

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Pedagogika

Disertační práce

Mgr. Monika Fialová

SKUPINOVÉ UČEBNÍ ČINNOSTI VE STUDIU UČITELSTVÍ

Student teachers group learning activities

Vedoucí práce: doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2021

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování své školitelce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za její inspirativní výuku, ze které čerpám dnes a denně, cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů pro sepsání disertační práce. Dále děkuji všem zúčastněným za ochotu být součástí výzkumu. Zvláštní poděkování bych ráda vyjádřila osobě, která mě inspirovala svou výukou a která mi ukázala, že světlo je jako voda.

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia, či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, dne 11. listopadu 2021

Jméno a příjmení

Abstrakt: Disertační práce se zabývá problematikou využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Cílem této práce bylo poskytnout komplexní pohled na skupinové učební činnosti jako výukové strategie, které je možné využít ve studiu učitelství, a dále popsat a prozkoumat, zda a jakým způsobem se využívají ve vybraných předmětech, konkrétně oborových didaktikách a pedagogice. Pro účely výzkumu bylo rozhodnuto o využití případové studie, která se blíže zaměřovala na místo skupinových učebních činností ve výuce vybraných oborových didaktik na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a akčního výzkumu vlastní výuky předmětu pedagogika na Divadelní fakultě Akademie múzických umění. Výsledky obou výzkumných šetření poukazují na význam skupinových učebních činností v přípravě budoucích učitelů a blíže popisují faktory ovlivňující jejich využití, seznamují s konkrétními případy využití v rámci výuky a reflektují názory aktérů vyučovacího procesu, studentů a učitelů, na skupinové učební činnosti ve výuce.

Klíčová slova: Pregraduální příprava učitelů, skupinové učební činnosti, skupinová výuka, student učitelství, výukové strategie, vysokoškolská výuka.

Abstract: The dissertation thesis focuses on the topic of employing group teaching activities in the university education of teachers. The goal of the thesis is to provide complex understanding of group teaching activities as a teaching strategy useful for teacher's education, and to describe and analyze their current deployment in selected courses, specifically in specialization courses in respective fields of study and in pedagogy course. The research uses two main approaches. Case study was conducted to analyze, how group teaching activities are implemented in specialization courses at the Faculty of pedagogy of the Charles University in Prague. Action research was used in my own teaching of pedagogy course at the Theatre faculty of the Academy of performing arts in Prague. Results of both empirical inquiries point to the high significance of group teaching activities for the education of future teachers. They describe in detail factors influencing their employment, analyze their actual use in teaching and reflect on perspectives of all actors of the teaching process, both students and teachers, on group teaching activities.

Key words: Undergraduate education of teachers, group teaching activities, group teaching, student of education, teaching strategies, university education.

Obsah

Úvod.....	11
I. Teoretická část	15
1. Teoretická východiska skupinových učebních činností.....	15
1.1 Filozofická východiska	15
1.2 Pedagogická východiska	18
1.3 Psychologická východiska	21
2. Vzdělávání na vysoké škole	25
2.1 Kvalita vzdělávání na vysoké škole	25
2.2 Vysokoškolská didaktika	29
2.2.1 Vyučovací metoda a organizační forma.....	29
2.2.2 Výuková strategie	30
2.3 Proměny vysokoškolské výuky.....	32
3. Pregraduální příprava učitelů	35
3.1 Pregraduální příprava učitelů v České republice	35
3.2 Organizace a struktura	37
3.3 Trendy ve vzdělávání učitelů	38
3.3.1 Profesionalizace učitelské profese	39
3.3.2 Konstruktivistické pojetí vzdělávání učitelů.....	41
4. Organizační rámec studia učitelství	46
4.1 Přednáška	46
4.2 Seminář	49
4.3 Cvičení	51
4.4 Praxe.....	52
4.5 Ostatní formy výuky	53
5. Skupinová výuka na vysoké škole	55
5.1 Kooperativní učení.....	55
5.2 Kolaborativní učení.....	59

5.3 Vrstevnické učení.....	62
5.4 Problémové učení.....	64
6. Realizace skupinové výuky a její hodnocení.....	67
6.1 Skupinová dynamika.....	67
6.2 Vytváření skupin pro skupinové učební činnosti.....	69
6.3 Vybrané metody a techniky	71
6.3.1 Metody a techniky klasifikované dle cíle	72
6.3.2 Metody a techniky klasifikované dle času	74
6.3.3 Metody a techniky klasifikované dle funkce	76
6.4 Hodnocení skupinových učebních činností.....	77
7. Shrnutí teoretické části	80
II. Empirická část	83
8. Metodologie výzkumného šetření	83
8.1 Výzkumný problém a cíl práce	83
8.2 Výzkumné otázky	85
8.3 Plán výzkumu.....	86
8.4 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu	88
8.4.1 Pravdivost a platnost výzkumu	88
8.4.2 Spolehlivost.....	89
8.4.3 Etické dimenze výzkumu	89
8.5 Limity výzkumu.....	90
9. První fáze: Případová studie	91
9.1 Metody sběru dat.....	91
9.2 Výzkumný vzorek, vstup do terénu	94
9.3 Analýza kvalitativních dat	96
9.4 Využití skupinových učebních činností v oborových didaktikách na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy	98
9.4.1 Charakteristika studia učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy	98

9.4.2 Faktory ovlivňující využití skupinových učebních činností ve výuce oborových didaktik.....	101
9.4.3 Důvody zařazení skupinových učebních činností do výuky a jejich význam	106
9.4.4 Realizace výuky s využitím skupinových učebních činností.....	111
9.4.5 Přínosy a negativa ve využití skupinových učebních činností ve výuce	118
9.4.6 Rizika využití skupinových učebních činností ve výuce	122
9.4.7 Zkušenosti s využitím skupinových učebních činností.....	127
9.5 Shrnutí výsledků případové studie	130
10. Druhá fáze: Akční výzkum.....	136
10.1 Teoretická východiska akčního výzkumu.....	136
10.2 Cíle akčního výzkumu	137
10.3 Průběh a fáze akčního výzkumu	137
10.4 Metodologie akčního výzkumu.....	138
10.4.1 Popis prostředí výzkumu.....	138
10.4.2 Výzkumný vzorek	139
10.4.3 Metody sběru dat.....	139
10.4.4 Analýza dat	140
10.5 Vlastní fáze akčního výzkumu	141
10.5.1 Reflexe dosavadní praxe	141
10.5.2 Identifikace oblasti pro zlepšení	142
10.5.3 Zavedení změny	143
10.5.4 Výsledky šetření.....	144
10.5.5 Úprava plánu a zhodnocení upravené oblasti	150
10.6 Shrnutí závěrů akčního výzkumu.....	151
11. Integrace dat.....	154
Diskuze.....	156
Závěr	161
Seznam prostudované literatury	165

Přílohy.....	187
--------------	-----

Seznam zkratk

DAMU-Divadelní fakulta Akademie múzických umění

OECD-Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (Organisation for Economic Co-operation and Development)

PEDF UK-Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy

RVP-Rámcový vzdělávací program

Úvod

Tématem předkládané disertační práce jsou skupinové učební činnosti ve studiu učitelství, na které je nahlíženo jako na efektivní výukové strategie založené na rozdělování studentů do skupin a jejich práci v nich. Je žádoucí, aby budoucí učitelé byli vedeni k získávání profesních znalostí a dovedností aktivním způsobem, pomocí spolupráce s kolegy, učiteli, nebo pomocí vlastní činnosti a práce v týmu, proto skupinové učební činnosti představují významnou výukovou strategii, kterou lze ve výuce budoucích učitelů využít.

Vybrané téma navazuje na diplomovou práci (Břízová, 2016) a publikovaný článek pojednávající o využití skupinových učebních činností v pregraduální přípravě učitelů v pedagogickém časopise *Paidagogos* (Břízová, 2018). Význam tématu je podepřen měnícím se paradigmatickým vzděláváním učitelů, důrazem na inovativní přístupy ve vzdělávání, orientací na profesní rozvoj učitelů a využívání efektivních výukových strategií v průběhu studia, jež mohou mít vliv na tvorbu učitelova pojetí výuky v pozdější kariérní praxi.

Vybrané téma je vybráno rovněž s ohledem na osobní motivaci a zájem o vysokoškolskou výuku. Během studií jsem vždy ráda navštěvovala přednášky a semináře a pozorovala výuku svých vysokoškolských učitelů. Vzhledem ke studiu učitelství, které jsem v té době studovala, mi začalo docházet, že způsob, jakým se připravují budoucí učitelé, je důležitý z hlediska inspirace pro vlastní výuku a vytváření vlastního pojetí výuky. Navíc, využívané výukové strategie ve studiu učitelství byly mnohdy živým tématem konverzace studentů. Diskuze nad přínosy přednášky či daného semináře pro vlastní praxi učitele rezonovaly velmi často, a proto jsem byla ráda, že jsem měla možnost zažít některé semináře či přednášky, které mi blíže ukázaly, jak pracovat ve skupině spolu s ostatními studenty nebo jak zvládat nejrůznější obtíže, jež práce ve skupině skýtá. Při praxích jsem poté přirozeně inklinovala k výukovým strategiím, které využívají spolupráci a aktivitu samotných studentů. Vlastní zkušenost s výukou na vysoké škole a s prací učitelky v zahraničí mě utvrdila v myšlence, že pokud od budoucích učitelů vyžadujeme dobrou výuku včetně využívání různorodých výukových strategií, je potřeba blíže nahlédnout do pregraduální přípravy učitelů a obecně vysokoškolské výuky, kde se studenti s těmito výukovými strategiemi mohou blíže seznámit.

Aktuálnost vybraného tématu disertační práce je zřetelná především v zahraničí, kde je výzkum v oblasti vyučovacích strategií a skupinových učebních činností rozšířený. Účinnost výukových strategií založená na vzájemném učení, práci v týmu a učení studentů mezi sebou

je potvrzena v řadě výzkumných šetření, avšak ne všechny výsledky pocházejí z prostředí fakult připravujících učitele.

V prostředí českých vysokých škol neexistuje mnoho výzkumných šetření, která by se dotýkala oblasti využívání skupinových učebních činností jako efektivních výukových strategií v přípravě učitelů. Význam této práce spočívá v rozšíření poznatků v oblasti vysokoškolské didaktiky a podpoře výzkumů přímo z oblasti vysokoškolské výuky, která by měla být cenným zdrojem pro rozvoj této pedagogické disciplíny.

Cenným zdrojem pro výběr tématu jsou rovněž výzkumy vyučovacích metod a forem na českých základních a středních školách. Ty ukazují, že výukové strategie založené na spolupráci, aktivním zapojení do výuky a práci v týmu jsou žáky více preferované (Janíková, Vlčková, 2009). Vyplývá z toho nutnost hlouběji se zaměřit na studium učitelství, konkrétně pedagogickou složku učitelské přípravy, zejména pak oblast oborových didaktik. Ty se dle Stuchlíkové a Janíka (2015) bezprostředně zabývají vyučováním a učením založeným na obsahu, jenž je do vzdělávání přijímán z nejrůznějších oblastí lidské kultury. Oborové didaktiky jsou v této disertační práci chápány jako ústřední předměty v plánech učitelského studia, které mají možnost zprostředkovat studentům obsah, jenž má smysl, a mohou se podílet opět na tvorbě učitelova pojetí výuky a využívání efektivních výukových strategií ve vlastní praxi.

V neposlední řadě je význam výběru tématu spatřen v proměňující se podobě výuky na vysokých školách obecně. Zvyšující se počet studentů na vysokých školách včetně fakult připravujících učitele či orientace na využívání konstruktivistických přístupů ve výuce vedou nutně ke změně pojetí výuky v samotném studiu učitelství.

Disertační práce je rozdělena na část teoretickou, jež představuje teoretický rámec, a část empirickou, založenou na zprávě ze dvou výzkumných šetření. Cílem teoretické části disertační práce je poskytnout komplexní pohled na skupinové učební činnosti jako na výukové strategie, které lze využít ve studiu učitelství, vymezit základní terminologii a seznámit s možnostmi implementace skupinových učebních činností v prostředí vysoké školy. Nadále je cílem nastínit možnou realizaci skupinových učebních činností ve výuce na vysoké škole s důrazem na studium učitelství. Šíře a velký rozsah tématu neumožňuje komplexní posouzení všech aspektů zkoumaného tématu, proto jsou některá dílčí témata pouze nastíněna a otevírají možnost pro další diskuzi. Teoretická část disertační práce je zpracována na základě rozsáhlé práce s literaturou, prací s online zahraničními databázemi. Samotnému zpracování předcházela obsáhlá rešerše české a zahraniční literatury. Seznam literatury tak tvoří především

zahraniční a české monografie, články z časopisů i online databázi a data ze zahraničních výzkumů.

Úvodní kapitola seznamuje s teoretickými východisky disertační práce. Vzhledem k tomu, že je tematika skupinových učebních činností značně široká a zasahuje do různých vědních oborů, jsou skupinové učební činnosti představeny z teoretického hlediska tří základních vědních disciplín: filozofie, pedagogiky a psychologie.

Druhá kapitola je věnovaná tématu kvality výuky na vysoké škole a její orientaci na kvalitu vyučovacího procesu. Problematika skupinových učebních činností je vtažena především do oblasti vyučovacího procesu, proto se kapitola blíže zaměřuje na pojetí výuky na vysoké škole a oblast vysokoškolské didaktiky. Skupinové učební činnosti jsou představeny jako efektivní výukové strategie využitelné ve výuce na vysoké škole. Kapitulu uzavírají proměny vysokoškolské výuky, na které má zásadní vliv participace studentů ve vysokoškolském vzdělávání a s tím spojená orientace na změnu výuky v terciárním vzdělávání.

Třetí kapitola se dotýká pregraduální přípravy učitelů v České republice, která je zkoumanou oblastí v empirické části disertační práce. Důraz je kladen na analýzu učitelského studia a složky učitelské přípravy, které tvoří rámec pro výzkum skupinových učebních činností. Disertační práce seznamuje nadále s trendy v oblasti učitelské přípravy, profesionalizací učitelské profese a konstruktivistickým pojetím vzdělávání učitelů. Skupinové učební činnosti rozšiřují okruh učebních aktivit, které vycházejí z uvedených trendů a jejich implementací do pregraduální přípravy je možné tyto trendy rozvíjet.

Čtvrtá kapitola se zaměřuje na konkrétní formy ve studiu učitelství a analyzuje je ve vztahu k využití skupinových učebních činností. V kapitole je zaměření na přednášku, seminář, cvičení a další formy vyskytující se v učitelských programech. Jednotlivé formy jsou zde chápány ve smyslu organizačního rámce, v němž probíhá komunikace a součinnost učitelů spolu se studenty. Součástí kapitoly jsou zahraniční a české výzkumy, které zařazují skupinové učební činnosti do jednotlivých organizačních forem učitelského studia.

Poslední dvě kapitoly teoretické části disertační práce seznamují s konkrétními koncepcemi, které využívají skupinové učební činnosti. Představeno je kooperativní, kolaborativní, vrstevnické a problémové učení. Všechny zmíněné koncepce jsou uvedeny do vzájemných souvislostí, a také představují možnosti jejich využití ve studiu učitelství. V poslední kapitole je nastíněna možná realizace výuky s využitím skupinových učebních činností. Důraz je zde na téma skupinové dynamiky, jejíž pochopení je zásadní pro efektivní práci a tvoření skupin. Nastíněna je rovněž problematika vytváření skupin pro skupinové učební

činnosti ve vysokoškolském prostředí a jsou zde uvedeny konkrétní příklady skupinových učebních činností. Vzhledem k širokému obsahu a nejednotnému dělení jsou konkrétní příklady skupinových učebních činností vybrány s ohledem na možnost jejich využití ve studiu učitelství. Kapitulu uzavírá hodnocení skupinových učebních činností a shrnutí celé teoretické části disertační práce.

Na teoretickou část disertační práce navazuje empirická část, jejíž cílem je popsat a prozkoumat, zda a jakým způsobem se využívají skupinové učební činnosti v oborových didaktikách a pedagogice studia učitelství, a jaké názory na jejich využití ve výuce mají studenti učitelství spolu s jejich vzdělavateli. Cíl empirické části je zpřesněn a formulován pomocí výzkumných otázek v empirické části disertační práce.

Výzkum je složený ze dvou výzkumných šetření. První z nich, případová studie, je konkrétně zaměřená na využití skupinových učebních činností ve vybraných oborových didaktikách studia učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy (dále jen PEDF UK). V oborových didaktikách se studenti učí propojovat znalosti oboru s pedagogickými dovednostmi, a proto byly pro účely výzkumu vybrány právě vybrané semináře oborové didaktiky. Druhou část výzkumu tvoří akční výzkum, realizovaný na Divadelní fakultě Akademie múzických umění (dále jen DAMU), kde bylo využíváno skupinových učebních činností ve vlastní výuce předmětu pedagogika v oboru Dramatická výchova. Vybraný předmět pedagogika je součástí povinných předmětů a umožňuje studentům získat pedagogické dovednosti potřebné pro vlastní praxi učitele dramatické výchovy.

Empirická část zahrnuje metodologii výzkumu, případovou studii studia učitelství na PEDF UK pro 2. stupeň a střední školy a zprávu z akčního výzkumu provedeného na katedře výchovné dramatiky DAMU. Součástí je analýza dat, výsledky výzkumu a jejich závěry. Seznam zkratk je uveden v části před úvodem. Při překladech z anglického jazyka bylo využito Česko-anglického pedagogického slovníku (Průcha, 2005) a slovníku Oxford dictionary od Education (Wallace, 2009). Text je psaný autorských plurálem.

I. Teoretická část

1. Teoretická východiska skupinových učebních činností

V této kapitole považujeme za nutné dotknout se teoretických východisek skupinových učebních činností, které představují široký okruh učebních aktivit založených na práci ve skupině, tj, skupinové výuce. Tyto učební aktivity zdůrazňují sociální aspekt učení, důraz na spolupráci, pohled na sociální interakci při učení nebo pojetí výuky zaměřené na žáky, studenty. Vyvolávají také řadu otázek vázících se k proměnám výuky na různých stupních škol, včetně vzdělávání budoucích učitelů. V souvislosti s tématem naší práce vnímáme jako důležité zamyslet se nad ideovým pozadím a zmínit tak stručně teoretická východiska z pohledu filozofie, pedagogiky a psychologie.

První část kapitoly je věnována filozofickým východiskům, která jsou určující z hlediska současných diskuzí o podobě výchovy a vzdělání. Zaměřují se na tradici evropského vzdělanosti a význam antické filozofie ve vztahu k ideji spolupráce ve výchově a vzdělávání. Nadále se blíže zaměřují na pragmatickou filozofii a její vztah k pojetí přípravy budoucích učitelů. Filozofická východiska uzavírá postmoderní filozofie a formování myšlení ohledně vztahu teorie a praxe v přípravě budoucích učitelů. V pedagogických východiscích je důraz na dějinný pohled pedagogického myšlení ve vztahu k sociálnímu aspektu učení a spolupráci a nechybí odkaz na teorie učitelského vzdělávání. Kapitulu uzavírají psychologická východiska. Zde poskytuje cenný zdroj informací zejména oblast sociální psychologie a její výzkumy v oblasti analýzy podmínek vzniku, vývoje a struktur skupin včetně skupinových procesů uvnitř skupiny.

1.1 Filozofická východiska

Při úvaze na téma změn v pregraduální přípravě učitelů a využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství se nelze vyhnout polemice o povaze vzdělávání a otázce podoby pregraduální přípravy učitelů. Ve smyslu tématu této práce je proto důležité nahlédnout na filozofické myšlení, které ovlivnilo vznik výchovných a vzdělávacích koncepcí, na jejichž základě stojí myšlenka spolupráce, respektive akcent na aktivitu studentů prostřednictvím jejich zapojení a práce ve skupinových učebních činnostech. V této části je klademe důraz na myšlenky antických filozofů o místě člověka ve společnosti, úloze vzdělávání a vzdělavatelů. Dále je blíže reflektována idea spolupráce v pragmatické filozofii J. Deweyho a vliv postmoderní filozofie na současné uvažování o významu spolupráce a fenoménu výchovy. Ten

je charakteristický svou kontradiktoričností a antinomičností a na jeho základě jsou vedené diskuze o podobě pregraduální přípravy ve smyslu předávané teorie a praxe.

Problematika učitelské přípravy sahá do úplných základů evropské vzdělanosti, které čerpají a navazují na tradici antické filozofie a jsou spjaty se jmény filozofů Sókrata, Platóna či Aristotela. Sílu vzdělávání je možné vidět nejenom v člověku, ale především místě člověka ve společnosti. Sókratovy známé dialogy vedly k rozhovorům nad aktuálními existenciálními tématy a vedly k přemýšlení a nalézání odpovědí na pokládané otázky. Sókratovy dialogy se do současného pojetí didaktiky promítají prostřednictvím různorodých výukových strategií založených na disputacích, dialozích či při řešení problémových úkolů, jež se využívají také v rámci skupinových učebních činností (srov. Mojžíšek, 1979).

Zamyšlení nad místem člověka ve společnosti a jeho schopnosti jednat a spolupracovat odkazuje k myšlenkám Platóna, jehož přístup k výchově spočíval právě v otevřenosti k diskusi o stávajících podobách, a také k tomu, aby lidé žili kultivovaný život a byli schopni se na problémy dívat z distance (Strouhal et al., 2016). V souvislosti s pregraduální přípravou učitelů a využitím skupinových učebních činností je důležitá myšlenka úlohy samotného učitele a jeho schopnost podněcovat u svých žáků touhu po otázkách, tzv. tázání, a příprava člověka na dobrý život v obci. Další z antických filozofů, Aristotelés, navázal svou myšlenkou o významu obce pro rozvoj samotného jedince. Svým známým *zoon politikon* jednoznačně určil společenskou podstatu života lidí. Pro současnou společnost je charakteristická její sociální podstata a zakotvenost právě v různých společenstvích. Z hlediska profese je schopnost spolupráce významným faktorem. V dnešní době jsou skupinové učební činnosti a jejich místo ve vzdělávání diskutovány ve smyslu přípravy člověka na život ve společnosti, schopnosti jednat a spolupracovat (srov. Kasíková, 2007; Heyneman, 1995; Garfield, 2013).

Idea spolupráce a práce ve skupinách má však podle mnohých autorů (Davidson, 1990; Zipp, 2016; Schmuck, 1995, in Slavin, et al. 2013) své kořeny v pragmatické filozofii J. Deweyho, který vyzdvihl roli škol při přípravě studentů na život v kooperativní, demokratické společnosti a jehož pojetí zkušenosti bývá označováno za jeden z ideových zdrojů zkušenostního učení¹. Samotná zkušenost stojí jako centrální pojem pragmatické filozofie. Je chápána jako jednotný, komplexně dynamický celek, jehož nositelem je právě člověk. Člověk

¹ Zkušenostní učení je dle Kolba (2014) proces, během něhož je znalost utvářena prostřednictvím zkušenosti či zážitku. Zážitek a na jeho základě vytvořená zkušenost je v cyklu učení převedena do pojmů, které slouží a vedou k výběru nových zážitků, resp. zkušeností.

činí prvotní zkušenost s přírodou, se svým tělem, se sebou samým a později rovněž s ostatními lidmi (srov. Dewey, 1998).

Výchovu Dewey (1998) pojímá jako rekonstrukci a reorganizaci právě zmíněných zkušeností, jež obohacují jejich smysl a které zvyšují schopnost dávat směr zkušenostem následujícím. Z jeho pojetí je možné inspirovat se právě v pregraduální přípravě učitelů.² Proces vzdělávání je v Deweyho pojetí založený na povzbuzování spolupráce a odmítání individualistického přístupu, ve kterém je nezdravě podporováno soutěžení. Pregraduální příprava čerpá především z myšlenky pojetí rolí učitelů a studentů při procesu vzdělávání a schopností učitelů inteligentně směřovat studenty k rozvíjení životních zkušeností v příznivém vzdělávacím prostředí podporujícím sociální interakce.

O přípravě budoucích učitelů přemýšlí Dewey (Dewey, in Schmidt & Allsup, 2019) stejným způsobem jako na vzdělávání dětí a je zastáncem zkušenostního učení. Důležitou součástí procesu tohoto učení tvoří reflexe předchozích zkušeností a zkušeností získaných v procesu vzdělávání. Učitelé si potřebují vytvořit hluboké porozumění funkci zkušenosti v procesu učení, aby pochopili, jak se děti a lidé učí. Sdílení zkušeností s ostatními je rozhodující pro principy kvality a kontinuity učení. Kvalitou je myšleno především sdílení zkušeností a možnosti interakce s ostatními vedoucími růstu. Při opakovaném sdílení zkušeností dochází k obohacování studentů navzájem, a proto dochází k principu kontinuity. Jak říká Dewey: „*Účel růstu je ještě větší růst.*“ (Dewey, in Stitzlein, 2018)

V učitelské přípravě Dewey (in Greenwalt, 2016) nadále apeluje na princip praktičnosti v samotných kurzech učitelského studia a domnívá se, že díky tomuto principu probudí ve studentech učitelství smysl a význam pedagogických principů, které budou předávat dalším generacím. Důraz na praktičnost v pregraduální přípravě učitelů odráží podle Strouhala (2013) to, co je na fenoménu výchovy charakteristické, a to je kontradiktoričnost a antinomičnost. Lze si klást otázku, zda se pregraduální příprava ubírá k prohlubování předávané teorie či spíše jejímu nahrazení onou praktičností, která je charakteristická nejrůznějšími cvičeními či praktickými výcviky.

Filozofická východiska je tedy třeba brát s ohledem na diskurzy, které se soustředí na chápání a porozumění skutečnosti v určité epoše a oboru, a ovlivňují tak diskuze o podobě učitelské přípravy i toho, jakým způsobem by měli být budoucí učitelé vzděláváni.

² Zkušeností se inspiroují D. Schön (1930–1997) a Ch. Argyris (1923–2013), kteří představují koncept vzdělavatele jako reflektujícího praktika. Více o pojetí reflektivního učení v podkapitole 3.3.3.

Problematika pedagogických diskurzů se v české i zahraniční literatuře objevuje u mnoha autorů (Kašćák & Pupala, 2009; Charbonel in Strouhal 2013; Strouhal & Štech 2017).

Pedagogické diskurzy svou různorodostí odkazují k postmoderní filozofii, která svým způsobem ovlivňuje myšlení v oblasti využívání skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Zde do popředí vstupuje především tzv. interakční diskurz, podle něhož je hnacím motorem rozvoje proces interakce člověka s prostředím, a diskurz rekonstrukcionistický, který na výchovu a vzdělávání pohlíží v souvislosti se sociální změnou a změnou sociálních institucí (srov. Kašćák & Pupala, 2009). Skupinové učební činnosti jsou činnosti, u kterých vstupuje do popředí téma interakce a zároveň jsou reflektovány ve vztahu k měnícímu se paradigmatu výchovy a vzdělávání. Vysoké školství již není výsadou elit a je charakteristické tím, že na půdy univerzit vstupuje stále více studentů.

Z hlediska filozofické reflexe je třeba vzít v úvahu téma teorie a praxe, která je průsečíkem mnoha diskuzí. Ačkoliv je disertační práce a vybrané téma orientované na praktickou stránku, vychází z předpokladu, že učitelé jsou prostředníci mezi hodnotami, vědou a dítětem, tak jak je to možné sledovat u autorů německého idealismu (srov. Humboldt, Fichte). V tomto ohledu je postmoderní filozofie a její vliv na pedagogické myšlení významný. Ačkoliv vlivem různosti pohledů na danou problematiku může docházet ke konfrontacím, je potřeba inspirovat se onou mnohostí myšlenek a myslet na provázanost teorie a praxe, které jsou neoddělitelné. Dokládá to latinské přísloví: „*Theoria sine praxis – rota sine axis. Praxis sine theoria – coecus in via.*“ Teorie bez praxe je jako kolo bez své osy a praxe bez teorie je slepá cesta (Strouhal, 2013).

1.2 Pedagogická východiska

Důraz na spolupráci, sociální interakci při učení a změnu pojetí výuky se v pedagogických souvislostech objevuje často, zejména v diskuzích na téma přípravy člověka na profesní život, schopnosti spolupracovat v týmu nebo v otázce pojetí současného vzdělávání na různých stupních škol včetně pregraduální přípravy učitelů. Neopomenutelné je přesvědčení Komenského (in Kasíková, 2016), který říká, že výuka s využitím spolupráce je prospěšná jak pro ty, kteří vyučují jiné, tak pro ty, kteří jsou učením. S tímto tvrzením souhlasíme a zmiňujeme ho především v souvislosti s poukazem na téma naší práce, kde jsou skupinové učební činnosti chápány jako vhodné výukové strategie využitelné v pregraduální přípravě učitelů a rovněž se promítají do práce vysokoškolského učitele.

Výše uvedené přesvědčení odkazuje na význam pedagogického myšlení v dějinách, a proto je pohled na spolupráci významný právě z historického kontextu. Na spolupráci a obecně sociální aspekt učení odkazuje především pedagogická teorie a praxe vyučování 20. století, ale samotná idea spolupráce při zvládání učení je dle Kasíkové (2007) velmi stará. Lze ji nalézt u F. Parkera (1831-1902), který svými pedagogickými idejemi o sociálním faktoru ve výchově ovlivnil samotného J. Deweyho, autora pragmatické pedagogiky, v níž je idea spolupráce a důraz na sociální aspekt učení všeobecně známý. (srov. Campbell, in Johnson et al., 1991).

Zásadním milníkem je období reformní pedagogiky, které je, jak známo, v českém prostředí i ve světě velmi dobře zdokumentováno (Cach, 2000; Váňová, 1992; Skalková, 1992) a přináší nové pohledy na výchovu a vzdělání včetně apelu na sociální aspekt při vyučování a zdůraznění zkušenostního učení. Zkušenost při učení s sebou přináší obohacení i představbu zkušenosti právě ve skupinové činnosti (Kasíková, 2007).

Skupinové učební činnosti se vyznačují také svým zaměřením na vlastní aktivitu studentů a jejich vtažení do vyučovacího procesu. Aktivita, jako základní princip při výchově a vzdělávání je reflektovaná v dílech dalších představitelů reformní pedagogiky, Decrolyho (1871-1932), Kerchensteinera (1854-1932) a Petersena (1884-1952). Kromě aktivizace studentů a jejich vtažení do vyučovacího procesu je významná také myšlenka spolupráce mezi učiteli a školami, vyjádřená v díle C. Freineta (1896-1966), jenž se snažil o rozvíjení nových pedagogických přístupů v oblasti práce učitelů (Štech, 1992). Idea spolupráce mezi školami, v našem případě jednotlivými katedrami na úrovni fakulty, je stále živým tématem řešeným na akademické půdě³.

Spolupráce při výuce a rozvoj sociálních kompetencí patří také mezi cílové charakteristiky vzdělání všeobecně. Známy Delorsův koncept cílů (Delors, 1997) odkazuje na 4 pilíře rozvoje vzdělávání v 21. století., které jsou součástí Rámcových vzdělávacích programů (dále jen RVP). V pilířích je silný akcent na sociální cíle a jejich rozvoj v prostředí školy, který nutně vede k zamyšlení nad pedagogickou prací učitele a jeho schopností rozvíjet sociální cíle u svých žáků.

Při reflexi dějinného kontextu nelze opomenout význam druhé poloviny 20. století pro pedagogiku a vliv empirického výzkumu v oblasti skupinového vyučování (blíže podkapitola

³ Příkladem spolupráce mezi jednotlivými katedrami může být projekt SPIN – spolupráce a inovace, který vznikl z iniciativy několika kateder na Pedagogické fakultě UK. Hlavním záměrem tohoto projektu je zkvalitnit a inovovat přípravu budoucích učitelů prvního stupně. Důraz klade na propojování teorie a praxe, a to např. prostřednictvím tandemové výuky v rámci vysokoškolských kurzů, práce s čerstvými absolventy nebo tutoringu (SPIN – spolupráce a inovace, 2021).

1.3). V současných pedagogických výzkumech, především těch zahraničních, lze nalézt výzkumy zabývající se využitím kooperativních strategií. Účinnost je zaznamenána zejména v oblasti zapojení studentů do výuky a zlepšení jejich výsledků (Zepke & Leach, 2010). Nadále je ve výzkumech potvrzeno zlepšení dovedností komunikace (Tsay & Brady, 2010), získání dovedností kritického myšlení (Totten et al., 1991) nebo podpora sociálního učení a pozitivní vliv na psychické zdraví studentů (Johnson et al., 1998). V české pedagogické literatuře poukazuje na efektivitu skupinové výuky a využívání kooperativních strategií především Vašutová (1999). Všechny výše uvedené strategie jsou založené na využívání skupinových učebních činností.

Pedagogické východisko představují rovněž teorie vzdělávání, které nabízí hlubší pohled do pedagogického myšlení. Jednotlivé teorie vzdělávání analyzují problémy současného vzdělávání a zároveň čerpají z mnoha oborů jiných vědních disciplín jako jsou filozofie, psychologie, sociologie či antropologie. Kromě toho se zaměřují na úvahy o cílech vzdělávání, postavení žáků, roli učitelů nebo významu obsahu učiva. Protože jsou centrálním rysem této práce skupinové učební činnosti, považujeme za nutné stručně nastínit, jaké teorie vzdělávání reflektují sociální aspekt učení, důraz na spolupráci, pohled na sociální interakci při učení nebo pojetí výuky zaměřené na žáky, studenty.

Pod pojmem teorie se obecně rozumí více či méně systematický organizovaný souhrn idejí vztahující se k danému předmětu (Bertrand, 1998). Nelze jednoznačně vymezit pojem teorie vzdělávání, ale v našem pojetí představuje souhrn idejí vážící se k výchově a vzdělávání s ohledem na společensko-politické podmínky a historický kontext. V práci se odkazujeme zejména na Bertandovy teorie vzdělávání. Z hlediska koncepčního zaměření a filozofických východisek Bertrand vymezuje sedm hlavních proudů, které je možné vysledovat v současných teoriích vzdělávání. Klasifikace jsou založeny na čtyřech základních prvcích představující jednotlivé póly reflexe výchovy⁴ (Bertrand, 1998).

Důraz na sociální aspekt učení, důraz na spolupráci, pohled na sociální interakci při učení nebo pojetí výuky zaměřené na žáky, studenty je možné shledat v mnoha teoriích, nejvíce však v socio-kognitivních teoriích vzdělávání. Je v nich zdůrazněn význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznání a rovněž kulturní a společenská dimenze procesu učení. (Kasíková, 2007). Do současné pedagogiky proniká také teorie kooperativního učení (Johnson & Johnson, 1984; Slavin, 1995; Kasíková, 2016; Bertrand, 1998), založená na principech

⁴ Bertrand (1998) vymezuje 4 hlavní póly reflexe výchovy. Řadí do nich subjekt (dítě, žák, student), obsah (předmět, disciplíny), společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum) a pedagogickou interakci mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace).

kooperace při učení v malých skupinách. Kooperativnímu učení se blíže věnujeme v kapitole 5.1.

Sociální aspekt učení je reflektován také v teorii učitelského vzdělání. To představuje pohled na úroveň profesní přípravy a zároveň se orientuje na charakteristiky výuky budoucích učitelů (Kasíková, 2015). Východiskem při uvažování o spolupráci ve vyučování či aktivizaci studentů v rámci pregraduální přípravy učitelů může být právě orientace na konstruktivistické vyučování (blíže kap. 3.3.2). V literatuře je běžné, že konstruktivistické vyučování je postaveno do kontraverze s tradičním neboli transmisivním pojetím výuky (srov. Johnson & Johnson, 1991; Tonnuci, 1991). Dle Nezvalové (2002) je nutné si uvědomit, že studenti učitelství konstruují vědomosti a dovednosti na základě osobních hodnot, prekonceptů a zkušeností, a proto je konstruktivistické vyučování jednou z možných cest kvalitní výuky (srov. Kasíková, 2007; Lukášová, 2005; Spilková, 2007).

1.3 Psychologická východiska

Učení ve skupinách a obecně spolupráce a interakce mezi členy skupiny je zkoumána jako fenomén nejenom v oblasti pedagogiky, ale svým zaměřením vytváří prostor pro výzkum v oblasti zejména sociální psychologie. Ta díky svým zjištěním v oblasti analýzy podmínek vzniku, vývoje a struktur skupin včetně skupinových procesů uvnitř skupiny obohatila pedagogickou vědu. V oblasti literatury je vliv sociální psychologie na skupinové učení dobře zmapován (Kasíková, in Vališová, 2004; Sherman, 1991; Palinscar, 1998; Johnson et al., 1998).

Zásadní pro uvažování o zařazení skupinových učebních činností do výuky je vývoj výzkumu v oblasti sociální psychologie, který je podle Johnsona a Johnsona (1991) možný rozdělit do několika vývojových etap, linií. Jednotlivé vývojové etapy se zaměřují na (Johnson & Johnson, in Kasíková, 2010):

- Otázky vlivu přítomnosti druhých na výkon jedince, jevy sociální facilitace a lenivosti,
- otázky vztahující se ke skupinové efektivitě, skupinovému myšlení,
- otázky zaměřené více na výzkum vztahů mezi skupinami, tj. obrat k sociologii,
- otázky na téma jedince uvnitř skupiny.

Zejména druhá linie výzkumu zaměřená na skupinovou efektivitu je spojena s výzkumem skupinové dynamiky, které se věnuje kapitola č.7.

Za základní teoretické východisko výzkumu spolupráce ve vztahu k učení bývá považována teorie sociální vzájemnosti M. Deutsche. Čerpá a rozšiřuje výzkumy skupinové

dynamiky a vytváří koncept dvou typů sociální vzájemné závislosti – pozitivní (kooperace) a negativní (kompetice). Základním předpokladem této teorie je nastavení cílů, které determinuje způsob interakce mezi účastníky a kdy způsob interakce mezi nimi předpokládá výsledky⁵ (Johnson & Johnson, 2009).

Na skupinové učební činnosti lze nahlédnout také z pohledu teorií učení či psychologických směrů akcentujících sociální aspekt učení. Teorie učení je zde chápána jako ucelený a vnitřně konzistentní soubor obecných předpokladů a tvrzení, který se snaží vysvětlit podstatu psychického procesu učení, předvídat jeho průběh a umožnit účinné zasahování do něj (Průcha et al., 2001).

První skupinu známých teorií učení spjatých s vývojem skupinového učení představuje behaviorismus. Slavin (1987a) poukazuje na behaviorismus ve vztahu k fungování skupin, které jsou ovlivněny odměnou, či tresty. Skupina tak pracuje ve dvou základních krocích. V první řadě je to učitel, který nabízí skupině odměnu, či trest, a následně skupina sama uplatňuje odměny a tresty mezi svými členy skupiny.

V souvislosti s behaviorismem zmiňujeme teorii A. Bandury, podle které je učení aktivním konstruktivním procesem, při kterém si studenti stanovují cíle pro své učení a poté se pokoušejí sledovat, regulovat a kontrolovat své poznání, motivaci a chování (Bandura in Hefferman, 1988). Při využití skupinových učebních činností je z hlediska Bandurovy teorie důležité, že lidé se učí nejenom na základě možných odměn a trestů, ale tím, že vidí a pozorují ostatní. V souvislosti s pregraduální přípravou učitelů je Bandurova teorie velmi významná. Předpokládáme, že studenti učitelství se dívají a pozorují způsob výuky svého učitele, kterým se mohou inspirovat ve vlastní praxi (srov. Bandura, 1977).

Dalším východiskem může být směr humanistické psychologie, který je dle Slavina (1987a) v pevném sepětí s behaviorálními směry a společně se podílí na motivaci studentů ve třídě. Ve smyslu humanistické psychologie je učení orientované na jedince, jeho potřeby a zájmy. Při úvaze o skupinových učebních činnostech je podle nás důležitý z hlediska faktoru zodpovědnosti za své vlastní učení, jenž je v literatuře často dáván do souvislosti s učením orientovaným na studenty (student-centered learning) (srov Sharp, 2012). Studenti v tomto pojetí tedy přebírají zodpovědnost za své vlastní učení, které je typické i pro skupinovou výuku.

⁵ Teorie M. Deutsche byla rozšířena a obohacena o proměnné, které vstupují do procesu spolupráce a mají vliv na efektivitu práce ve skupině.

Skupinu psychologických směrů ovlivňujících skupinové učení představuje také kognitivní psychologie a její kognitivistická teorie učení založená na myšlence konstrukce poznání a její ovlivnitelnosti sociální interakcí a prostředím. Východiska můžeme čerpat z kognitivní teorie J. Piageta. Na základě analýzy kognitivní teorie je zřejmý poukaz na uvádění dítěte do sociálních situací, které dítě vedou ke konfrontaci a nutnosti rekonstrukce zkušeností. Význam Piagetovy teorie a jeho pokračovatelů je analyzován především v kontextu kooperativního učení (Slavin, 1987b; Jacobs & Renandya, 2019; Yassin et al., 2018; Ertmer & Newby, 2013).

Významnou je nadále teorie L. Vygotského (1997) vyzdvihující sílu sociální interakce při utváření znalostí. Znalost je v jeho případě výsledkem sociální interakce a jazyka sdíleného při ní. (Doolittle, 1995). Pro kognitivní růst a rozvoj poznávacích procesů je tedy nezbytná skupinová perspektiva, orientace na řešení problémů ve skupině, diskuze, argumentace apod. Z hlediska zaměření naší práce je teorie L. Vygotského stěžejní. Upozorňuje přímo na roli sociálních interakcí při vzdělávání. Je také nezbytné připomenout, že na práci L. Vygotského navázala celá řada psychologů, která zdůrazňovala vliv sociálních interakcí na kognitivní rozvoj (srov. Bruner, 1960; Zankov & Amonašvili in Reis, 2009).

Další teoretické východisko skupinového učení je možné vidět v teorii socio-kognitivního konfliktu (Carugati & Mugny, 1985), která se obdobně jako kooperativní učení zaměřuje na prostředí školy a sociální vztahy uvnitř třídy a školy (Kasíková, 2007). Inspirativní je zejména v souvislosti s využíváním efektivní práce ve skupině⁶. Do kognitivní psychologie patří také teorie kontextualizovaného učení, někdy zvaného situovaného učení (Brown et al., 1989). V souvislosti se skupinovou výukou ji zmiňujeme především z důvodu, že na vzdělávání a učení obecně pohlíží z širšího společenského kontextu.

V neposlední řadě je nutné zmínit konstruktivistickou teorii učení, která je dominující ve vztahu ke skupinové výuce a skupinovým učebním činnostem. Ačkoliv se objevují různé interpretace konstruktivistické teorie, shodují se ve změně přístupu k učení a učení orientovanému na studenty (Prawat, 1992). Je možné nalézt shodu ve 4 základních charakteristikách:

- studenti konstruují své poznání,

⁶ Využití skupinových učebních činností jako výukových strategií v prostředí vysoké školy je v české odborné literatuře možné nalézt u několika autorů. Na význam skupinové výuky poukazuje Vašutová (1999, 2002) a Kasíková (2011, 2015), důraz na aktivitu samotných studentů a podporu jejich vlastní činnosti poukazuje Štech (1999). Obecně se o skupinové výuce v prostředí vysoké školy zmiňují Rohlíková, Vejvodová (2012) nebo Nezvalová (2003).

- poznání je závislé na porozumění studentů,
- roli hraje sociální interakce,
- nutnost autentických úkolů vedoucích ke smysluplnému učení. (Bruning et al., 1995; Pressley et al., 1992).

2. Vzdělávání na vysoké škole

Vzdělávání na vysoké škole a orientace na vysokoškolskou výuku stojí v popředí zájmu mnoha odborníků z různých vědních oborů. Při diskuzích o podobě vzdělávání na vysokých školách a ve studiu učitelství je možné setkat se s pojmem kvalita výuky. V kontextu sledovaného tématu se první část kapitoly proto věnuje vymezení tohoto pojmu a jeho širší interpretaci a uvedení do souvislostí s tématem této práce.

Nadále je kapitola věnována vysokoškolské didaktice jako vědní disciplíně, která je zdrojem pro rozvoj učitelského vzdělávání a diskuzí o tom, jaké pojetí výuky by mělo být formováno u budoucích učitelů. Skupinové učební činnosti představují široký okruh učebních aktivit, které mohou být využity ve studiu učitelství. Vzhledem k tomu, že je nelze jednoznačně zařadit mezi vyučovací metody či organizační formy, jsou v této práci interpretovány jako výukové strategie. Považujeme za důležité zmínit, že pojem výukových strategií není v českém prostředí, na rozdíl od anglosaských zemí, běžně užívaným pojmem, a proto se kapitola věnuje vymezení základních pojmů, jako jsou vyučovací metoda, organizační forma a pojmu výuková strategie u jednotlivých autorů. Existuje velká variabilita v různých pojetích, a proto není cílem vytvoření platné definice. Důležitý je pohled na kontext, v jakém se tyto základní pojmy využívají a na základě interpretací různých autorů ukázat, proč jsou skupinové učební činnosti pojímány jako efektivní výukové strategie, které mají ve studiu učitelství své nezastupitelné místo.

Kapitolu uzavírají proměny vysokoškolské výuky. Zatímco v zahraničí je možné nalézt mnoho publikací a výzkumů zabývajících se problematikou proměn učení a studia na vysoké škole, kurikula či výukových strategií, v českém prostředí takových výzkumů mnoho nenajdeme. Výzkumy z prostředí výuky na vysokých školách včetně pregraduální přípravy jsou zdrojem pro zkvalitnění vysokoškolské didaktiky jako vědní disciplíny a zdrojem pro rozvoj učitelského vzdělávání.

2.1 Kvalita vzdělávání na vysoké škole

Pojetí vzdělávání na vysoké škole je v současné době velkým tématem v zahraničí, ale také u nás v prostředí českých vysokých škol. Je možné sledovat neustálé změny a proměny v oblasti vysokého školství. Není to dáno jen mírou participace účastí studentů ve vysokém školství, ale rovněž tím, že na vysokou školu přicházejí studovat lidé z odlišného kulturního a společenského prostředí, lidé s různým stupněm znalostí, schopností a dovedností. Vzhledem

k odlišnosti a velké diverzitě je úkolem univerzit a vysokých škol snížit míru neúspěchu mezi jednotlivými studenty a poskytnout dobrou kvalitu vzdělávání včetně výuky obecně.

Pojem kvalita je užívaný napříč vzdělávacím i politickým spektrem a nejednoznačně pevný koncept kvality skrývá rizika jednostrannosti chápání. Obecně lze kvalitu chápat jako soubor indikátorů jakosti produktu a spokojenosti klienta (Vašutová, 2005). Kvalita obecně může být zkoumána na různých úrovních. Dle Šebkové a Münsterové (2005) existuje nejméně 6 různých pojetí pojmu kvalita. Kvalita jako:

- Dokonalost, excellence, snaha být nejlepší,
- shoda výrobku se standardem a nulová chyba,
- vhodnost k danému účelu, způsobilost pro definovaný účel,
- transformace objektu či subjektu
- práh, tj. splnění alespoň minimálních standardů,
- růst a neustálé zlepšování.

V oblasti vzdělávání nese kvalita obecný výraz pro pozitivní i negativní označení míry (úrovně) nějakého stavu, který se jeví jako optimální, žádoucí či ideální (Starý & Chvál in Janíková & Vlčková, 2009). Kvalita vzdělávání na vysoké škole je někdy charakterizována jako kvalita práce vysoké školy. De Weert (in Mareš & Ježek, 2013) promýšlí, jak uchopit tento pojem a inspirací z jiných oborů pohlíží na kvalitu práce vysoké školy ze tří aspektů:

- Kvalita vstupů: patří sem například finance, struktura učitelského sboru, prostorové a technické vybavení, administrativní procesy, kvalita přijímaných studentů.
- Kvalita procesů: zahrnuje postupy, které vysoká škola volí, aby dosáhla stanovených cílů, tj. procesy vyučování a učení.
- Kvalita výstupů: zahrnuje cíle, které byly naplánovány na úrovni kurzů, ročníků, celého studia, celé vysoké školy.

Výše uvedené aspekty kvality práce na vysoké škole odkazují na mnohoúrovňový a dynamický koncept zahrnující širokou škálu aspektů. S ohledem na téma této práce je důležitá především oblast procesů, která zahrnuje samotný proces vyučování a učení, jenž představuje jádro pro empirickou část disertační práce.

Harvey a Green (1993) se zamýšlejí nad pojmem kvality vzdělávání ve smyslu excellence, způsobilosti k účelu, a transformace k růstu. Podle nich je kvalitní výuka taková výuka, která transformuje vnímání studentů a způsob, jakým uplatňují své znalosti na problémy skutečného světa.

Podobně pojímá kvalitu Biggs a Tang (2011), jenž kvalitou rozumí výsledek či proces. Dle něj je cestou ke kvalitě výuky zapojení studentů do procesu vzdělávání, čímž se může zmírnit propast mezi úrovní znalostí, dovedností a schopností jednotlivých studentů. Souhlasíme s tvrzením Biggse a Tanga (2011), jenž tvrdí, že kvalita výuky na vysoké škole může být pozitivně ovlivněna mírou zapojení studentů do vzdělávacího procesu. V době, kdy se mnohonásobně zvyšuje počet studentů na univerzitách a vysokých školách, je více než zřejmé, že musí nutně dojít ke změně pojetí výuky a využití nejrozličnějších výukových strategií včetně využití skupinových učebních činností.

Již z podmínek Boloňského procesu je dle Vašutové (2005) zřejmé, že kvalitní vzdělávání včetně výuky samotné bude záviset na nových způsobech výuky a podmínkách učení nebo na vzdělávání vysokoškolských učitelů. Navíc, jedna z prioritních oblastí Boloňského procesu do roku 2020 je učení orientované na studenta a vzdělávací poslání vysokého školství.

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD, in Fabrice, 2009) upozorňuje na kvalitu výuky na vysoké škole ve vztahu k měnícím se ekonomickým a sociálním podmínkám. Jako důvody, proč se zabývat kvalitní výukou, uvádí:

- Zvyšující se počet studentů: od roku 1960 dochází na vysokých školách k neustálému růstu počtu studentů a od roku 1980 se na mezinárodní úrovni řeší nové pojetí univerzit ve smyslu zkvalitnění výuky nabízené studentům. Do rozporu se dostává tradiční poslání univerzit a orientace na výzkum. Zatímco na konci 19. století byla výuka hlavní funkcí univerzit, ve 20. století se orientací univerzit na výzkum dostává samotná výuka až na druhé místo. Z důvodu současné masovosti na vysokých školách se téma důležitosti výuky znovu přehodnocuje a zkoumá.
- Požadavky na dobrou kvalitu výuky z hlediska zkušeností a investic do vzdělávání: Vzdělávání na vysoké škole je vnímáno jako investice, která by dlouhodobě měla přispívat prosperitě dané země. Zvláštní apel na kvalitní výuku je kladen zejména na soukromé vysoké školy, kde se platí školné a studenti očekávají kvalitní úroveň výuky.
- Studenti se mění a s nimi i vyučovací metody: Na vysoké školy vstupují studenti z nejrozličnějšího sociálního prostředí. Velká diverzita v oblasti sociální a geografické má vliv na to, že vstup na vysokou školu není umožněn pouze elitě. Nadále se mění i pojetí výukových strategií. Některé obory studia jsou silně provázány s praxí a je nezbytné využívat efektivní výukové strategie založené na spolupráci, využití praktických

dovedností, komunikace aj. Povaha vzdělávání je také ovlivněna globalizací a rozvojem digitálních technologií, což vede k rozvoji online výuky, využívání internetu aj.

- Změny podporují reflexi a debatu: Proměna vysokého školství souvisí s tzv. érou vědění, která se v posledních letech transformuje na éru, kdy znalosti přispívají zejména k růstu a ekonomickému rozvoji. Na národní i mezinárodní úrovni vznikají mezinárodní srovnání založené na tom, jakou kvalitu výuky dané vysoké školy poskytují. K hodnotitelům kvality výuky patří především studenti, kteří se díky mnoha možnostem studia na vícero univerzitách mají možnost podílet na zhodnocení kvality výuky daných vysokých škol.

OECD ve vztahu ke kvalitě výuky zmiňuje samotné studenty vysokých škol jako zdroj proměn. U nás vyzdvihuje roli studentů ve vysokoškolském vzdělávání Vašutová (2005). Uvědomuje si, že jednotlivé kognitivní styly studentů, přístupy k učení, jejich motivy k vysokoškolskému studiu, individuální vzdělávací potřeby a zájmy představují celý komplex aspektů, na nějž by měl být brán ohled ze strany vysokoškolských učitelů při koncipování výuky.

Hovoříme-li konkrétně o zkvalitňování výuky, je možné uvést výzkum P. Ramsdena (2013), který se zaměřil na vysokoškolské učitele a studenty australských univerzit a pomocí metod definoval 6 základních principů charakterizující dobrou výuku. Jednotlivé principy tohoto výzkumu interpretuje Vašutová (2002).

Základní principy dobré vysokoškolské výuky dle Ramsdena (in Vašutová, 2002):

- Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů,
- zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení,
- přiměřené hodnocení studentů a zpětná vazba,
- jasné cíle a intelektuální podněty,
- samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky,
- učit se od studentů.

Ve výsledcích výzkumu je zřejmý akcent na aktivní zapojení výuky a vtažení studentů do výuky pomocí vhodných výukových strategií. Důležité je však zmínit, že pojetí výuky včetně volby konkrétních výukových strategií je v plné kompetenci vysokoškolského učitele a výuka na vysoké škole není až na výjimky dle Štecha (1999) dosud obsahem speciální přípravy.

Profese vysokoškolského učitele v sobě zahrnuje celou škálu činností. Tyto činnosti je možné dle Bednaříkové (2012) rozdělit na vědecko-výzkumnou činnost, pedagogickou činnost, řídicí a organizační činnost a administrativní činnosti.

Pedagogická činnost zahrnuje vedení výuky, hodnocení a další činnosti poradenské, konzultační či diagnostické. Právě pedagogická činnost se stává diskutabilní. Je zde tendence o překonání transmisivní výuky a úsilí zvýraznit oboustranné aktivity učitele a studenta a jejich vzájemnou interakci (Bednaříková, 2012). Domníváme se, že v pregraduální přípravě učitelů je orientace na pedagogickou činnost vysokoškolských učitelů nezbytná z důvodu povahy učitelské profese. Je potřeba napomoci budoucím učitelům osvojit si zejména procesuální a kontextuální učitelské znalosti, které jsou nezbytné pro výkon profese.

2.2 Vysokoškolská didaktika

Vysokoškolská didaktika je pedagogickou disciplínou ovlivňující kvalitu vzdělávání a výuky na vysokých školách a má významné místo v diskuzích o podobách učitelského vzdělávání. V posledních letech je možné zaznamenat narůstající zájem o tuto vědní disciplínu. Kasíková (2015) upozorňuje na potřebu věnovat se této disciplíně a systematicky ji rozvíjet.

Vysokoškolská didaktika je diskutována ve vztahu k přípravě budoucích učitelů na profesi. Již ve filozofických východiscích bylo poukázáno na problematický vztah teorie a praxe ve vysokoškolském vzdělávání, problém nízké propojenosti mezi teorií a praxí je vytýkán i v pregraduální přípravě učitelů (Vašutová, 2004; Spilková, 2004). S ohledem na téma práce se domníváme, že skupinové učební činnosti mají místo ve vysokoškolské didaktice, a proto jsou představeny jako výukové strategie, jež je možné využít v pregraduální přípravě učitelů.

2.2.1 Vyučovací metoda a organizační forma

V pedagogické literatuře můžeme zaznamenat určitou nejednotnost ve třídění a klasifikaci a samotné interpretaci vyučovacích metod a organizačních forem. Proto považujeme za důležité vymezit a interpretovat vyučovací metody a organizační formy a následně vysvětlit, proč se v této práci v souvislosti se skupinovými učebními činnostmi přikláníme k užití pojmu výuková strategie.

Vyučovací metody a organizační formy jsou základními pedagogickými kategoriemi. Jejich definici najdeme v mnoha českých pedagogických slovnících (Průcha et al., 2001) a odborných publikacích věnujících se obecné didaktice (Skalková, 2007; Zormanová, 2012, Vališová & Kasíková, 2011; Kalhous & Obst, 2002; Maňák & Švec, 2003) nebo publikacích

zaměřujících se přímo na vysokoškolskou didaktiku a pedagogiku. (Slavík, 2012; Podlahová, 2012; Rohlíková & Vejvodová, 2012)

Slovníková definice pojmu vyučovací metoda chápe metodu jako koordinovaný systém činností učitele, jež vedou žáka k dosažení stanovených cílů. (Průcha et al., 2001, s. 287). Podobně chápou vyučovací metodu další čeští autoři a vyzdvihují, že jde o specifický způsob uspořádání činností učitele i žáků (Vališová et al., 1990). Vyučovací metody jsou do dnešní doby didaktickou kategorií, jejíž vnitřní členění a klasifikace se různí, proto neexistuje jednotná a obecně platná klasifikace. V zahraniční literatuře, především anglosaské, je vyučovací metoda (teaching method) chápána jako konkrétní postup uplatňující se v nejrůznějších vyučovacích hodinách. Skupinové učební činnosti v sobě zahrnují tyto postupy a činnosti učitele a žáků, ale zároveň se velmi významným způsobem dotýkají uspořádání výuky, které samotný pojem vyučovací metoda v sobě nezahrnuje.

Naproti tomu, organizační forma a její vymezení není vždy jednotné. Většinou se definice shodují v tom, že jde o určité uspořádání výuky v konkrétních podmínkách výchovně-vzdělávací instituce (Vališová & Kasíková, 2011). V anglosaském pojetí se pojem organizační forma nepoužívá⁷. Spíše se setkáváme s označením výuková strategie (teaching strategy), která v sobě zahrnuje jak vyučovací metody, tak organizační formy a reaguje touto definicí na mnohotvárnost vyučovacího procesu.

Skupinové učební činnosti je možné chápat jako výukovou strategii založenou na rozdělování studentů do skupin. Učební činnost ve skupinách využívá nejrůznějších vyučovacích metod a organizačních forem. Na základě této skutečnosti nemohou být skupinové učební činnosti zařazeny pouze do vyučovacích metod nebo naopak do organizačních forem (Břízová, 2018).

2.2.2 Výuková strategie

O výukových strategiích, strategiích výuky či vyučovacích strategiích nemluví v českém prostředí mnoho autorů. Jedná se o pojem převzatý z anglosaských zemí, kde je pedagogika propojena úzce s pedagogickou psychologií. Výukové strategie jsou všudypřítomnou součástí vysokoškolské výuky, ale až od 80. let 20. století je možné

⁷ V anglosaském pojetí se organizační forma jako didaktická kategorie nevyužívá, protože organizace fyzického prostředí, komunikační situace a činnosti učitele a žáků je chápána jako neoddělitelná od vzdělávacího obsahu a naplňování cílů výuky. (Kašparová et al., 2011)

zaznamenat v zahraničí řadu výzkumů na jednotlivé výukové strategie a jejich efekt na učení studentů a kvalitu vzdělávání obecně.

U nás se objevuje pojem strategie vyučování u J. Vašutové (1998), M. Slavíka (2012) nebo Kratochvílové a Havla (2012). Vašutová (1998) používá pojmu strategie vyučování a chápe jej jako didaktický myšlenkový postup. Zmiňuje, že kameny výukových strategií jsou právě vyučovací metody a organizační formy, jejich cílová dimenze, činnostní a úkolová dimenze, uspořádání v čase a evaluační dimenze. Jsou významné pro kvalitu vzdělávání a díky nim se může každý učitel zamyslet nad efektivitou vyučování obecně.

V této práci vycházíme z přístupu Vašutové, a z toho důvodu pokládáme skupinové učební činnosti za takové výukové strategie, které v sobě obsahují konkrétní vyučovací metody a zároveň jsou založené na organizaci vzdělávání studentů ve skupinách.

Slavík (2012) přemýšlí nad výukovou strategií v širším kontextu. Zabývá se především rozdílem mezi strategiemi na nadnárodní a národní úrovni a strategiemi na úrovni vysoké školy. Obecně strategii chápe jako určitý plán postupu k dosažení konkrétních cílů. Cílem vysoké školy je podle něj zajistit replikaci, publikaci a aplikaci poznání.

Vzhledem k povaze práce je důležitým aspektem pohled na strategie uvnitř vysoké školy. Výukové strategie jsou totiž proměnlivé mezi vysokými školami, na úrovni různých oborů studia. Jiné se budou využívat při výuce na lékařské fakultě, jiné při výuce budoucích učitelů na pedagogických fakultách. I z tohoto hlediska je práce směřována k jedné skupině výukových strategií založených na rozdělování studentů do skupin a využívaných ve studiu učitelství. Do výběrů strategií vstupuje dle Slavíka (2012) nejenom obor studia, ale také typy studentů přicházejících do výuky s různým stupněm motivace k učení. Je prokázáno, že výběr výukových strategií má silný vliv jejich na motivaci a zájem o obor, který studují (srov. Slavin, 1987a; Walberg & Paik, 2010). S ohledem na skupinové učební činnosti v tomto případě platí, že mohou být zdrojem motivace, aktivizace, způsobu komunikace nebo specifické organizace učebních činností studentů, která je založena na vzájemné interakci.

V zahraničí, především anglosaské literatuře, jsou časté výzkumy vážící se k teoriím učení a poznatky z těchto výzkumů, jak se studenti a všeobecně lidé učí, jsou východiskem pro výzkum efektivních výukových strategií, kterými učitel působí na své studenty. (Kašparovská et al., 2011). V kontextu vysokoškolského vzdělávání pokládáme výukové strategie za důležité faktory úspěchu učení. Většina zahraničních autorů chápe výukové strategie jako dlouhodobé, záměrné a komplexní působení učitele na žáka.

Dle Marzana et al. (2003) se dokonce jedná o důležitý faktor v učitelově výbavě, díky kterému můžeme ovlivnit úspěch studentů ve studiu. Na základě provedeného výzkumu zformuloval 9 základních výukových strategií, které měly pozitivní vliv na studenty bez ohledu na studovaný obor. Jednou z formulovaných strategií je kooperativní učení, které využívá sociálních vztahů při učebních aktivitách. Svým obsahem je možné jej zařadit do okruhů skupinových učebních činností.

Eison (1990) mluví o tzv. aktivních výukových strategiích (active instructional strategies). Aktivní výukové strategie zahrnují celou řadu učebních aktivit, které mají společný rys: zapojují studenty do vyučovacího procesu aktivním způsobem a zároveň podněcují k přemýšlení o takovém aktivním zapojení. Skrze aktivní zapojení studentů do učebních aktivit je možné studenty podporovat je v rozvoji kritického myšlení, kreativity, sebereflexe, rozvoji spolupráce s partnerem v malé skupině či celé třídě a v neposlední řadě také rozvoji sebereflexe a zpětné vazby.

Podobně smýšlejí Baxter a Gray (2001), kteří tvrdí, že pro efektivní učení je žádoucí přejít k modelu, ve kterém jsou studenti aktivně vtaženi do výuky. Neočekávají tedy, že studenti budou tzv. pasivně absorbovat informace a pouze je transmisivním způsobem přijímat. Tito autoři podporují skupinové diskuze a tzv. peer learning, vrstevnické učení.

U výše uvedených autorů je vidět zřetel na změnu vyučovacího procesu a pojetí výukových strategií jako cesty ke kvalitní výuce a vzdělávání na vysoké škole. Pokud jsou do vyučovacího procesu zahrnuté aktivní výukové strategie, a učitel využívá těchto aktivních výukových strategií ve větším množství času, pomáhá studentům k rozvoji jejich porozumění a dovednostem důležitým pro hloubkový přístup v učení.

Další zahraniční autoři se zabývají tzv. efektivními výukovými strategiemi, o kterých přemýšlí ve smyslu měnícího se paradigmatu vzdělávání na vysoké škole. (Biggs, 2011; Cohen, 2001; Hativa et al., 1999; Ramsden 2013). Do efektivních výukových strategií zahrnují v různé podobě i skupinové učební činnosti.

2.3 Proměny vysokoškolské výuky

Vysokoškolská didaktika je základní pedagogickou disciplínou podílející se na kvalitě vzdělávání a výuky na vysokých školách. V současné době shledáváme velké množství diskuzí na téma kvalitní výuky a pojetí vzdělávání na vysoké škole. To, jakým způsobem se produkují, využívají a komunikují znalosti, je kardinálním problémem současnosti. S tím souvisí orientace zahraničních výzkumů na proměnu výukových strategií a jejich efektivitu ve výuce na vysoké

škole. Vzdělávání studentů ve studiu učitelství je významné pro budoucí generaci učitelů, a proto by se oblast bádání a rozvoj vysokoškolské didaktiky měla soustředit na výzkumy přímo z prostředí výuky na vysoké škole (Lukášová, 2015). V zahraničí je výzkum teorií učení a výukových strategií na vysoké škole dominující, ne všechny výsledky však pocházejí přímo z prostředí fakult připravujících učitele.

Proměny vysokoškolské výuky souvisí zejména s transformací moderních vysokoškolských systémů od elitních přes masové až po univerzální. Autorem tohoto konceptu je americký autor M. Throw, jehož koncepce ze 70. let 20. století se stala východiskem nejenom pro školsko-politické debaty, ale ovlivnila akademické výzkumy z prostředí vysokých škol. Koncepce M. Throwa⁸ poukazuje především na to, že narůstající počty studujících ovlivňují všechny aspekty terciárního vzdělávání, od obsahu a strategií výuky, přes způsob a formy studia až po standardy kvality. V důsledku této provázanosti je pak možné rozlišit tři vývojové fáze terciárního vzdělávání – elitní, masové a univerzální (Prudký, Pabian, Šima, 2010).

Na základě koncepce Throwa (in Prudký et al., 2010) je formulováno 10 základních oblastí, v nichž dochází na úrovni terciárního vzdělávání k proměnám. Jednou z nich je i oblast kurikula a forem výuky⁹. Právě výzkum v oblasti kurikula a forem výuky a výukových strategií je v zahraničí častý (Brennan & Teichler, 2008; MacNay, 2000, Ramsden & Moses, 1992) v českém prostředí je stále marginalizován.

Ačkoliv narůstající počty studentů proměňují všechny aspekty terciárního vzdělávání, pro účely práce je důležitá oblast výuky na vysoké škole. Trigwell a Prosser (1996) analyzují proměny výuky na základě výzkumů z posledních let. Představují výzkumy zaměřující se na:

- Výzkumy výukových strategií.

Ve výzkumech výukových strategií je zřetel na využití aktivních výukových strategií (blíže kapitola 2.3.), které studenty vtahují do procesu učení. Objevuje se především akcent na využívání kritického myšlení, kooperativního učení, vrstevnického učení, učení pomocí řešení problémů nebo využívání rolových her a simulací (Bonwell & Eison, 1991; Ramsden, 1992). Někteří autoři (Naveh-Benjamin et al., 1986; Heyman 1982; Lowman in Bonwell & Eison, 1991) poukazují na transformaci přednášek s využitím skupinových diskuzí či úkolů zaměřených na psaní a následnou reflexi.

⁸ Tato koncepce byla vytvořena na amerických univerzitách a je potřeba si uvědomit, že její aplikace na české prostředí musí být pečlivě analyzována a nelze ji jednoduše přenést do českého prostředí.

⁹ Kurikulum i formy výuky jsou variabilní a proměnlivé právě na základě toho, zdali se jedná o elitní, masové nebo univerzální vzdělávání.

- Výzkumy přístupů k učení jejich vliv na výsledky.

Výzkumy je potvrzeno, že studenti se učí různým způsobem v různých situacích. V posledních 25 letech se výzkum orientuje především na výsledky dvou přístupů k učení – povrchového (surface approach to learning) a hloubkového (deep approach to learning). Na základě výzkumů se ukazuje, že hloubkové přístupy k učení vyzdvihují aktivitu studentů, chápou učení jako proces rekonstrukce zkušeností a snaží se o hlubší porozumění a vhled do nitra studovaných kurzů. Je také potvrzeno, že hloubkový přístup v učení má prokazatelný vliv na lepší výsledky studentů a jejich celkovou spokojenost. Oproti tomu, povrchový přístup je nežádoucí, nevede k porozumění, nýbrž pouze memorizaci. (Marton & Säljö 1976; Biggs 1978; Entwistle & Ramsden, 1983)

- Výzkumy orientující se na vysokoškolské učitele a jejich přístup k výuce.

Prostředí a přístup učitele k výuce má vliv na učení studentů. Trigwell et al. (1994) identifikovali 5 rozdílných přístupů k výuce. Jsou odlišné především v tom, zdali je učení orientované na studenty nebo na učitele, a ve způsobu předávání poznatků. Jeden z přístupů je založený na aktivním způsobu výuky a důrazu na aktivity studentů. Učitel identifikující se s tímto přístupem se zaměřuje především na to, co studenti dělají nežli na to, co dělá sám. Učitel vytváří prostředí pro interakci, věnuje dostatečný čas otázkám studentů nebo je provokuje k debatám.

Z výzkumů je patrné, že nezbytným předpokladem kvalitní výuky je výuka orientovaná na studenty a jejich vztažení do procesu učení. Proměny výuky včetně změny výukových strategií v důsledku vyššího počtu studentů a neustále narůstající diverzity jsou jen malým výčtem důvodů, proč je ve výuce možné využít skupinové učební činnosti.

3. Pregraduální příprava učitelů

Proměny vysokoškolské výuky a důraz na kvalitu výuky uvedené v předchozí kapitole upozorňují na stále sílící akcent využití výukových strategií založených na spolupráci studentů, jejich aktivizaci a vtažení do procesu učení. Pregraduální příprava učitelů představuje ucelenou přípravu učitelů pro různé předměty na různých typech škol, a proto se zcela logicky zaměření vysokoškolského výzkumu se promítá i do této oblasti. Je zde snaha zabývat se tím, co a jak by se měli budoucí učitelé učit. Proto se kvalita přípravného a dalšího vzdělávání učitelů a podpora jejich profesního rozvoje dostávají do centra jak pedagogické teorie, výzkumu, tak vzdělávací politiky (Spilková & Janík, 2016).

Kapitola se v první části věnuje organizaci studia učitelství a upozorňuje na související pojmy pregraduální příprava, studium a výuka. Je zřejmé, že organizace studia v pregraduální přípravě je odlišná v různých zemích, a proto se v kontextu naší práce věnujeme pouze organizaci studia v českém prostředí, která tvoří obecný rámec pro výzkum skupinových učebních činností v empirické části disertační práce.

Kapitolu uzavírají trendy ve vzdělávání učitelů, které je možné v současné době pozorovat. Konkrétně se zabýváme profesionalizací učitelské profese a konstruktivistickým pojetím vzdělávání učitelů. Ačkoliv vycházejí z různých přístupů, sjednocujícím prvkem je právě důraz na spolupráci a aktivizaci studentů.

3.1 Pregraduální příprava učitelů v České republice

Pregraduální příprava učitelů je v českém kontextu užívaným termínem u mnoha autorů (Stuchlíková & Janík, 2013; Mareš in Stuchlíková & Mareš, 2011). Pregraduální přípravou¹⁰ se rozumí vysokoškolské vzdělávání v oblasti zaměřené na přípravu pro učitelskou profesi v bakalářském, navazujícím magisterském nebo obecně magisterském studiu. V souvislosti s pregraduální přípravou je možné se setkat také s pojmem počáteční učitelské vzdělávání (z anglického initial teacher training, in Lukášová, 2005) nebo pojmem přípravné vzdělávání učitelů (Eurydice, 2015; Chamoutová & Vojtěch, 2009, Lukášová, 2005; Váňová, 2002). Dle Průchy, Walterové a Mareše (2001) zahrnuje přípravu na profesi na základě studia vedoucího k získání učitelské kvalifikace. Pregraduální příprava odráží specifika a vývoj jednotlivých národních vzdělávacích systémů, a proto je odlišná v celé řadě zemí (Marková & Urbánek,

¹⁰ Pregraduální příprava učitelů v České republice zahrnuje jak bakalářský, tak magisterský stupeň vzdělávání na vysoké škole. V zahraničí, především anglosaských zemích, je pojem pregraduální spojen často jen s bakalářským studiem a pro navazující magisterské a magisterské programy obecně se užívá pojmu postgraduální.

2008). V této práci jsou pojmy pregraduální příprava, přípravné vzdělávání učitelů a počáteční učitelské vzdělávání chápány a využívány jako synonyma.

Učitelé jsou považováni za důležité činitele zvyšování kvality školního vzdělávání a vzdělanosti ve společnosti (Spilková, 2007), a proto je jim a jejich studiu věnovaná pozornost nejenom v zahraničí, ale také v České republice. Studium učitelství je v České republice diferencované podle stupňů a typů škol a je realizováno především na pedagogických fakultách vysokých škol. Nicméně kvalifikaci je možné získat na jiných fakultách, které se zabývají přípravou učitelů. V současné době nabývají významu i obory studia nabízené vysokými školami, které nabízejí studium učitelství odborných předmětů.

Samotný vzdělanostní profil učitele vymezující požadavky na úroveň a obsah přípravného učitelského vzdělávání není v České republice jednotný a neexistence Standardu učitelského vzdělávání vede k odlišnostem v jednotlivých oborech studia učitelství. Dle Kurelové (2002) jsou nynější základní charakteristiky, obsah studia a výstupní požadavky v jednotlivých oborech tak odlišné, že nelze zaručit standardní úroveň absolventů.

Příprava na učitelskou profesi je ovlivněna strukturací učitelského studia, která byla přijata zákonem č. 147/2001 Sb. o vysokých školách. Se zavedením Boloňského procesu do vzdělávání je studium na vysokých školách děleno do tří základních stupňů, bakalářského, magisterského a doktorského studia. Výjimkou je nestrukturované magisterské studium učitelství pro 1. stupeň základní školy.

Při pohledu na dopad Boloňského procesu do oblasti přípravného vzdělávání je dle Nezvalové (2003) potřeba uvažovat ve třech kategoriích proměnných:

- Kontextuální proměnné – vzdělávací systém, vzdělávací politika, pohled na funkci vzdělávání a roli učitele, řízení systému a způsoby rozhodování.
- Institucionální proměnné – délka programu, struktura programu, koordinace mezi jednotlivými úrovněmi programů.
- Kurikulární proměnné – odborná složka, profesionální příprava.

Nejvýraznější důsledky Boloňského procesu lze pak vnímat zejména v rovině institucionálních proměnných. Váňová (2002) a Urbánek (2005) se zamýšlejí nad historickým vývojem učitelského vzdělávání, které v různých zemích Evropy procházelo odlišným vývojem, a proto by při úvahách na téma pregraduálního vzdělávání měl být brán zřetel na historická a kulturní specifika daných zemí. Strukturace v přípravném vzdělávání učitelů se jeví podle Bendla a Kucharské (2008) jako problematická.

3.2 Organizace a struktura

V ČR a obecně evropských zemích dlouhodobě existují dva modely přípravného vzdělávání učitelů, které jsou založeny na souběhu nebo nesouběhu oborové a pedagogické přípravy budoucích učitelů. Urbánek (in Havel & Janík, 2004) poukazuje především na to, že modely přípravného vzdělávání dokumentují historicky danou dvojkolejnost učitelské přípravy a také poukazují na rozdíly v chápání učitelské profese. Tzv. paralelní, někdy zvaný souběžný či integrativní model je založen na studiu jednotlivých složek studia současně. Budoucí učitelé v tomto modelu studují zároveň předměty své aproby a kurzy, které jsou zaměřené na pedagogiku, psychologii a didaktiku. V tomto modelu se spojuje teoretická a praktická příprava.

Naproti tomu konsekutivní model učitelské přípravy je typický pro přípravné vzdělávání učitelů odborných předmětů. Studentům se dostane nejprve vzdělání ve studovaném oboru a teprve před koncem nebo po ukončení první úrovně terciárního vzdělávání následuje speciální profesní pedagogické studium, díky němuž je možné získat kvalifikaci učitele. V tomto modelu je od sebe oddělena předmětová a pedagogická složka (Bendl et al., 2013).

Jako nejvíce vhodný se v učitelské přípravě jeví paralelní model zohledňující učitelskou přípravu již v bakalářském studiu. Naopak model konsekutivní neumožňuje kontinuitu přípravy oborové (Stuchlíková et al., 2015). Při úvahách o pojetí vzdělávání učitelů je nutné se zamyslet nad jednotlivými složkami učitelské přípravy, které ovlivňují vzdělávání budoucích učitelů. Jednotliví autoři člení složky učitelské přípravy různým způsobem. Nejčastější je dělení do 5 základních složek (srov. Bendl 2011; Spilková, 2017; Tomková, 2018):

- složka oborově předmětová,
- složka předmětově didaktická,
- složka pedagogicko-psychologická,
- složka univerzitního základu,
- složka pedagogické praxe.

Při bližší analýze lze však jednotlivé složky rozdělit na pouhé 2: oborovou a pedagogickou přípravu. Pedagogická příprava je v přípravném vzdělávání učitelů důležitou součástí, zahrnuje širokou škálu pedagogických a psychologických kurzů, oborové didaktiky nebo praxe.

V kontextu naší práce shledáváme oborové didaktiky a pedagogické praxe jako významné. Dle Janíka et al. (2004) lze oborovou didaktiku chápat jako odpověď na otázku proč,

co, jak, koho, kdy, kde vyučovat v kontextu sociálních funkcí, které škola plní a s ohledem na aktéry vyučování, žáky. S ohledem na skupinovou výuku, využívání skupinových činností vytváří oborová didaktika prostor pro didaktickou transformaci oborových poznatků a zpřístupňování obsahů.

Současně se ukazuje, že oborová didaktika vytváří propojení oborové a pedagogické složky pomocí didaktické znalosti obsahu. „*Slitinu (amalgam) obsahu a didaktiky do učitelova porozumění tomu, jak jednotlivé problémy, témata a pojmy organizovat, ztvárnit a adaptovat s ohledem na zájmy a schopnosti žáků a prezentovat ve výuce ... ty nejúčinnější analogie, ilustrace, příklady, vysvětlení, slovní demonstrace, způsoby znázorňování a formulování tématu, které je učiní srozumitelným pro jiné ... Didaktické znalosti obsahu také zahrnují porozumění tomu, co činí učení se určitému tématu snadným či obtížným; koncepcím a prekonceptům, které si žáci různého věku a zázemí s sebou přinášejí do výuky...*“ (Shulman, 1987, s. 8–9).

Na základě Schulmanova konceptu didaktických znalostí je zřejmé, že právě znalosti obsahu spočívají ve schopnostech učitele je transformovat do kvalitního obsahu s využitím vhodných výukových strategií, které jsou účinné, a navíc přizpůsobené schopnostem žákům.

3.3 Trendy ve vzdělávání učitelů

Ve většině evropských zemí dochází ke změnám a trendům v oblasti pregraduální přípravy učitelů. Jak bylo uvedeno výše, proměna je zřetelná hlavně v kontextu institucionálních proměnných. Prodlužuje se délka vzdělávání učitelů a vzdělávání je stále častěji začleňováno do rámce univerzit. Z hlediska evropské dimenze dochází k internacionalizaci ve vzdělávání, mobilitě a zapojení učitelů do mezinárodních výměnných akcí.

Z hlediska zaměření naší práce shledáváme jako důležité to, že pregraduální příprava učitelů se stává předmětem samotných výzkumů. Díky výzkumům v oblasti učitelské přípravy je tak možné uvažovat o změnách v oblasti kurikula, výukových strategií, zařazování dalších předmětů a podílet se tak na zkvalitňování vzdělávání obecně. Rámcem pro využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství jsou trendy v oblasti pregraduální přípravy, které budou níže představeny s ohledem na možnosti zařazení skupinových učebních činností.

3.3.1 Profesionalizace učitelské profese

Profesionalizace učitelské profese představuje jeden z klíčových trendů jak v zahraničí, tak u nás. S ohledem na zkoumané téma disertační práce poskytuje profesionalizace učitelské profese celou řadu otázek a odpovědí na to, jak posílit expertnost učitelů v procesech vzdělávání nebo jak rozvíjet profesní znalosti a dovednosti zejména v pedagogicko-psychologické a oborově-didaktické oblasti, případně se zaměřuje na kultivaci žákovy osobnosti (Tomková & Spilková, 2019). Bližším pohledem na skupinové učební činnosti je zřetelné, že jejich využití souvisí s profesními znalostmi a dovednostmi učitelů a promítá se do vlastního pojetí výuky.

Samotný koncept profesionality je v silné vazbě na sociologické přístupy a pojetí samotné profese, která představuje vzorce povolání, u nichž jsou vypracované soustavy pravidel vyplývající z jejich společenské úlohy (Havlík & Kořa, 2013). Profesionalizace učitelství je podle Spilkové (2016) nástrojem vzdělávacích reforem a inovací v činnosti škol a bývá považována za základní podmínku ke zkvalitňování práce učitelů. Ve výzkumech zabývajících se profesionalizací učitelského vzdělávání je brán zřetel na identifikaci profesních znalostí a rozvoj profesních kompetencí učitelů, zejména v souvislosti s identifikací profesních kvalit učitele (Spilková & Tomková, 2010; Tomková, 2012; Evans, 2002; Minor et al., 2010).

Profesní znalosti představují základ vyučování, nástroj hlubšího pochopení, promýšlení a řešení praktických problémů a reálných situací a jsou východiskem k prezentaci a argumentaci vlastního pojetí výuky. Pojem profesní znalosti představují základnu praktické činnosti učitele, od rozhodovacích procesů, akce a její reflexi (Spilková, 2006).

Schulman (1987) vymezuje 7 základních oblastí profesních znalostí: znalosti předmětové/oborové, tzv. „znalost obsahu“, obecně pedagogické znalosti (principy a strategie výuky), znalost kurikula (programy, materiály, učebnice), oborově didaktické znalosti - „didaktická znalost obsahu“ (porozumění obsahu vzdělávání a způsoby jeho interpretace dětem), znalost žáků a jejich charakteristik (vývojových i individuálních), znalost kontextů vzdělávání (sociokulturní kontexty - rodina, způsob řízení školy, školský systém...), znalost cílů, záměrů, klíčových hodnot ve vzdělávání a jejich filozofické a historické zázemí.

Schulmanova (in Janík, 2009) kategorizace tvoří tzv. poznatkovou bázi učitelství. Dle něj jde o kodifikovaný nebo kodifikovatelný agregát poznatků, dovedností, porozumění a technologie, etiky a dispozic, kolektivní zodpovědnosti – a současně způsobů, jak je reprezentovat a komunikovat.

Právě oblast obecných pedagogických znalostí se vztahuje k obecným principům a strategiím řízení a organizaci třídy. Kromě jiného jsou jako příklady obecných pedagogických znalostí uváděny skupinové učební činnosti, především diskuze a zařazení skupinové výuky.

Profesní znalosti učitele jsou inspirující při diskuzích na téma standardu učitelské profese a při úvahách nad pojetím výuky ve studiu učitelství. Janík (2007) upozorňuje na Schulmanův výzkum znalostí obsahu (content knowledge), které se skládají ze tří základních komponent: znalosti vědních a jiných obsahů, didaktické znalosti obsahu a znalosti kurikula.

V kontextu naší práce považujeme za důležité vyzdvihnout úlohu didaktických znalostí obsahu, které zahrnují znalosti pro vyučování. Učitelé by tedy měli rozvíjet didaktické znalosti různých forem reprezentace učiva, jež tvoří podstatnou součást jejich didaktické výbavy včetně možného využívání skupinových učebních činností.

Druhým konceptem definování profesionality učitele je orientace na profesní kompetence (Weinert 2001; Korthagen 2004; Hustler & McIntyre 1996; Calderhead 1989; Pollard & Tann, 2010; Grimmer & Erickson 1988). Pojem profesní kompetence je užíván autory v různých variantách. Je možné se setkat s pojmem učitelské kompetence, profesionální kompetence, pedagogické kompetence či kompetence učitele (Janík, 2009). Jednotlivá pojetí a pokusy o vymezení profesních kompetencí a jejich klasifikaci se rovněž různí, a tak vznikají různé modely a taxonomie kompetencí na základě různých teoretických a metodologických východisek (Spilková, 2004).

Štech (1999) chápe profesní kompetence jako souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, které by měly být utvářeny, kultivovány a popř. i zdokonalovány u studentů učitelství.

Profesní kompetence lze dle Vašutové (2004) chápat jako otevřený rozvoje schopný systém profesních kvalit, které pokrývají celý rozsah výkonu profese v komponentách znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů, které charakterizuje efektivní jednání učitele v jednotlivých vrstvách jeho činnosti a v jednotlivých pedagogických rolích.

Jako důležité vnímáme zdokonalování těchto kompetencí u samotných studentů učitelství. Ačkoliv neexistuje jednotný souhrn profesních kompetencí v rámci přípravného vzdělávání učitelů, souhlasíme s Vašutovou (1999), která se nezaměřuje na pouhou definici profesních kompetencí, ale přiřazuje k jednotlivým profesním kompetencím oblasti, kde se kompetence v podobě znalostí, dovedností a postojů vyskytují:

- interpersonální strategie,

- strategie učení studentů,
- rozvoj osobností studentů a jejich profesionální socializace,
- projektování kurzů/kurikula,
- užívání heuristických, badatelských a aktivizujících metodických postupů ve výuce,
- aplikování hodnocení studentů,
- pedagogická tvořivost při tvorbě studijních textů a materiálů,
- sebehodnocení a sebereflexe vysokoškolských učitelů (Vašutová, 1999).

V tomto členění je zřejmý poukaz na užívání heuristických, badatelských a aktivizujících metodických postupů ve výuce, kterými skupinové učební činnosti jsou. Je také důležité zmínit úlohu vysokoškolských učitelů při přípravě budoucích učitelů na profesi a tlak na jejich profesní kompetence. Vysokoškolský učitel by se měl podílet na rozvoji profesních kompetencí svých studentů a měl by být pro ně vzorem učitelské profese.

Dva výše uvedené přístupy k profesionalizaci učitele představují různé pohledy. Myslíme si však, že konkretizace kompetencí se neobejde bez kategorií zkušeností, znalostí či pedagogického jednání. Stále více se tak o profesionalizaci učitelského vzdělávání mluví ve smyslu široké profesionality (Spilková, 2007). V tomto pojetí se učitel podílí na socializaci, celkové kultivaci a rozvoji dítěte nebo identifikaci a rozvíjení individuálních možností žáků.

Pojetí široké profesionality odkazuje zejména na procesuální charakter učitelského vzdělávání, získávání poznatků aktivním způsobem na základě vlastních zkušeností a schopnost podílet se na vytváření nových znalostí. Skupinové učební činnosti vytváří okruh učebních aktivit, díky nimž je možné pojetí široké profesionality podporovat. Zvýšené nároky je dle Spilkové (2007) možné zaznamenat v oblasti sebereflexe učitele, prezentace a argumentace učitelova pojetí výuky v oblasti rozvoje školy nebo spolupráce s kolegy.

3.3.2 Konstruktivistické pojetí vzdělávání učitelů

V souvislosti s trendy v pregraduální přípravě nelze opomenout konstruktivistické pojetí vzdělávání, které zaujímá významné místo v diskuzích o podobách učitelského studia a které je dáváno do souvislosti s překonáním transmisivního způsobu vyučování. Je tedy dominující teorií ve vztahu ke skupinové výuce a skupinovým učebními činnostem, jak bylo uvedeno v kapitole 1.3.

Konstruktivistické pojetí vzdělávání se může stát východiskem pro úvahy nad pojetím učitelské přípravy. Základem a teoretickým východiskem¹¹ konstruktivismu je myšlenka, že subjekty poznávající svět neodráží skutečnost pasivně, nýbrž ji ve svém poznání konstruují aktivním způsobem (Smejkalová, 2004).

Podobným způsobem definují konstruktivismus Průcha et al. (2001), kteří ho chápou jako teorii zdůrazňující aktivní roli subjektu v pedagogických procesech. Kromě aktivní úlohy subjektu v pedagogických procesech konstruktivismus poukazuje na vliv interakce a prostředí. V literatuře se objevuje velké množství definic a přesné vymezení není tedy jednotné. Souhlasíme se Scheurmanem (1998), jenž definuje konstruktivismus jako množství teorií vázících se k podstatě znalostí. Společným jmenovatelem teorií je, že poznání je jedincem aktivně konstruováno a zároveň ovlivněno sociálním prostředím. Ve vztahu k disertační práci vnímáme konstruktivismus jako významný především v oblasti zájmu o sociální kontext učení a praktické poznání, jež může být podpořeno právě využitím skupinových učebních činností v rámci pregraduální přípravy učitelů.

V odborné literatuře se setkáváme s různými proudy konstruktivismu. Z hlediska pregraduální přípravy a obecně teorie učitelského vzdělávání je významný didaktický konstruktivismus, který je dle Kosíkové (2011) syntézou dvou základních proudů (srov. Rendl, 2008), konstruktivismu individuálního¹² (srov. Piaget in DeVries, 1999; Pupala & Osuská, 2000; Bertrand, 1998) a sociálního (srov. Glaserfeld, 1987; Škoda, 2005; Kašćák, 2002). Oba uvedené proudy významně ovlivňují teorii učitelského vzdělávání.

Individuální konstruktivismus je spojený se jmény J. Piageta (1896–1980) a J. S. Brunera (1915–2016). V otázce pojetí učitelské přípravy čerpáme poznatky především z předpokladu, že poznání se děje na základě konstruování. Studenti si na základě konstrukcí spojují informace z vnějšího prostředí do struktur pomocí mentálních operací odpovídajících jejich kognitivní úrovni (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Pro vzdělávání učitelů je významné, že poznání není získané pasivně a funkce poznání je adaptivní. Znamená to tedy, že obecné zkušenosti, případně zkušenosti praxe mohou napomoci k vytvoření vysvětlení věcí, obsahů či skutečností.

¹¹ Historické kořeny konstruktivismu lze najít v pragmatické filozofii J. Deweyho (teorie aktivního učení), teorii struktur J. Brunera, v kognitivní psychologii J. Piageta a kulturně historické psychologii učení Vygotského (Yassin et al., 2018). Vliv je možné zaznamenat i v oblasti Bachelardovy filozofie. Zdůrazňuje konstrukci poznání skrze prověřování svých současných poznatků a zkušeností (Pupala & Osuská, 2000).

¹² U některých autorů je možné setkat se s názvem personální či kognitivní konstruktivismus (Bertrand, 1998).

Význam sociálního konstruktivismu ve vztahu k učitelské přípravě a využití skupinových učebních činností je rovněž cenný. Poznávání, vnímání a myšlení jsou dle Vygotského¹³ (in Kašćák, 2002) vyvíjeny na základě interakce s prostředím. Osobní znalosti studentů mohou navíc být budovány v diskuzi s ostatními studenty při řešení problémů, v práci ve skupině či týmu. Během takové práce se učí kritickému myšlení, znalostem a dovednostem potřebným pro řešení úkolů či nezávislému myšlení a schopnostem zaujímat vlastní postoj k dané problematice (Štech, 1992).

V pedagogické praxi dochází k syntéze obou těchto proudů, ačkoliv každý z výše uvedených proudů akcentuje různé aspekty učení. Východiskem je tedy didaktický konstruktivismus (Spilková, 2004; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Kosíková, 2011).

Didaktický konstruktivismus se promítá do pedagogické praxe a výuky na různých stupních škol. Ačkoliv je zřejmé, že konstruktivismus nenabízí jednotný model pro implementaci do vzdělávání, přesto existuje mnoho možností, jak využít konstruktivistické přístupy ve vzdělávání a přípravě budoucích učitelů. Na základě nashromážděných poznatků se Murphyové (1997) podařilo vytvořit seznam základních znaků konstruktivistické výuky. (srov. Rohlíková & Vejvodová, 2012), které mohou být nápomocné při plánování výuky.

Skupinové učební činnosti nabízí možnosti zastoupení mnoha znaků konstruktivistické výuky včetně samotné spolupráce studentů, která je jedním z nich. Předpokládáme, že studenti mohou přemýšlet nad svými poznatky¹⁴, které obohacují, organizují, prohlubují a rozvíjí, často při využití skupinových učebních činností. Do popředí se dostává také tematika zkušenostního učení, reflektivního učení či využívání metod a technik kritického myšlení, které se využívají v učitelském studiu a zároveň vychází ze základních znaků konstruktivistické výuky. Všechny uvedené přístupy k učení využívají často skupinových učebních činností.

Zkušenostní učení¹⁵ vnímáme jako důležitou součást učení v pregraduální přípravě učitelů zejména v souvislosti s poskytováním příležitostí k získání praktických zkušeností a dovedností budoucích učitelů. Kasíková (in Strouhal, 2016) zmiňuje také potenciál zkušenostně

¹³ Vygotského teorie v oblasti psychologie jsou významné z hlediska pedagogiky. Vygotského zóna nejbližšího vývoje je charakterizovaná jako vzdálenost mezi aktuální úrovní výkonu a potenciální vývojovou úrovní. Na základě této definice byly odvozeny didaktické principy, které poukazují na nutnost takového učení, které jde před vývojem (Vygotskij, 2017).

¹⁴ Důraz je kladen především na auto-socio-konstrukci, která je chápána jako originální tvorba poznatků odehrávající se v sociálním kontextu (Spilková, 2005).

¹⁵ Zkušenostní učení bývá v literatuře dáváno do souvislosti s jeho různými modely a bývá interpretováno různě. Deweyho model vychází z vlivu zážitku na budoucí zkušenosti a vlivu zkušenosti na učení. Lewinův model je podobný a vychází z modelu Deweyho, avšak s tím rozdílem, že poukazuje na vliv zpětné vazby (Hanuš & Chytilová, 2009). Známy Kolbův model zkušenostního učení vychází z interpretace zkušenostního učení jako učení, ve kterém je znalost vytvářena prostřednictvím transformace zážitku (Kolb, 2014).

reflektivního učení, jež je známý i v zahraničí (Boyd & Fales, 1983; Calderhead, 1983; Zeichner, 1981; Ottesen, 2007) a u nás (Tomková, 2013; Kasíková, 2020).

Reflektivní učení se zabývá vztahem teorie a praxe v pregraduální přípravě učitelů. Akcentuje praktické zkušenosti a jejich reflexi. Je založené na řešení problémových situací, jež jsou čerpány z pedagogické praxe, a studenti nachází oporu v teoriích a profesních znalostech (Tomková, 2013). Reflexe zažité zkušenosti je samozřejmou součástí učebního procesu a pro reflexi se často využívá výukových strategií založených na spolupráci a práci studentů ve skupině¹⁶.

Utváření reflektivních kompetencí a hodnocení pedagogického jednání patří k základním dovednostem budoucích učitelů a stěžejním úkolům pregraduální přípravy. Díky možnostem využití skupinových učebních činností se budoucí učitelé učí vzájemné reflexi prožitých zkušeností. Je však potřeba upozornit na různost pohledů a význam reflexe z pohledu učitelů či samotných studentů.

Ve výuce studentů učitelství je známé využití konstruktivistických teorií zejména v pedagogicko-psychologickém základu či ve studiu učitelství matematiky (Vašutová, 2008; Hejný & Kuřina, 2009). Modely zaměřující se na význam reflexe a sebereflexe lze najít v některých učitelských programech v zahraničí (Schön, 1983; Pollard & Collins, 2002, Korthagen, 1992), v České republice se reflektivním modelem přípravy zabývají autoři rovněž (Nezvalová, 1998; Spilková, 2004; Tomková, 2013).

V praxi českých vysokých škol a pregraduální přípravy je známý program Čtení a psaní ke kritickému myšlení (Reading and Writing for Critical Thinking, dále jen RWCT). Nabízí programy a kurzy směřované na rozvoj kritického myšlení žáků. Studenti učitelství se v rámci kurzů ocitají v roli svých žáků a zažívají modelové hodiny¹⁷, po kterých následuje dvoufázový model reflexe. Reflexe je nejdříve vedena z pozice žáka a následně z pozice učitele. Díky tomu se budoucí učitelé učí budovat vlastní pojetí výuky (Tomková, 2013).

Program RWCT nabízí rovněž velké množství metod a technik, které jsou orientovány na rozvoj spolupráce, řešení problémových situací ve skupině. Konkrétní metody a techniky představuje ve své knize Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků Grecmanová,

¹⁶ Na využití skupinových učebních činností v rámci reflektovaného učení poukazuje například Moonová (2007). Poukazuje na fakt, že při reflexi ve skupině mohou studenti dojít k různým názorům a řešením. Díky tomu jsou schopni na situace nahlížet z různých úhlů pohledu.

¹⁷ Základní rámec programu tvoří tzv. třífázový cyklus učení: evokace, uvědomění si významu a reflexe. Tento cyklus sleduje potřeby učícího se jedince a dává mu možnost jednak intelektuálních, tak emocionálních stimulů (Košťálová, 2002).

Novotný a Urbanovská (2000). Metody a techniky kritického myšlení jsou také využívány v akreditovaném programu Učitel naživo¹⁸.

¹⁸ Informace o akreditovaném programu Učitel naživo je možné nalézt na webových stránkách: <https://www.ucitelnazivo.cz/>

4. Organizační rámec studia učitelství

V minulé kapitole bylo poukázáno na odlišnosti jednotlivých oborů studia učitelství v České republice a nejednotnost v oblasti obsahu studia a výstupních požadavků. Na to, jak je strukturovaná vysokoškolská výuka ve studiu učitelství, je možné nahlédnout z hlediska organizačního rámce, který určuje, jak může vypadat samotná výuka. Vzhledem k nejednoznačné terminologii a odlišnému třídění organizačních forem a vyučovacích metod (viz kapitola 2.1) chápeme zde uvedené tradiční formy vysokoškolské výuky ve smyslu organizačního rámce, ve kterém probíhá komunikace a součinnost učitelů a studentů.

Konkrétní využití tradičních forem ve vysokoškolské výuce je vždy ovlivněno mnoha proměnnými. Od oboru studia, osobností samotných studentů, klimatu až po učitelovo pojetí výuky. Dle Vašutové (2004) je jejich využití spjato s konkrétními pedagogickými koncepcemi a modely, které mají vliv na podobu organizačních forem. Ve vysokoškolské výuce je i přes současný pokrok vzdělávání v oblasti technologií či vzdělávacích teorií možné se setkat s tradičním členěním těchto forem. V publikacích vysokoškolské didaktiky (Vašutová, 2002; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Nezvalová, 2005) čeští autoři do nich řadí nejčastěji přednášku, seminář, cvičení, exkurzi, praxi a stáž.

Tato kapitola je věnována problematice těchto organizačních forem s důrazem na možnost využití skupinových učebních činností ve výuce. Chápány jsou jako zastřešující pojmy pro organizační rámec ve smyslu časové a prostorové organizace vyučování. V jednotlivých organizačních formách je také brán zřetel na současné výzkumy či projekty, které poukazují na jejich proměnu ve smyslu řízení učebních činností ve výuce a orientaci na zapojení studentů do vysokoškolské výuky.

4.1 Přednáška

Přednáška je ústřední výukovou formou na vysoké škole a tvoří fenomén univerzitního vzdělávání. V literatuře bývá přednáška charakterizována jako základní organizační forma, jejímž cílem je podat systematický teoretický výklad dané disciplíny, nebo její části (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

Dle Vašutové (2002) se vyznačuje uceleností, strukturovaností, jasností a aktuálností a je určena velkým výukovým skupinám studentů. Pohled na přednášku bývá často spojený s tradiční představou středověkého vzdělávání a monologem ze strany vyučujícího.

Zahraniční autoři uvažují o přednášce ve vztahu k efektivitě vzdělávání a proměnám vysokoškolské výuky. Exley a Dennick (2009) charakterizují přednášku jako konvenční formu výuky na vysoké škole, která je historicky spojena s tradičním předáváním poznatků od lektora směrem k posluchačům.

Ačkoliv se vzdělávání na vysoké škole proměňuje, dle ohlédnutí Evropské komise (2014) zaznamenáváme pomalý vývoj v přijímání nových a inovativních způsobů a na vysokých školách je stále vidět přetrvávající konzervatismus. Navíc, studenti jsou stále ztotožnění s přednáškou jako ustálenou formou vysokoškolské výuky. Jakékoliv inovativní formy ve výuce jsou často pojímány za pouhé experimentování, nebo doplněk výuky.

Vašutová (2002) poukazuje na to, že pokud monolog není cílem samotné přednášky, měl by ustoupit do pozadí a být nahrazen dialogem společně se zařazením aktivit studentů v jejím průběhu. Exley a Dennick (2009) stejně jako Vašutová (2002) upozorňují na nutnost proměny přednášky a aktivního zapojení studentů. Ideálním způsobem, jak zvládnout velké množství studentů na vysokých školách, je podle autorů využití skupinové výuky a jasné formulování vzdělávacích cílů.

Ve výzkumech se ukazuje, že studenti, kteří jsou aktivně zapojeni do procesu učení, se naučí více než studenti, kteří jsou pasivními příjemci informací (Butler, 1992; Feden, 1994; Kraft & Sakofs, 1985; Murray, 1991). Brown a Bakhtar (1988) uvažují o přednášce ve vztahu k participaci studentů ve výuce. Přednáška v tomto případě charakterizuje extrémní pól, kde je participace studentů minimální. Opačný pól představuje soukromé vzdělávání, kde je naopak participace a kontrola ze strany vyučujících minimální. Ideálním řešením je dle autorů využití skupinové výuky, laboratorních prací, či prací na výzkumném projektu.

Zajímavým způsobem na přednášku nahlíží Light et al. (2009). Rozlišují přednášku založenou na transmissi (reproductive alignment), kde je většina poznatků zprostředkována učitelem, a následně přednášku založenou na aktivním zapojení studentů do výuky (constructive alignment). První typ přednášky předpokládá reprodukci informací a myšlenek. V tomto případě se autoři shodují, že jde o povrchové učení s minimálním využitím zkušeností samotných studentů. Naproti tomu, aktivní zapojení do výuky vede k hloubkovému učení. Autoři zmiňují různé možnosti, jak orientovat přednášku a podpořit hloubkové učení studentů, jednou z nich je i využití učení v malých či větších skupinách, nebo podpora vlastního výzkumu.

Přednáška sama o sobě může být odlišná v nejrůznějších oborech studia. Fry et al. (2009) vyzdvihují specifické pedagogické znalosti konkrétní disciplíny jako předpoklad

úspěšné a efektivní výuky na vysoké škole. Na příkladech ukazují, že mnoho vysokoškolských učitelů nemá znalosti o tom, jak se studenti učí. Efektivní výuka spočívá zejména v rozvoji pedagogických znalostí vysokoškolských učitelů, porozumění tomu, co učí a jak se učí jejich studenti, porozumění požadavkům kladeným na danou disciplínu, schopnost vytvářet program jednotlivých přednášek na základě zkušeností dobré praxe (to, co funguje), a zprostředkovat informace studentům tak, aby byli sami zapojeni do výuky.

Myslíme si, že přednáška má na vysokých školách své místo, ale vzdělavatelé budoucích učitelů by měli přemýšlet o aktivizaci studentů v rámci přednášek. Je prokázáno, že aktivita a pozornost studentů na přednáškách velmi rychle klesá a přednášku velmi ovlivňuje způsob projevu lektora a způsob intelektuální stimulace studentů (Sherin, 2002). Pokud se vzdělavatelé učitelů zaměří na efektivní způsob předání informací aktivním způsobem, předpokládáme, že studentům učitelství ukáží, jak je možné využívat formu, která je tradičně spojena s převládajícím monologem učitele.

Výzkumně je také prokázáno, že klasické přednášky nejsou více či méně efektivní než formy jiné v oblasti předávání poznatků a informací (Frederick, 1986; McKeachie, 1994; Newble & Cannon, 1991). Nižší efektivita je zaznamenána v oblasti přemýšlení a zamýšlení se nad tématy disciplíny, oblasti zájmu o předmět či v oblasti předávání konkrétních hodnot. Pro výuku ve studiu učitelství je důležité zjištění, že přednáška je relativně neefektivní z hlediska získávání dovedností učit (Blight, 2005).

Ukazuje se posun od tradiční přednášky a hledá se cesta kvality zaručující optimální využití přednášky a její přínos pro studenty. V zahraničí lze nalézt takové cesty kvality, které vycházejí z různých východisek (Light et al., 2009; Fry et al., 2009; Ashwin & Boud, 2020), avšak sjednocujícím prvkem je právě aktivní zapojení studentů do výuky. V českém prostředí poukazuje na přílišnou obecnost přednášek v pregraduální přípravě Šimoník (1998). Upozorňuje na příliš velkou obecnost jednotlivých vědních disciplín ve studijních plánech studia učitelství a domnívá se, že jejich předání směrem ke studentům je příliš obecné a nelze tak dojít k aplikaci do praxe.

Východiskem může být využívání tzv. interaktivní přednášky (Vašutová, 2002; Steinerd & Snell, 1999). Interaktivní přednáška je založená na obousměrné interakci mezi přednášejícím a studenty a využívá ve velké míře diskuzi v jejím průběhu. Steinerd a Snell (1999) upozorňují, že pro využití interaktivní přednášky není rozhodující počet studentů, ačkoliv efektivnější způsob je prokázáný u menších skupin. Zároveň shrnují důležité aspekty interaktivní přednášky:

- aktivní zapojení studentů,
- zvýšená pozornost a motivace,
- jiný způsob učení,
- oboustranná zpětná vazba,
- spokojenost přednášejícího i studentů. (Steinerd & Snell, 1999).

Dle našeho názoru je předpokladem pro efektivní využití interaktivní přednášky samotný přednášející. Je však potřeba upozornit na rizika, která ovlivňují její využití. Může se stát, že při využití skupinové výuky ztratí učitel kontrolu nad svým působením a bojí se, že přílišná aktivita povede k chaosu během přednášky. Dalším rizikem je otázka množství předaných informací a jejich redukce z důvodu využití skupinové výuky. I přes uvedená rizika si myslíme, že přednáška jako základní organizační forma na vysoké škole vytváří kvalitní zázemí pro využití skupinových učebních činností a vyzdvihuje jejich silné stránky.

4.2 Seminář

Seminář představuje po přednášce další tradiční formu vysokoškolské výuky a často je spolu s cvičením brán jako doplněk samotné přednášky. V anglosaských zemích je pro seminář známější použití pojmu tutorials¹⁹. Podstatou semináře je intelektuální diskuze o poměrně přesně vymezeném předmětu, kde se rozvíjí teoretické poznatky získané na přednášce (Petty, 2004).

Pro semináře je rovněž charakteristické prostředí s menším počtem studentů, ve kterém se vyměňují názory na předem připravené téma v relativně neformální atmosféře. Od studentů se na seminářích očekává příprava a aktivní účast v diskuzi na dané téma. (Sweeney et al., 2007).

Je zřejmé, že semináře, na rozdíl od přednášky, mají za cíl aktivizovat samotné studenty a prohloubit teoretické poznatky získané během přednášek, případně samostudia. Menší počet studentů během seminářů umožňuje větší prostor pro využití různých skupinových učebních činností. Vašutová (2002) na seminářích vyzdvihuje možnost vzájemných diskuzí,

¹⁹ Tutoriál (tutorial) je forma výuky na vysoké škole, kde je studentům dána šance rozvinout své individuální schopnosti a zvýšit kvalitu svého učení. Zaměřují se na hlubkové myšlení v konkrétním předmětu. Studenti díky tutoriálům pronikají hluboko do studovaného předmětu a jsou schopni využívat nejrůznějších myšlenkových operací při řešení konkrétních problémů (University tutorials: using contact time to boost independent learning, 2016).

kooperaci, rozvoj kritického myšlení a aktivní spoluúčast při tvorbě projektů nebo tzv. mini výzkumů.

Přínosy seminářů pro studenty jsou shledávány v těchto základních bodech:

- Studenti získávají hlubší vhled do předmětu a konkrétních jevů vyplývajících ze studovaného předmětu či disciplíny,
- učí se na základě diskuzí a práce v malých skupinách rozlišovat rozdíly v porozumění a lépe aplikovat znalosti v nových kontextech či situacích,
- učí se přemýšlet, syntetizovat různorodé zdroje, formulovat teze a zdůvodnit je,
- učí se přijímat kritiku a obhájit svůj názor, případně reagovat na otázky a výzvy,
- rozvíjejí akademické dovednosti (např. identifikace či evaluace relevantních zdrojů, efektivní komunikace, plánování a organizace vlastního času),
- učí se kritickému myšlení,
- učí se být profesionály ve svém oboru (Tutorial teaching, 2016).

Zejména v anglosaských zemích jsou semináře považované za významné. Výzkum P. Ashwina (2005) poukazuje na skutečnost, že v nejlépe hodnocených seminářích jsou studenti bráni jako rovnocenní ve vztahu k vyučujícímu a že samotní vyučující dokáží poukázat na vlastní mezery ve znalostech dané problematiky. Na druhou stranu se ukazuje, že studenti si často neuvědomují svoji roli na těchto seminářích a nevědí, zdali má seminář objasnit nedorozumění nebo získat nové znalosti.

Z hlediska zaměření práce vytváří seminář vhodné zázemí pro výuku v pregraduální přípravě učitelů. Studenti se spolu s vyučujícími mohou soustředit na konkrétní situace a jejich rozbor, řešit problémy spojené s pedagogickou praxí nebo trénovat a rozvíjet pedagogické dovednosti pomocí skupinových učebních činností. Konkrétním příkladem využití seminářů v přípravě budoucích učitelů může být projekt Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů realizovaný na několika vysokých školách v letech 2005-2007. Studenti učitelství se seznamovali s novými a aktuálními poznatky z pedagogických a psychologických disciplín právě formou seminářů, interaktivních přednášek či workshopů.

Dalším příkladem využití seminářů v rámci pregraduální přípravy učitelů je projekt Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci. Jeho součástí jsou specializované semináře, které jsou zdarma a jsou určeny zejména studentům učitelských oborů.

4.3 Cvičení

Cvičení je dle Nezvalové (2005) řazeno mezi praktické organizační formy výuky na vysoké škole a je posilováno zejména ve studijních oborech, ve kterých je vyžadován výcvik dovedností spojených s aplikací teorií. Vedle přednášky a seminářů je u cvičení ještě více charakteristický důraz na praktické činnosti studentů. Společným jmenovatelem cvičení je podle Slavíka (2012) důraz na rozvoj dovedností.

Stejně jako seminář je cvičení tvořeno početně menší skupinou studentů. V některých případech se může jednat i o individuální výuku²⁰ nebo cvičení v reálném prostředí či simulovaných podmínkách (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Cvičení jsou s ohledem na téma práce chápána jako důležitá součást v pregraduální přípravě učitelů a vytváří prostor pro učení v malých skupinách. Dle Lighta a Coxe (in Grace & Gravestock, 2009) je učení v malých skupinách typické pro semináře a cvičení. Zaměřují se na výhody učení v malých skupinách v rámci seminářů a cvičení a zdůrazňují, že skupinové učení podporuje zájem o učení, ale na druhé straně jsou zde rizika spojená se selháním studentů. Nejčastější důvody selhání mohou být jiný rodný jazyk či omezené komunikační dovednosti studentů.

Cvičení v učitelských programech jsou diskutována a hledá se ideální způsob, jak cvičení koncipovat, aby odpovídala měnícím se požadavkům na přípravu a profesi učitele v současné době. Význam cvičení je spatřován v oblasti pedagogicko-psychologické přípravy učitelů (Řezáč, 2018; Vališová & Kasíková, 2011) a konkrétněji v oblasti rozvoje sociálních dovedností učitelů (Gillernová & Krejčová, 2012; Svatoš, 1999; Řezáč, 2009).

Konkrétním příkladem využití cvičení v pregraduální přípravě učitelů je výzkumný záměr Škola a zdraví pro 21. století. Jeho výstupem jsou interakční cvičení, jež jsou součástí psychologické přípravy učitelů na Masarykově Univerzitě v Brně. Cílem těchto cvičení je utváření interakční jistoty na základě otevření a následně elementární kultivace sociálních dovedností jedince (Řezáč, 2018). Hlavní orientace je na hodnotový a vědomostní kontext aktivit, setkání se sociální situací a její zvládání. Studenti v rámci interakčních cvičení objevují problém, redefinují ho a následně se snaží o řešení situace. V těchto interakčních cvičení se nejčastěji využívá interakčních etud, skupinového řešení modelových problémových situací nebo také skupinové diskuze zaměřené na reflexi dění ve skupině. Díky interakčním

²⁰ Cvičení ve smyslu individuální výuky je možné nalézt u některých studijních oborů na pedagogické fakultě, typickým příkladem může být učitelství hudební výchovy a konkrétně cvičení hra na hudební nástroj (Rohlíková & Vejvodová, 2012).

cvičením se studenti učí podílet na kultivaci vztahů mezi studenty v sociálním prostředí školy (Řezáč, 2009).

4.4 Praxe

V pregraduální přípravě má pedagogická praxe velmi významnou roli. Dle Slavíka (2012) je cílem praxe pochopení všech souvislostí s pracovní pozicí. Nejde jen o zvládnutí úkonů v daném pracovním zařazení, ale pochopení dalších oblastí, jako je spolupráce na pracovišti, sociálně-právní aspekty zaměstnání nebo řízení a management. Zároveň si studenti získávají k profesi vztah a odhalují její možná úskalí (Rohlíková & Vejvodová, 2012)

Podle Šimoníka (2005) má praxe v učitelských programech ve srovnání s praxemi jiných studijních programů významnější a také více specifickou roli odpovídající charakteru a zvláštností profese. Problematikou pedagogických praxí se v českém prostředí zabývá mnoho autorů (Urbánek, 1999, 2003, 2004, 2017; Nezvalová, 2018, Bendl & Kucharská, 2008, Šimoník, 2005; Marková & Urbánek, 2006). Pedagogickou praxi v učitelských programech je možné rozdělit do několika základních typů v závislosti na studijním programu a oboru studia. Podle Urbánka (2017) nejsou však rozsah a způsob realizace pedagogických praxí stejné na všech fakultách.

Obecně lze pedagogickou praxi rozdělit na náslechy vyučovacích hodin (hospitace) a vlastní výuku. Někdy se využívá i tzv. asistentická praxe, která je založená na docházení studenta do výuky a jeho pomoci učiteli. Známé jsou také mikro-výstupy studentů. Jedná se o krátké vstupy studentů v rámci vyučovací hodiny.

Současné pojetí praxí vychází z trendů profesionalizace učitelství, které byly popsány v kapitole 3.3.1. V pedagogických praxích se uplatňují konstruktivistické koncepty vzdělávání, reflektivní model vzdělávání nebo také koncepty klinicky zaměřené přípravy budoucích učitelů. Ve všech těchto trendech se objevuje využití skupinových učebních činností. Studenti mohou využít konkrétní strategie ve vlastní praxi a využívat je v rámci svých výstupů. Pracovat ve skupině mohou například i s učiteli v rámci týmového vyučování či mikro-výstupů, nebo využít skupinové učební činnosti při reflexích pedagogické praxe.

V tomto ohledu vyzdvihujeme koncept klinické praxe. Je založen na systematicky reflektované praxi v klinické škole a v kontextu partnerství a spolupráce mezi školami a univerzitami. Důraz je kladen na vztah mezi studentem učitelství, zkušeným praktikem a vysokoškolským učitelem (Spilková et al., 2015).

Darling-Hammond (2005) upozorňuje na význam včasného vstupu studentů do pracovního prostředí, v tomto případě škol, nejlépe v počátcích jejich studia. Vychází z poznatků kognitivních psychologů a tvrdí, že za úspěchem učení je možnost vyzkoušet si ho přímo v praxi a na základě zkušeností jej vylepšit.

Výzkum J. J. Dentona (1982) poukazuje na skutečnost, že studenti s brzkou zkušeností z praxe se lépe orientují a jsou více úspěšní v kurzech svého studia. Na základě zkušeností si dokáží lépe spojit teorii s praxí, pochopit myšlenky a ideje nejrůznějších konceptů a teorií. Z této myšlenky vychází i koncept klinické praxe, který je v českých podmínkách diskutován a ověřován. Z hlediska naší práce je významný a upozorňuje nejenom na nutnost spolupráce vysokých škol a fakultních škol, ale vyžaduje také spolupracujícího²¹ učitele, který u studentů rozvíjí dovednosti reflexe. Hospitace, pozorování nebo diskuze mohou podle Smytha (1984) stimulovat kritické a reflexivní vyučování.

4.5 Ostatní formy výuky

V učitelských programech jsou nadále známé další formy výuky, které se uskutečňují v menší míře. Jedná se o exkurzi a stáž. Exkurze i stáž lze považovat za významnou součást učitelských studijních oborů. Exkurze je definována jako forma výuky, jejíž podstata tkví v cíleném pozorování či monitorování reality (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Studenti učitelství mohou díky exkurzím posilovat svoji motivaci a zájem o profesi, přispívají k profesionální orientaci nebo reflektují praktický význam osvojených poznatků a jejich využití. Exkurzi chápeme jako ideální příležitost pro zhlédnutí a monitorování kvalitní výuky na vybraných a inspirativních školách. V tomto pojetí fungují exkurze v rámci projektu Učitel naživo²², který studentům umožňuje exkurzi jak na českých školách, tak v zahraničí.

Exkurze tak vytváří zázemí pro práci ve skupině a umožňují studentům vidět inspirativní praxi včetně využívání skupinových učebních činností během výuky na různých typech škol. Exkurze také bývají často zakončené společnou diskuzí odborníka (ředitele školy, konkrétních učitelů inspirativních škol) a samotných studentů.

²¹ V literatuře se objevuje také pojem kooperativní učitel (Nezvalová, 2018; Campbell & Williamson, 1983). Kooperativní učitel pomáhá studentům a rozvíjí u studentů dovednosti reflexe. Je také nápomocný při pedagogických praxích. Na základě výzkumu se ukazuje, že takový učitel má velký vliv na pedagogické myšlení a jednání studenta učitelství (Boydell in Katz & Ratz, 1991; Copas, 1984; Grimmett & Ratzlaf, 1986).

²² Projekt Učitel naživo je plně akreditovaným programem. Je určen absolventům vysokých škol, kteří chtějí učit učitelé na druhém stupni základní školy nebo učitelé na střední škole. Tito lidé získali v předchozím studiu titul Mgr./Ing. (i nepedagogického směru), chtějí učit předmět nebo předměty podle své odbornosti, ale chybí jim potřebné učitelské zkušenosti a pedagogické vzdělání (Učitel naživo, 2020).

Za vyšší úroveň exkurze je v literatuře považovaná stáž. Lze ji chápat jako časově ohraničený a programově samostatný studijní blok uskutečňující se mimo vysokou školu, nejčastěji se využívá v prostředí vědeckých institucí, firem a služeb (Rohlíková & Vejvodová, 2012). Za příklad stáže v pregraduální přípravě učitelů můžeme uvést studijní pobyty či praktické stáže, například v rámci evropských programů (Erasmus+) nebo programů mobility určeným studentům učitelství pro rozvoj klíčových kompetencí.

5. Skupinová výuka na vysoké škole

Skupinová výuka na vysoké škole je zkoumána z pohledu různých koncepcí, které využívají práci studentů ve skupinách, čili skupinové učební činnosti. V předchozích kapitolách byly představeny jako výukové strategie, které se podílejí na zkvalitňování výuky na vysoké škole včetně pregraduální přípravy učitelů. Analýza jednotlivých tradičních organizačních forem ve studiu učitelství poukázala na to, že skupinové učební činnosti se mohou využít napříč jednotlivými formami a nejsou omezeny pouze na některé z nich.

Skupinovou výukou rozumíme specifickou organizaci učebních/studijních činností studentů založenou na respektování individuálních a skupinových vzdělávacích zájmů. Její organizace spočívá v rozdělení studentů do malých skupin (Podlahová, 2012). V literatuře bývá skupinová výuka řazena do progresivních organizačních forem a dle Skalkové (2007) se klade důraz především na vytváření skupin za účelem společného řešení konkrétního úkolu. Skupina je tak sociálním útvarem, v němž vznikají interakce mezi jejími členy. Interakce se odvíjí od daného cíle, ale také od chování mezi jednotlivými členy.

Skupinová výuka na vysoké škole a obecně v terciárním vzdělávání je dle Davidsona et al. (2014) nejčastěji využívanou strategií pro efektivní zapojení studentů do výuky. Skupinové učební činnosti vycházejí z nejrůznějších koncepcí a přístupů, proto je součástí kapitoly bližší představení jednotlivých koncepcí, které jsou teoreticky i výzkumně zkoumány v prostředí vysokých škol. V jednotlivých kapitolách je představeno kooperativní učení, kolaborativní učení, vrstevnické učení a problémové učení. Ačkoliv se koncepce liší, spojuje je využívání skupinových učebních činností. Součástí jsou i příklady výzkumů konkrétního užití skupinových činností na vysoké škole či přímo ve studiu učitelství.

5.1 Kooperativní učení

Kooperativní učení (cooperative learning) představuje jednu z nejrozšířenějších inovativních výukových strategií a je zkoumáno od 70. let 20. století. Vychází z předpokladu, že vztah spolupráce mezi členy skupiny je využíván pro optimální učení každého ze studentů (Kasíková, 2011). Ačkoliv je myšlenka spolupráce ústřední a velmi stará (srov. Komenský, Quintilianus, Lancaster Parker, Dewey), kooperativní učení je až do 70. let 20. století relativně neznámou a ignorovanou koncepcí (Johnson & Johnson in Gillies et al., 2008).

Kooperativní učení vyzdvihuje sociální interakci a spolupráci při učení a opouští myšlenku kompetitivního či individualistického uspořádání vztahů při výuce. Kooperativní

uspořádání sociálních vztahů ve výuce je zásadní a dle Kasíkové (2004, 2009) funguje za splnění konkrétních podmínek:

- Jasně vnímaná pozitivní vzájemná závislost podporující osobní odpovědnost za dosažení skupinových cílů.
- Velký rozsah podporující interakce (interakce tváří v tvář).
- Časté užití důležitých interpersonálních dovedností a dovedností pro činnost v malé skupině s častou a pravidelnou analýzou, hodnocením skupinových procesů, zvažování jejich fungování pro zlepšení skupinové efektivity v příštích úkolech.

Z výše uvedených podmínek vznikly základní principy, v zahraničí často pojmenované jako základní elementy (basic elements), jež jsou vyžívané jako základní východisko pro praktickou realizaci kooperativního učení. Základní principy jsou definované bratry Johnsonovými (1994):

- Pozitivní vzájemná závislost (positive interdependence) se již objevuje v pracích K. Lewina a M. Deutsche (srov. kap. 1) a vyplývá ze společně stanovených cílů. Všichni studenti jsou v učební situaci propojeni do takové míry, že jako jednotlivci nemohou uspět (srov. Deutch in Jones, 1962). Je výzkumně prokázáno, že pozitivní, ale i negativní vzájemná závislost může být strukturována pomocí doplňkových rolí (Thomas, 1957), dělením informací do samostatných částí (Aronson, 1997) nebo pomocí skupinových kontingencí (Skinner et al., 1996) či dělby práce a vzájemné identity (Johnson et al., 1991; Johnson et al., 1998; Johnson et al., 2000). Vzhledem k různosti se bratři Johnsonové domnívají, že možnosti strukturace lze rozdělit do třech základních kategorií: orientace na výsledek, prostředky a hranice.
- Interakce tváří v tvář (face to face interaction) je dalším ze základních elementů kooperativní výuky. Dle Johnsona et al. (1994) existuje, pokud si studenti pomáhají, povzbuzují se a navzájem se podporují. Učení je efektivnější, pokud spolu studenti diskutují nad problémy, vzájemně si vysvětlují souvislosti dané problematiky nebo si vyměňují možné návrhy na řešení konkrétních problémů.
- Osobní odpovědnost a skládání účtů (individual accountability and personal responsibility) je element kooperativního učení vyplývající z pozitivní vzájemné závislosti, která vytváří sílu zodpovědnosti a tím zvyšuje pocity členů a odpovědnost členů. Pokud výkon osoby ovlivňuje výsledky celé skupiny, cítí se osoba odpovědná nejenom za sebe, ale i za celou skupinu.

- Využití a formování interpersonálních dovedností (relevant interpersonal and small group skills) je pro fungování kooperativního učení nezbytné. Bez interpersonálních dovedností není možné efektivně kooperovat. Celá oblast skupinové dynamiky funguje za předpokladu, že interpersonální dovednosti jsou klíčem ke skupinové produktivitě. (Johnson & Johnson, 1991)
- Reflexe skupinové činnosti (group processing) je posledním elementem a základním prvkem kooperativního učení poukazujícím na význam reflexe skupinové činnosti. Reflexe pomáhá vysvětlit a objasnit, které kroky a akce skupiny fungovaly, zdali členové skupiny dosáhli stanovených cílů, nebo zda je ve skupinové činnosti třeba změn. Reflexe dle Kasíkové (2004) zabezpečuje myšlení i na metakognitivní úrovni a ta vede ke zvýšení intelektové úrovně studentů.

Z výše uvedených základních elementů kooperativního učení je zřetelné, že ne každá skupinová činnost je zároveň činností splňující kooperativní učení. Výzkum kooperativního učení je známý napříč vzdělávacími stupni, v různých oborech studia či předmětech a také v různých prostředích. Johnson a Johnson (1994, 2016) v 70. letech 20. století implementují 3 základní způsoby využití kooperativního učení v prostředí vysokých škol:

- Formální učební skupiny jsou vytvořeny ze studentů za účelem společné práce či řešení konkrétního úkolu. Délka spolupráce ve skupinách může trvat různě dlouhou dobu podle délky řešeného problému, či do doby dosažení konkrétních cílů. Skupině je v první fázi nejčastěji zadán společný úkol a jsou rozděleny jednotlivé role a úkoly. Nadále je skupině vysvětlen způsob práce. Skupina se po této fázi soustředí samostatně na práci a role učitele ustupuje do pozadí. V závěru následuje reflexe.
- Neformální učební skupiny jsou skupiny vzniklé dočasně, tzv. ad hoc skupiny. Často jsou vytvořeny během setkání za účelem diskuze nad řešenou problematikou a umožňují studenty zapojit do učení a aktivizovat jejich pozornost.
- Bázové skupiny jsou stabilní skupiny se stálým členstvím konkrétních studentů. Obvykle jsou skupiny složeny ze 3-4 členů, kteří společně pracují průběžně po celou délku trvání kurzu. Bázové skupiny poskytují každému studentovi podporu, povzbuzení a personalizují práci studentů.

Nadále je publikováno velké množství výzkumů zabývajících se efektivitou kooperativního učení (Slavin, 1990, 1996, 1999; Sharan, 1994; Johnson, 1991; Johnson et al. 1993b, Johnson & Johnson 1999; Kagan, 2004), které se shodují v základních zjištěních. Snaha uspět je

v kooperativním učení zřetelnější, a dokonce vyšší nežli v uspořádání kompetitivním. Z výzkumů je patrné, že snaha se projevuje větším úsilím samotných studentů, produktivitou, kladením otázek, generací nových nápadů či zvýšenou motivací ke studovanému předmětu a pozitivním postojem ke škole obecně (Johnson et al., 1994; Slavin, 1983). Dalším zjištěním je kvalita vztahů. Ve výzkumech se poukazuje především na to, že skupinové činnosti podporují a pozitivně ovlivňují vztahy mezi studenty, vztahy mezi učiteli a studenty a také vztahy mezi studenty a fakultou jako celkem. Ve výzkumech rovněž pozorována větší zodpovědnost studentů za skupinu, ochota spolupráce, naslouchání druhým a vzájemná podpora, nežli je tomu v uspořádání kompetitivním. Třetím zásadním zjištěním je psychické zdraví, jež vytváří předpoklad pro úspěšné vzdělávání. Ve výzkumech kooperativního učení se ukazuje, že kooperativní uspořádání vztahů má vliv na dobré psychické zdraví studentů (Johnson & Johnson, 1999).

Využití kooperativního učení v pregraduální přípravě učitelů je známé především v programech učitelství zaměřených na přípravu učitelů matematiky (Artzt, 1999; Davidson, 1990), přírodních věd (Felder & Brent, 2007; Zakaria & Iksan, 2007), či jazyků (DelliCarpini, 2009; Oxford, 2011), pro mnohé je však stále výzvou.

Johnson a Johnson (2016) zmiňují, že v pregraduální přípravě učitelů je kooperativní uspořádání vztahů nejvíce vhodné z hlediska přípravy na profesi. Učitelé potřebují často ve své profesi spolupracovat, podílet se na vizích školy, propagovat vzájemný úspěch a ovládat sociální dovednosti, které předávají svým žákům. Za nejdůležitější cíle profesního rozvoje učitelů v rámci pregraduální přípravy považují osvojení aprobačních předmětů a strategií, jak předat obsah těchto disciplín, rozvíjení postojů, hodnot a vzorců chování potřebných k efektivnímu předávání takových strategií.

Aby bylo naplněno cílů profesního rozvoje, je potřeba implementovat strategie kooperativního učení do pregraduální přípravy učitelů a dalších institucí připravujících učitele (Johnson & Johnson, 1994). Mezinárodní asociace kooperativního učení IASCE (International Association for the study of Cooperative Learning in Education) se svými projekty snaží implementovat strategie do prostředí vysokých škol včetně pregraduální přípravy. V rámci projektu je možné nahlédnout na případové studie konkrétních učitelských programů postavených na kooperativních strategiích (Cohen et al., 2012). V případových studiích se ukazuje, že bez porozumění a aktivního učení nelze kooperativní strategie zahrnout do vlastní výuky.

Považujeme za důležité zmínit, že pouhé porozumění a zkušenosti s výukou kooperativních strategií je potřebné cvičit a využívat v rámci pedagogických praxí, které jsou součástí pregraduální přípravy a poté ve vlastní praxi v rámci profese. Souhlasíme s Lymanem a Davidsonem (in Cohen et al., 2012), kteří upozorňují na problém vstupu absolventů do pedagogické praxe a upozorňují na častá počáteční selhání v oblasti vlastní výuky s použitím kooperativních strategií. V tomto případě je profesní podpora a další vzdělávání učitelů v oblasti kooperativních strategií stále výzvou.

Pomoc začínajícím učitelům a možnosti dalšího vzdělávání v kooperativních strategiích a profesního rozvoje nabízí například Kaganova společnost profesionálního rozvoje (Kagan Professional development company). Pro učitele organizuje v mnoha zemích světa workshopy a semináře, nebo vydává řadu publikací a praktických materiálů pro učitele.

5.2 Kolaborativní učení

Kolaborativní učení (collaborative learning) představuje další z přístupů, jež se ve svém jádru obrací ke spolupráci studentů a jejich práci v malých skupinách. V zahraničí je možné nalézt řadu odborných článků zaměřujících se na hledání spojitostí a rozdílů mezi těmito dvěma koncepcemi (srov. Bruffee, 1995; Panitz, 1999). Z hlediska tématu naší práce je důležité, že kooperativní i kolaborativní učení vyzdvihují význam aktivního učení, zkušeností předávaných mezi studenty navzájem, nebo také využívají situací, ve kterých studenti pracují v malých skupinách. Ačkoliv se může na první pohled zdát, že koncepce jsou velmi podobné, a proto bývají nesprávně zaměňovány, je potřeba blíže vymezit podstatu kolaborativního učení. Dle Dillenbourga (1999) se jedná o specifickou učební situaci, kdy se dva nebo více studentů snaží naučit něco společně. Myers (in Panitz, 1998) poukazuje na latinský původ slova kolaborativní²³ a jeho chápání ve smyslu zaměření se na proces spolupráce, práce ve skupině.

V zahraničí kolaborativní učení představuje výukovou strategii, která je na rozdíl od kooperativního učení méně strukturovaná, a hlavní důraz je kladen na dialog a dosažení konsensu skrze komunikaci studentů mezi sebou. Zároveň reaguje na současné dění ve světě a upozorňuje na fakt, že výuka pomocí tradičních vyučovacích strategií selhala v tom smyslu, co studenti opravdu potřebují vědět a umět. Cílem kolaborativního učení je poté přispět k tomu,

²³ Kolaborativní učení je dle Myerse (in Panitz, 1999) více spjato se vzděláváním ve Velké Británii, kde lze nalézt jeho historické kořeny. Historicky známé je využití kolaborativního učení při práci anglických učitelů literatury a snahu o vtáhnutí studentů do procesu učení.

aby jedinci byli schopní spolupráce nejenom na úrovni studia v konkrétním vzdělávacím stupni, ale také v profesním životě.

Gerlach (1994) definuje kolaborativní učení ve vztahu k myšlence spolupráce. Dle něj se jedná o sociální aktivitu, ve které spolu účastníci hovoří, diskutují a na základě toho se učí. Kolaborativní učení ve velké míře navazuje na myšlenku Vygotského (in Stacey, 2005) který tvrdí, že studenti musejí být aktivními organizátory, již využívají jazyk v interakci se sociálním prostředím s cílem změnit svět i sebe samotné. Autoři zabývající se kolaborativním učením (Bruffee 1986; Wergin et al., 1976; Olson Dobrin, 1994; Gerlach, 1994; Panitz 1999) vycházejí z řady psychologických výzkumů a chápou učení jako sociální konstrukt. Učení jako sociální konstrukt má svůj původ v teorii sociálního konstruktivismu. Porozumění je založeno na konstrukci znalostí v sociálním kontextu.

Bruffee (in Villanueva, 2003) vychází z předpokladu, že jazyk užitý pro dosažení konsensu má vyšší autoritu a sociální váhu. Znalosti, které studenti vkládají do slov, se dle jeho slov počítají více, protože během diskuzí studenti zkoušejí, upravují a zvažují to, co řeknou s ohledem na ostatní členy skupiny nebo učitele.

Většina zahraničních autorů popisuje cíle kolaborativního učení ve třech základních oblastech (Goodsell, 1992; Trimbur, 1989). Základním cílem je zapojení (involvement), které studentům napomáhá v budování vzájemných vztahů mezi sebou, ale také vztahů k fakultě a případně studijnímu programu. Ze studií a výzkumu vychází, že pozitivní vztahy jsou rozhodující pro setrvání studentů na dané škole a ovlivňují její absolvování (Goodsell, 1992). Další cíle kolaborativního učení jsou spolupráce a vytváření občanské zodpovědnosti. Spolupráce a důraz na ni je v současné době diskutován ve vztahu ke zvyšující se diverzitě. Zapojení studentů do práce ve skupinách umožňuje rozvíjet spolupráci a učí studenty pracovat s diverzitou v běžném životě lidí včetně aktivní participace v občanském životě (civic responsibility).

Vést dialog, umění dělat kompromisy nebo říci svůj názor jsou jen dílčím výčtem, jak schopnosti a dovednosti využít. V pregraduální přípravě a přípravě na profesi učitele jsou tyto schopnosti a dovednosti důležitou součástí a budoucí učitelé by měli tyto dovednosti a schopnosti rozvíjet. Dle Panitze (1999) není kolaborativní učení pouhou koncepcí využívající práci studentů v malých skupinách, ale obecně filozofií interakce a životního stylu.

V pedagogické praxi a výzkumu kolaborativní učení inspiruje zejména v oblasti vytváření skupin pro vzájemné učení. Bruffee (1993) charakterizuje základní kritéria pro vytváření skupin:

- Počet členů skupiny by neměl být vyšší či nižší než 5. V tomto počtu dochází k ideální spolupráci a rozhodování. Méně početné skupiny ovlivňuje skupinová dynamika²⁴ a větší skupiny jak 5 členů nedokáže ideálním způsobem diskutovat a zkušenosti z takové práce ve skupině jsou výrazně nižší.
- Skupina by neměla být homogenní, aby dokázala u členů vyvolat diskuzi. U homogenních skupin nedochází v takové míře v nesouladu potřebného pro diskuzi a stimulaci myšlenek pro učení.
- Úkoly zadané skupinám by měly provokovat diskuzi a podporovat členy v hledání konsensu.

V současné době je kolaborativní učení úzce spjato s využíváním počítačových a obecně digitálních technologií. Zvláště pro terciární vzdělávání je učení s využitím digitálních technologií charakteristické. Brufee (in Stacey, 2005) na základě mnoha diskuzí charakterizuje kolaborativní učení s využitím digitálních technologií jako ideální online prostředí, které se vyznačuje velkou mírou flexibility a v němž mohou studenti a učitelé využívat média k diskuzím nad skupinovými úkoly a reflektovat spolupráci²⁵.

Myšlenka spolupráce v rámci online vyučování je zkoumána na mnohých zahraničních univerzitách včetně pregraduální přípravy učitelů. V rámci vývoje softwarů a aplikací vzniká tzv. online kolaborativní výuka (Pierce in Reisman, 2003; Chai et al., 2010; Chatti et al., 2010; Minocha, 2009), která je ověřována v pregraduální přípravě učitelů, ačkoliv stále v malém rozsahu.

Existují jednotlivé případové studie či výzkumné zprávy, které zkoumají pozitivní účinky online výuky v pregraduální přípravě učitelů (An & Kim, 2008; Sela, 2013; Dewiyanti et al., 2005). Nejčastějšími benefity online výuky jsou rozvoj metakognitivních znalostí, porozumění aplikacím využitým v online výuce a jejich konstruktivnímu využití v praxi, nebo přesvědčení o hodnotě online výuky. Naopak, často se objevují limity online spolupráce, a to zejména v oblasti individuálních odlišností jednotlivých členů, neschopnosti komunikace tváří v tvář nebo časté kognitivní konflikty (Ann & Kim, 2008).

²⁴ Je prokázáno, že skupina čítající 4 členy se často dělí do 2 spolupracujících dvojic, skupina čítající 3 členy se často rozdělí na 2 více spolupracujících, a třetí bývá v pozadí (Brufee, 1993).

²⁵ Vývoj digitálních technologií včetně internetu vede k rozvoji a vzniku speciálních softwarů a aplikací pro učení v sociálním kontextu. Inspirace sdílením obsahů na internetu vede k online spolupráci a interaktivnímu procesu v rámci digitálního prostředí. Informace tak nemusí být získávány na základě transmise učitele směrem k žákům, nýbrž online způsobem (Sela, 2013)

Kolaborativní učení vytváří možnosti pro práci ve skupinách v pregraduální přípravě učitelů. Za inspirativní považujeme zejména přenesení spolupráce do online prostředí, které se v současné době ukazuje jako nezbytné. Souhlasíme s tvrzením Ann a Kim (2008), které považují za nezbytné využívat softwary a aplikace pro rozvoj spolupráce v online prostředí již na půdě fakulty připravující učitele a umožnit tak učitelům poznat benefity a limity této práce v online prostředí a inspirovat je pro využití ve vlastní praxi.

5.3 Vrstevnické učení

Vrstevnické učení (peer learning) je další možnou výukovou strategií, která má své uplatnění ve výuce na vysoké škole a v pregraduální přípravě učitelů. I když není vrstevnické učení jednotně definované, je možné ho chápat jako dvousměrnou reciproční vzdělávací aktivitu zahrnující výměnu, sdílení a předávání informací, nápadů či vědění mezi jednotlivými účastníky (Boud et al., 2001).

Vrstevnické učení nabízí stejně jako kooperativní a kolaborativní učení myšlenku, že spolupráce mezi studenty je prospěšná. Spojujícím prvkem je také důraz na spolupráci studentů mezi sebou. Vrstevnické učení však velmi výrazně vyzdvihuje roli vrstevníku (tzv. peers)²⁶ v procesu učení a jejich vzájemné učení a pomoc, která studenty obohacuje (Topping & Ehly, 2001).²⁷ Vrstevníci mají při učení stejné postavení, ocitají se v podobné situaci a jsou si v procesu učení rovnými partnery.

V praxi je možné se setkat až s 10 různými přístupy využití v terciárním vzdělávání. Znamé jsou například formy klasického tutoringu (Falchikov, 2001; Arrand, 2014), kdy starší studenti fungují jako tutoři mladších studentů a pomáhají jim v učení, dále existují diskusní semináře, privátní studijní skupiny, tzv. buddy systémy integrující mezinárodní studenty se studenty domovských univerzit (Potter & Hampton, 2009), nebo projekty orientované na práci v různě početných skupinách (Griffiths et al., 1995).

Role učitele ve vrstevnickém učení není na rozdíl od kooperativního učení jasně definovaná a záleží vždy na konkrétní aktivitě a situaci. Boud však tvrdí (in Boud et al., 2001), že studentům se lépe pracuje a komunikuje, pokud necítí přítomnost autority. Znamená to tedy,

²⁶ Slovo peer lze dle slovníku přeložit jako vrstevník, člověk stejného postavení a objevuje se v řadě sousloví charakterizujících rozličné pojmy. Setkáváme se s ním zejména v sousloví peer learning (vrstevnické učení), ale známé jsou rovněž pojmy peer tutoring a peer assessment (vrstevnické hodnocení). Historicky poprvé se učení pomocí vrstevníků objevuje na německé Svobodné Univerzitě v Berlíně v roce 1951. Vrstevníci zde byli chápáni jako studenti podobného věku a studenti na stejné vzdělávací úrovni (Goldschmid & Goldschmid, 1976).

že pokud učitel ustoupí do pozadí, studenti lépe argumentují a diskutují. Zároveň je výzkumy doložené, že studenti raději sdělují názory druhým studentům nežli samotnému učiteli.

Cíle vrstevnického učení jsou velmi podobné cílům kooperativního učení či kolaborativního učení a jsou popsány následujícím způsobem:

- Spolupráce s ostatními,
- kritické myšlení a reflexe,
- rozvoj komunikačních dovedností,
- porozumění vlastnímu učení,
- schopnost sebehodnocení a skupinového učení (Boud et al., 2001).

Ačkoliv existují různé přístupy vrstevnického učení, je zřetelné, že uvedené cíle odkazují na dovednosti a schopnosti potřebné pro přípravu na budoucí profesi a vstup do pracovního prostředí. Výhody vrstevnického učení spatřujeme zejména v oblasti posilování zodpovědnosti za vlastní učení a zároveň dovedností učit se od jiných lidí. Dovednost učit se od jiných lidí sehrává významnou roli v pregraduální přípravě učitelů. Vrstevnické učení sehrává také klíčovou roli na neformální úrovni vzdělávání a má dle Lighta (1992) vliv na celkovou zkušenost studentů se studiem na vysoké škole. S měnící se dobou však možností pro neformální setkání vrstevníků mimo učebny ubývá z důvodu pracovních povinností, rodinných záležitostí, nebo z důvodu měnícího se způsobu studia na vysoké škole.

V zahraničí je v oblasti vrstevnického učení nejvíce zkoumán přístup peer tutoring učení, při kterém zdatnější student pomáhá méně zdatným studentům (Saunders, 1992). Ačkoliv je terminologicky vrstevnické učení definované jako vzájemné učení těch, kteří jsou si blízcí věkem či jinými charakteristikami (Kasíková, 2015), peer tutoring využívá rozdílu ve znalostech a za tutora považuje člověka s větším množstvím znalostí (srov. Cazden & Forman in Faulkner et al., 2013).

Peer tutoring je významný z hlediska pregraduální přípravy učitelů a může být také východiskem pro školy, které mají nedostatek pedagogických asistentů či kvalifikovaných pedagogických pracovníků (Topping & Ehly, 1998). Tutori se na určitý čas stávají samotní studenti, přebírají tak pedagogickou roli a pomáhají méně zdatným studentům. O peer tutoring není v českém prostředí mnoho odborných článků či konkrétních výzkumných zpráv, avšak známé je využití vrstevníka při rozvoji čtenářské gramotnosti (Švamberk et al., 2020), studie pojednávající o integraci žáků se speciálně vzdělávacími potřebami za pomoci tutorů v tělesné výchově (Rybová & Kudláček, 2010).

Vrstevnícké učení je dle nás vítaným zdrojem proměny výuky na vysoké škole včetně pregraduální přípravy učitelů. Vede budoucí učitele k emocionální podpoře, sdílení a společné reflexi, která je pro pedagogy nezbytná. Dalším důvodem, proč zařadit vrstevnícké učení do prostředí pregraduální přípravy, je orientace české školy na inkluzivní vzdělávání²⁸, pro které může být účast tutorů obohacující.

5.4 Problémové učení

Ve vztahu k této práci představujeme problémové učení jako další z koncepcí, jež může využít konkrétní skupinové učební činnosti při řešení problému. Kooperativní, kolaborativní, vrstevnícké a problémové učení pojí akcent na praktické dovednosti studentů skrze učení, při kterém mohou být využity různorodé výukové strategie včetně skupinových učebních činností. Na rozdíl od předchozích koncepcí je však problémové učení spíše zaměřeno na konkrétní využití principu problémovosti v procesu učení a jeho řešení. Ačkoliv problémové učení (problem-based learning) je známou výukovou strategií od 70. let 20. století, jeho kořeny je však možné najít v Deweyho koncepci problémové výuky a modelu reflexivního učení, ve kterém jde o získávání znalostí aktivním způsobem spojeným s procesem zjišťování (Savin-Baden, 2000). V praxi terciárního vzdělávání se problémové učení objevuje nejprve v medicínských oborech, kde výzkumy Barrowse et al. (1980) ukazují, že učení skrze problémové situace je efektivnější než memorování a praktické dovednosti budoucích lékařů jsou lépe rozvíjeny skrze problémové učení a situace vyžadující diskuzi a hledání řešení.

Pro problémové učení je charakteristická nejednotnost v jejím přesném vymezení. Barrows (in Savin-Baden, 2000) upozorňuje na to, že problémové učení není pouhou metodou či formou učení, ale je důležité je vidět jako strategii obsahující mnoho způsobů učení. De Rome et al. (1985) rozvíjí myšlenku mnohosti způsobů využití i s ohledem na obor studia a konkrétní cíle studijního programu. Na učení založené na problémech lze tedy pohlížet jako na koncepci učení orientovanou na studenty, ve které studenti využívají své znalosti, dovednosti a schopnosti za účelem řešení problémů. Jde o způsob porozumění a vzdělávání, který se zásadním způsobem liší od obvyklejšího konceptu učení založeném na transmissi vědění směrem ke studentům (Margetson, 1991).

Problémové situace ve výuce jsou u českých autorů definovány jako situace, které student řeší samostatně, s postupnou pomocí učitele (Maňák & Švec, 2003). Skalková (2007)

²⁸ Peer tutoring v oblasti inkluzivního vzdělávání je stále výzvou a podnětem pro výzkum. V zahraničí jsou známé výzkumy peer tutoring v tělesné výchově (Klavina & Block, 2008), které poukazují na lepší interakci tutorů a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Mortweed et al., 1999).

problémové situace charakterizuje jako počátek veškerého vědění. Upozorňuje, že znalosti a dovednosti objevené a získané v problémových situacích mají trvalejší charakter než naučená, předem připravená řešení. Ve srovnání s předchozími výukovými strategiemi, kolaborativním, kooperativním a vrstevnickým učením, je v problémovém učení kladen důraz na stanovení učebního problému a fáze jeho řešení. Problém vychází často z reálného života a motivuje tak studenty více při jeho řešení. Důležité je zmínit, že v problémovém učení se využívá malých skupin či týmů²⁹ při řešení problémů.

Stanovení učebního problému a fáze jeho řešení jsou důležité z hlediska procesu učení. Boud a Felletti (1997) mluví o tzv. cyklu problémového učení:

- Konfrontace studentů s problémem a jeho identifikace. V tomto kroku je studentům představen problém (nejčastěji interdisciplinární povahy) a studenti, nejčastěji v rámci skupiny, se snaží o identifikaci problému prostřednictvím vzájemné komunikace, sdělování idejí a nápadů.
- Vymezení konkrétních hypotéz. Zde je snaha studentů zodpovědět otázky vážící se k povaze problému a na základě toho stanovit hypotézy.
- Ověřování hypotéz a jejich zdůvodnění. Studenti využívají nejrozličnějších zdrojů, postupů a metod, jež napomáhají k ověření daných hypotéz. Jsou zde možnosti práce individuálním způsobem či práce ve skupině podle druhu učebního úkolu či volby studentů.

Problémové učení je inspirativní pro pregraduální přípravu učitelů. Význam je možné spatřit ve využívání problémových situací z pedagogické praxe, díky kterým budoucí učitelé využívají své znalosti, dovednosti a schopnosti interdisciplinárním způsobem. Problémové situace mohou být nápomocné v přípravě na školní realitu a učí budoucí učitele pracovat v rámci studijních skupin. Důležitý je také rozvoj kritického myšlení a schopnost řešit problémy. Pennick (1998) upozorňuje na fakt, že učitelé by měli být v rámci pregraduální přípravy vedeni k problémovému učení z toho důvodu, aby byli sami ve své praxi schopni tuto výukovou strategii implementovat. Důležitá je přitom práce samotného učitele, který v problémovém učení funguje jako facilitátor a pomáhá studentům na cestě k vyřešení problému.

²⁹ V kontextu problémového učení je možné setkat se s pojmem týmové učení (team based learning). Jedná se rovněž o výukovou strategii, jež při své práci využívá skupinových učebních činností. Často se v týmové výuce můžeme setkat s více početnou skupinou studentů. Podobně jako problémové učení má týmová výuka své kořeny v medicínských oborech (Hills, 2001).

V zahraničí se problémovým učením v pregraduální přípravě zabývá několik autorů (Edmundson, 1990; Dean, 1990; Goodlad, 1984; Re Lan & Kimpston, 1991; Pennick, 1998). Odkazují především na nutnost změny výuky v pregraduální přípravě učitelů a důraz na implementaci výukových strategií, které využívají problémových situací³⁰.

Výše uvedené výukové strategie kolaborativního, kooperativního, vrstevnického a problémového učení spojuje práce studentů ve skupinách a důraz na proces učení vycházejícím ze studentů. Pokud mají učitelé efektivním způsobem využívat výše uvedené výukové strategie ve vlastní výuce, je nutné jejich zařazení do pregraduální přípravy.

³⁰ Výzkumy problémového učení v pregraduální přípravě jsou stále výzvou. Lze dohledat kvalitativní studie z učitelských programů orientující se na využití problémového učení v tradičních kurzech studia učitelství a zhodnocení pozitivních či negativních dopadů na učení studentů (Dean, 1999). Známé jsou také kvalitativní výzkumy zaměřené na efektivitu problémového učení a postoje studentů. Z výsledků je patrné, že problémové učení pozitivně ovlivňuje aktivitu studentů v kurzu a jejich zapojení (Devon, 1999).

6. Realizace skupinové výuky a její hodnocení

Skupinové učební činnosti představují široký okruh učebních aktivit využitelných v pregraduální přípravě učitelů. Při úvahách nad využitím konkrétních činností je důležité zamyslet se nad otázkami, jak vytvářet konkrétní skupiny pro skupinové učební činnosti, jak se skupinami pracovat, případně hodnotit jejich činnost. Pro zajištění efektivní výuky s využitím skupinových učebních činností je nutné znát a porozumět dějům, jež se odehrávají uvnitř skupiny.

Součástí kapitoly je tedy bližší představení skupinové dynamiky, která zásadním způsobem ovlivnila jednotlivé koncepty skupinové výuky a tvoří základní teoretické východisko pro výzkum skupinových učebních činností. Dále je v kapitole brán zřetel na konkrétní možnosti vytváření skupin ve vysokoškolské výuce a práci s nimi. Protože existuje velké množství publikací dotýkajících se otázky vytváření skupin v různých prostředích, s ohledem na téma práce je vytváření skupin vztaženo k vysokoškolské výuce.

Kapitolu uzavírají konkrétní skupinové učební činnosti a jejich využití. Konkrétní skupinové učební činnosti vycházejí z různých koncepcí a jsou představeny především z hlediska využití v pregraduální přípravě učitelů. Následně je věnován zřetel evaluaci neboli hodnocení skupinové výuky.

6.1 Skupinová dynamika

Skupinová dynamika tvoří samostatnou oblast výzkumu sociální psychologie, která poukazuje na velké množství klíčových otázek týkajících se práce jedinců ve skupině. Je spojena především se jménem Kurta Lewina, jenž je známý výzkumem malých sociálních skupin. Skupinovou dynamiku lze tedy chápat jako souhrn skupinového dění a skupinových interakcí (Kratochvíl, 2001)

Z teorie a výzkumů³¹ skupinové dynamiky čerpají výukové strategie založené na spolupráci. Spolupráce studentů probíhá nejčastěji v rámci tzv. malých skupin, které lze dle Forsytha (2010) definovat jako uskupení 2 a více jedinců spojených sociálními vztahy. Konkrétněji malou skupinu definuje Řezáč (1998), jenž říká, že malou skupinu tvoří lidé, kteří jsou vzájemně v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci; mají blízké nebo shodné cíle či hodnoty a naplnění svých individuálních cílů odvozují (očekávají) od skupiny; jsou vřazení

³¹ Výzkumy skupinové dynamiky poukázaly např. na to, že výkon jedince se zvyšuje v přítomnosti druhých (Allport, in Hayes & Šmerda, 2005). Naopak, William a Harkins (in Hayes & Šmerda, 2005) zjistili, že přítomnost ve skupině může někdy vést ke snížení výkonu, tzv. sociální lenivosti (social floating).

do relativně stabilního systému pozic a rolí (skupinové struktury); respektují normy skupinového života.

Skupinová dynamika se objevuje přirozeně se vznikem jakékoliv skupiny a je přítomná po celou dobu práce jedinců ve skupině. Do skupinové dynamiky se promítají skupinové vztahy, skupinové normy, koheze, tenze, pozice a role ve skupině, ale také sem zasahuje vývoj skupiny, tzv. fáze skupiny v čase. Tyto jednotlivé prvky jsou vnímány jako součást skupinové dynamiky. Z hlediska naší práce jsou důležité tzv. fáze skupiny, jež charakterizují, co se ve skupině odehrává, jak vypadají vztahy jednotlivých členů skupiny a k jakým změnám dochází. (Tuckmann in Dlouhá et al., 2010) vytvořil klasifikaci základních 4 stupňů ve vývoji skupiny:

- Fáze formování představuje prvotní fázi ve vývoji skupiny. Utvářejí se zde vzájemné vztahy a pravidla fungování skupiny. Členové skupiny se seznamují s ostatními členy skupiny a úkoly, jež je třeba vyřešit. Pro prvotní fázi skupiny je také charakteristické testování rolí ostatních jedinců skupiny, ale i test role sebe sama v rámci skupiny. Skupina je typická svým nuceným humorem, často nepřírozeným souhlasem.
- Fáze bouření je charakteristická zhoršením vztahů a komunikace mezi jednotlivými členy skupiny. Často je tato fáze zvaná etapou konfrontace a konfliktu (srov. Hermochová, 2005). Typické je prosazování vlastních zájmů, vytváření tzv. podskupin. Probíhá také boj o vůdčí postavení ve skupině. Po překonání této fáze dochází k posílení skupiny.
- Fáze normování je snadno rozpoznatelná dle ustupujícího napětí. Vznikají společné normy, cíle a pravidla. Při vzniku konfliktů je zdrojem konfliktu především orientace na cíl, ne boj o vůdčí postavení.
- Fáze optimálního výkonu je fází, ve které skupina většinou nepotřebuje pomoc zvenčí. Skupina je charakteristická pro koncentraci na úkol, efektivní plánování a rozdělování rolí.
- Fáze ukončení je závěrečnou fází, kdy dochází k ukončení spolupráce. Je často spojená s bilancováním a hodnocením celkové činnosti ve skupině. Hodnocení celkové činnosti ve skupině řeší otázky orientované na přínos, naplnění cílů nebo individuální očekávání. Ve fázi ukončení je důležitý přenos zkušeností z práce do dalších prostředí osobního a profesního života členů skupiny.

Většina autorů zabývajících se skupinovou dynamikou tvrdí, že skupina ve svém vývoji projde všemi fázemi, záleží však na jedincích ve skupině, jejich individuálních dovednostech a úkolech, které má skupina plnit (Kumar, 2015). Do procesu fungování

skupiny se nadále promítá vliv prostředí, gender, etnicita, věk, pohlaví nebo širší sociální kontext³².

Otázky skupinové dynamiky se promítají do pedagogických témat klimatu školní třídy nebo práce se třídou jako sociální skupinou. V pregraduální přípravě učitelů jsou tato témata reflektována ve studijních předmětech a kurzech. Domníváme se, že procesu skupinové dynamiky lze porozumět prostřednictvím skupinových učebních činností implementovaných přímo do jednotlivých předmětů a kurzů.

6.2 Vytváření skupin pro skupinové učební činnosti

Vytváření skupin ve vysokoškolské výuce včetně pregraduální přípravy vyžaduje dostatek odborných znalostí a zkušeností ze strany učitele či lektora. V předchozích kapitolách byly představeny jednotlivé koncepce, které využívají skupinové učební činnosti. V české i zahraniční literatuře je možné nalézt mnoho publikací, jež se svým obsahem dotýkají vytváření skupin či týmů v pedagogickém (Kasíková 2009; Hermochová, 2005; Dlouhá et al., 2010; Kotrba & Lacina, 2007) či pracovním prostředí³³ (Kolajová, 2006; Krüger, 2004; Crkalová & Riethof, 2007; Plamínek, 2009; Barker & Cole, 2009).

Při úvaze nad využitím skupinových učebních činností v pregraduální přípravě studentů je dobré věnovat se podmínkám pro skupinové učební činnosti, které zásadním způsobem ovlivňují práci studentů ve skupinách. Mnoho autorů se zaměřuje především na samotné studenty a jejich práci v tzv. malých skupinách (Lou et al., 2000; Jaques 2000; Brown & Atkins, 2002), roli učitele (Kasíková, 2004; Gillies, 2006), jen málo autorů se zabývá materiálními podmínkami a strukturou studijního plánu, jež mají na využití skupinových učebních činností vliv (Gibbs, 1995; Mills & Alexander, 2013; Exley & Dennick, 2004, Kasíková, 2016).

Samotní studenti také ovlivňují průběh skupinových učebních činností. Do práce ve skupině vstupuje řada osobnostních³⁴ a sociálních faktorů. Je možné se setkat se studenty z odlišného sociokulturního prostředí nebo různou mírou jejich zapojení ve skupinových

³² Na tuto problematiku reaguje Paulo Freire (2005), jenž kritizuje tradiční vzdělávání a vyzdvihuje vzdělávání založené na formulaci problémů a jejich řešení. Předpokladem je potlačování nerovností a poskytnutí svobody. Studenti jsou povzbuzováni ke kladení otázek a zkoumání vlastního světa.

³³ Často se jedná o populárně-naučné knížky, které vycházejí z poznatků fungování skupinové dynamiky a z prostředí leadershipu.

³⁴ Při tvorbě skupin je třeba zohlednit také individuální zvláštnosti studentů. Učitel by měl využít své interpersonální dovednosti, aby zajistil studentům bezpečné a otevřené prostředí, v němž se nemusí bát interakce s ostatními. Vhodné je proto využívat různých metod a technik.

učebních činnostech. Aby bylo dosaženo co největší efektivity, je důležité vytváření heterogenních skupin. Heterogenní skupiny jsou dle Millse a Alexandra (2013) prospěšnější, protože povzbuzují studenty k diskuzím a vyzývají je k práci na úkolu skrze participaci s ostatními. Lou et al. (2000) tvrdí, že díky heterogennímu složení se schází studenti s různými schopnostmi a dovednostmi a dokáží tak ve skupině profitovat.

Pro práci v malých skupinách je také důležitá role učitele. Dle Kasíkové (2004) je učitel chápán více jako spoluvůrce podmínek pro konstruktivní aktivitu učících se a zastává výrazně roli facilitátora. Monitoruje chování studentů a práce v jednotlivých skupinách, povzbuzuje a podporuje činnost studentů a vytváří pozitivní atmosféru pro spolupráci. Zde se dostává do popředí otázka vážící se k prezentaci učitele a jeho chování před studenty. Goffman (1959) v tomto případě popisuje, jak se naše vlastní já (self) mění na základě širšího sociálního kontextu. Znamená to, že způsob chování a projevů je závislý na konkrétní situaci a prostředí. Pro učitele je tedy výzvou, jak jednat ve své učitelské roli způsobem, kterým vyváží sociální intimitu s autoritou a profesionalitou, a poskytnout studentům jasné hranice v kontextu využití malých skupin pro učení (Brown & Atkins, 2002).

Využívání skupin pro učení mění také charakter prostředí. Prostorové a materiální uspořádání poslucháren a tříd je často uzpůsobeno tradičním způsobem, objevují se klasické řady lavic, které studenti zaplňují ve větší míře od zadních řad. Přední řady lavic jsou obsazeny tzv. aktivními studenty nebo pozdě příchozími (Exley & Denick, 2004). Pokud je třída uspořádána klasickým způsobem, není vhodná pro organizaci skupinových učebních činností. Ve velké míře se objevuje pasivita studentů v zadních řadách a vyhýbání se interakci. Východiskem jsou posluchárny a třídy, jež mají kruhové či polokruhové uspořádání (Jacques, 2000, Quinn, 2010; Elwyn et al., 2001). Takovéto uspořádání zajišťuje pravidelný oční kontakt a interakci studentů mezi sebou a oční kontakt mezi studenty a samotným učitelem.

Kromě prostorového uspořádání samotných poslucháren či tříd využívání skupinových učebních činností ovlivňuje studijní plán konkrétního oboru. Nejčastěji se dle Gibbse (in Brown, 1982) práce v malých skupinách využívá v rámci seminářů a tutoriálů. Je však paradoxem, že většinu seminářů a tutoriálů vedou nejméně zkušení pracovníci, začínající akademičtí učitelé či doktorandi, kteří nemají se skupinovými učebními činnostmi velké zkušenosti. Domníváme se, že určující je také časová dotace jednotlivých kurzů a dále účast studentů na těchto kurzech.

Na vysokých školách jsou skupiny nejčastěji tvořeny na základě plánované aktivity a cíle. Dlouhá et al. (2010) dělí vytvořené skupiny na:

- Spontánně vzniklé skupiny,
- náhodně vzniklé skupiny,
- řízeně vzniklé skupiny.

Spontánně vzniklé skupiny jsou obvykle skupiny vytvořené samotnými studenty. Je potvrzené, že v nich panuje obvykle dobrá atmosféra. Rizikem u takto vzniklých skupin je spolupráce s pouze sympatickými kolegy, nebo vybírání kolegů dle prvního dojmu. Naproti tomu, náhodně vzniklé skupiny vznikají na základě losování či dalších metod rozdělení. Výhodou je spolupráce studentů, kteří by za běžných okolností spolu nespolupracovali. Mohou se zde ale vyskytnout problémy v nevyrovnanosti jednotlivých skupin. Z tohoto důvodu se často využívá řízené dělení učitelem či lektorem, díky němuž se zajistí vyrovnanost všech jednotlivých skupin, ale vystupuje zde riziko nesouhlasu studentů s takovým rozdělením. Využívání skupinových učebních činností je možné rozdělit také na základě délky spolupráce. V praxi vysokých škol jsou známy formální učební skupiny, neformální učební skupiny a bazové skupiny (kap. Dopsat), které využívá především kooperativní učení.

Lze říci, že tvoření skupin pro skupinové učební činnosti má svá specifika, a proto je při úvaze nad využitím skupinových učebních činností brán zřetel především na vytvoření bezpečného a otevřeného prostředí, v němž se studenti nemusí bát interakce s ostatními. Vhodné je využití nejrůznějších vybraných metod a technik.

6.3 Vybrané metody a techniky

V odborné literatuře je možné se setkat s velkým množstvím konkrétních metod a technik využívajících práci studentů ve skupinách. Neexistuje však jednotná klasifikace takových metod či technik. Je známo, že výběr konkrétní metody či techniky je závislý na mnoha proměnných. Podle Vališové a Kasíkové (2011) je nejčastěji výběr vázán na vzdělávací instituci a zákonitosti vzdělávacího procesu (charakter vědního oboru či učebního předmětu atp.). Při využití skupinových učebních činností je nutné přemýšlet o učebních možnostech studentů, jejich předpokladech, psychologických charakteristikách studentů a tříd či vnějších podmínkách ovlivňujících samotné vyučování.

S vývojem jednotlivých koncepcí využívajících skupinové učební činnosti vzniká i řada konkrétních skupinových učebních činností, které jsou popsány a charakterizovány

jednotlivými autory odlišně³⁵. Pro účely této disertační práce jsou vybrané a metody a techniky dělené do 3 základních skupin: metody a techniky klasifikované dle cíle, času a funkce. Domníváme se, že takové členění zohledňuje specifika jednotlivých metod a technik a umožňuje jejich bližší porozumění. Jedná se pouze o malý výčet vybraných metod a technik, u kterých se domníváme, že mají své uplatnění v pregraduální přípravě učitelů³⁶.

6.3.1 Metody a techniky klasifikované dle cíle

Dle Kasíkové (2007) jsou cíle skupinových učebních činností vymezeny na dvou základních úrovních, cíle konkrétních úkolů (kognitivní cíle) a cíle osobnostně sociální, u některých autorů jsou děleny na cíle intelektuální, sociální a emoční (Jaques & Salmon, 2007). Při plánování skupinových učebních činností je důležité rovnoměrné zastoupení cílů ve vztahu ke konkrétnímu úkolu, zvláště v terciárním vzdělávání a pregraduální přípravě učitelů. Podle Johnsona et al. (1998) představuje práce s využitím skupin pro učení příležitost pro rovnoměrné dosahování cílů jak kognitivních, tak sociálních.

Pro bližší porozumění uvádíme některé příklady cílů (Kasíková, 2007):

a) Cíle úkolové:

- vlastní vyjádření k látce,
- posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím,
- zkoumání předpokladů,
- pozorné naslouchání,
- tolerování dvojznačnosti,
- učení se o skupinách,
- sledování vyučování,
- porozumění textu,
- zlepšení vztahu učitel – žák,
- měření žákova pokroku,

³⁵ Metoda a technika jsou pojmy, které nemají jednotnou terminologii. Ve velké míře je ale vyučovací metoda nadřazená konkrétní technice. Technika představuje specifickou a konkrétní aktivitu, která podporuje vybranou vyučovací metodu (Anthony, 1963).

³⁶ Výčet metod a technik je odlišný u různých autorů včetně jejich zařazení. Nejčastější skupinu představují autoři kooperativního učení, na základě jejichž byly ve školní praxi podrobně zkoumány a ověřeny metody kooperativního učení: STAD (Student Teams Achievement Division, Slavin, 1994), TGT (Teams-Games Tournaments, DeVries, 1979), Jigsaw (Aronson, 1997). Tyto metody nejsou v českém prostředí natolik známé, a proto používáme jejich originálního názvu v angličtině. Další členění představuje například Macpherson (2007), jež jednotlivé metody a techniky rozlišuje dle způsobu jejich využití (hodnotící, přípravné, kognitivní, ...). V českém prostředí představuje konkrétní metody a techniky Kasíková (2007, 2016).

- dát možnost poradenství.

b) Cíle socio-emocionální:

- větší senzitivita k druhým,
- posuzování sebe sama ve vztahu k druhým,
- povzbuzování sebedůvěry, jistoty,
- osobnostní rozvoj,
- tolerování dvojznačnosti,
- uvědomění si slabosti a síly druhých,
- dávání podpory,
- stimulace k další práci,
- hodnocení žákovských pocitů z výuky,
- práce ve skupině, se kterou se může žák identifikovat.

Dle Kasíkové (2007) učitelé, již využívají skupinové učební činnosti, mají tendenci zvýrazňovat více cíle osobnostně sociální. V pregraduální přípravě je důležité si uvědomit, že skupinové učební činnosti neslouží pouze k rozvoji spolupráce či zlepšení interpersonálních dovedností, ale jsou do kurzů zařazeny s ohledem na rozvoj cílů intelektuálních či rozvoj samotného poznání.

Při úvaze nad konkrétními metodami a technikami klasifikovanými dle cíle se lze ohlédnout na Bloomovu taxonomii cílů, revidovanou v 90. letech D. R. Kratwohlem. Obsahuje dvoudimenzionální taxonomii vzdělávacích cílů dělených do 2 dimenzí, znalostní dimenzi a dimenzi kognitivních procesů (Anderson et al., 2001). Metody a techniky vztažené k cílům intelektuálním mohou být rozděleny dle toho, na jakou dimenzi se zaměřují: zapamatování, porozumění, aplikace, řešení problému, analýza nebo hodnocení. Osobnostně sociální cíle jsou pak často součástí, ale je na učiteli, do jaké míry zdůrazní tyto cíle v konkrétním úkolu.

Mezi známé metody vztahující se k intelektuálním cílům i osobnostně sociálním cílům je možné dle Kasíkové (2007) zařadit diskuze, metody řešení problémů, práce na produktu, simulace či rolové hry. Tyto známé metody využívající práci studentů ve skupině dotváří konkrétní techniky. Pro lepší přehlednost uvádíme nejdříve příklady technik vztahujících se spíše k poznávacím cílům (Kasíková, 2016):

- Skládačka: propojuje učení individuální s prací ve skupině. V této technice je úkol dělen do tolika částí v závislosti na počtu členů skupiny. Každý ze členů pracuje na

své části úkolu. Zároveň je zde kladen důraz na pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Úkol je splněný, dokončí-li všichni členové úspěšně svoji část úkolu.

- Kontrolovaná diskuze je často užívána jako prostředek ke kontrole znalostí a porozumění konkrétnímu učivu. Učitel klade otázky založené na principu sokratovského dialogu, nebo kontrolu provádějí samotní studenti za dohledu učitele.
- Čísla ve skupině představuje specifickou techniku založenou na rozdání čísel ve skupině. Učitel pokládá otázku, již skupina diskutuje, a učitel následně vyzve konkrétní číslo a student s vyvolaným číslem odpovídá.

Metody a techniky zaměřené více na osobnostně sociální cíle akcentují důraz na skupinové uvědomění, komunikační dovednosti, participaci a odstraňování interpersonálních bariér. Výzkumy ukazují, že mnoho těchto metod a technik je určených pro prevenci a zvládání široké škály sociálních problémů a diversity (Cohen, 1994; Johnson et al., 1983; Sharan, 1980; Slavin, 1991). Zařadit sem lze velké množství diskuzních metod, technik, případně kooperativních her:

- Učební spory³⁷ jsou většinou založené na intelektuálním problému a studenti jsou povzbuzováni k procesům zkoumání pohledů na problém tím způsobem, že zaujmají protichůdná stanoviska (Johnson et al., 2007). Tato technika je jasně strukturovaná do několika kroků a hojně využívána v prostředí terciárního vzdělávání. Z hlediska rozvoje osobnostně sociálních cílů studenti rozvíjí vzájemné vztahy, sociální kompetence, učí se řešit problémy v rámci skupiny atp.
- Delfská metoda je založená na skupinovém hledání řešení problému za využití prognózování. Goodman (1987) vidí její pozitiva v tom smyslu, že členové skupiny se snaží dosáhnout konsensu skrze komunikaci a dovednosti řešení problémů. Mnoha autory je však tato metoda považována za málo validní a reliabilní (Walker & Selfe, 1996).

6.3.2 Metody a techniky klasifikované dle času

Při úvaze o využití skupinových učebních činností je nutné zvážit časové hledisko pro realizaci takových činností. Nejčastěji je možné setkat se s dělením na krátkodobé, střednědobé

³⁷ Učební spory mají své východisko v teorii učebních kontraverzí. Jsou založené na konstruktivní diskuzi (constructive controversy). Ta existuje, pokud jsou myšlenky, názory, informace, teorie nebo závěry jednoho člověka neslučitelné s myšlenkami jiného člověka a oba se snaží dosáhnout dohody (Johnson & Johnson, 2014)

a dlouhodobé učební aktivity. Samotná práce ve skupině vyžaduje vhléd učitele, jenž rozhoduje o využití konkrétní metody či techniky.

Krátkodobé skupinové učební činnosti se zařazují zejména po déletrvajícím výkladu učitele a pro zvýšení pozornosti ve třídě. Z literatury jsou známy „bzučící skupiny“, které mají za cíl rychlou diskuzi mezi studenty, kteří většinou sedí vedle sebe. Studenti tak vyměňují názory na konkrétní problematiku. Díky diskuzi mezi sebou často vyslovují názory, které by před učitelem sami neřekli nebo si neuvědomili (srov. Kagan, 1992). Jiným příkladem může být technika zvaná „Think Pair Share“ (nemá český překlad). Je založená na podobném principu jako bzučící skupiny, využívá se však více v závěru lekcí. Studenti, většinou sedící vedle sebe, sdílejí co nejvíce myšlenek a nápadů k položené otázce (Larson & Keiper, 2012). Podle Johnsona et al. (1994) se tyto časově omezené, skupinové učební činnosti objevují při práci také v neformálních kooperativních skupinách. Studenti se díky krátkodobé práci ve skupině učí spolupracovat a diskutovat a jsou připravováni pro práci na složitějších skupinových úkolech.

Střednědobé skupinové učební činnosti vyžadují delší časový úsek pro práci a přípravu učitele. Oproti krátkodobým aktivitám jsou střednědobé skupinové učební činnosti zaměřené na konkrétní obsah a rozvoj cílů v sociální oblasti. Umožňují studentům navazovat větší míru spolupráce. Neexistuje přesné vymezení metod a technik v této oblasti. Může jít o situační metody založené na řešení konkrétního případu, metody rozborové nebo opět metody diskuzní (srov. Kasíková, 2007, 2016).

Dlouhodobé skupinové učební činnosti mají nejčastěji podobu projektů či výzkumů, na kterých pracují studenti ve skupinách delší časový úsek (několik týdnů, celý semestr). Objevují se v souvislosti s vytvořením bazových skupin, které zajišťují dlouhodobou spolupráci a pomoc mezi jednotlivými členy skupin. V bazových skupinách mají často podobu projektů či výzkumů, na kterých pracují skupiny delší časový úsek.³⁸ Projektové vyučování se hodí zejména tam, kde je třeba dospět k nějakému návrhu a vývoji určitého produktu. Důraz je kladen především na autenticitu a vazbu ke vzdělávacím cílům. Od studentů je vyžadováno dodržování principů spolupráce a zajištění individuální odpovědnosti za obsah projektu (Dlouhá et.al., 2010). Na využití projektů v terciárním vzdělávání poukazuje řada autorů (Bell,

³⁸ Projektové vyučování má své kořeny v učení J. Deweyho, jenž byl zastáncem učení vycházejícího ze zájmů studentů. Jeho žák W. Killpatrick později rozvíjí Deweyho učení a přichází s tzv. projektovou metodou, která se ze Spojených států amerických rozšířila do Evropy. Poslední dvě dekády je projektové vyučování intenzivně zkoumáno a jeho účinnost je shledávána především v oblasti zkušeností a získaných vědomostí (Knoll 1997; Koschmann 2001; Blumenfeld & Krajcik, 2005).

2010; Ulrich, 2016; Blumenfeld & Krajcik, 2005). V českém prostředí se problematikou projektového vyučování na vysokých školách zabývá rovněž několik autorů (Kratochvílová, 2006; Spilková, 2004; Vlček & Votruba, 2001; Valenta, 1993).

6.3.3 Metody a techniky klasifikované dle funkce

V rámci dělení uvádíme i způsob klasifikace dle funkce, kterou skupinové učební činnosti mohou plnit. V této klasifikaci využíváme jednotlivé fáze vyučovacího procesu (Maňák, Švec, 2003) a příklady využití skupinových učebních činností.

V literatuře se setkáváme s těmito metodami a technikami (Dlouhá et.al., 2010; Macpherson, 2007):

- Motivační metodami a technikami, jež mají za úkol motivovat studenty a připravit je na další činnost. Využívají se nejčastěji na začátku kurzů. Jako příklad skupinových učebních činností může být zmíněn brainstorming (Osborne, 2008) či brainwriting. Nadále je časté využití tzv. icebreakerů či deinhbitizérů (rozehřívací a uvolňovací aktivity pro studenty).
- Expozičními metodami a technikami orientujícími se na osvojování vědomostí, dovedností a postojů jednotlivých studentů. Příkladem využití je technika zvaná Jigsaw (Aronson, 1978). Způsob využití je jasně strukturovaný. Učivo je rozděleno do 6 částí a každý student studuje svoji část. Následně se setkává v expertní skupině, ve které probíhá diskuze. Po určité době se členové navrací do původních skupin a učí ostatní členy skupiny svůj díl.
- Fixačními metodami a technikami se zaměřují na upevnění vědomostí či opakování učiva. Lze nalézt velké množství metod a technik, zejména metod diskuzních. Macpherson (2007) uvádí také příklady metod a technik mentálního mapování či techniky využitelné v kritickém myšlení.
- Diagnostickými a hodnotícími metodami primárně určenými pro hodnocení a evaluaci. Jako příklad uvádíme rozborovou metodu, v níž je aspekt diagnostikování a hodnocení důležitý.

V teorii a praxi existuje velké množství metod a technik využitelných ve studiu na vysoké škole. Výše uvedené třídění metod a technik představuje pouhý nástin možné klasifikace a uvádí příklady, o kterých si myslíme, že jsou využitelné i v pregraduální přípravě učitelů.

6.4 Hodnocení skupinových učebních činností

Hodnocení³⁹ je součástí vzdělávacího procesu a představuje komplexní fenomén, který v sobě zahrnuje široké množství pohledů na danou problematiku. V rámci této podkapitoly je hodnocení skupinových učebních činností chápáno jako důležitá součást učení, bez níž nelze posoudit efektivitu vzdělávacího procesu. Při aplikaci výukových strategií založených na práci studentů ve skupině je nutné zamyslet se nad systémem hodnocení, který je odlišný oproti hodnocení v klasickém neboli frontálním vyučování.

Vzhledem k tomu, že skupinová učební činnost přináší větší objem interakce mezi účastníky učení, zvažujeme větší míru zapojení studentů do hodnocení, nežli je tomu v klasické frontální výuce (Kasíková, 2007). Hodnocení se tak zaměřuje nejenom na celé skupiny, ale také na individuální přispívání jednotlivých studentů. Doporučuje se hodnotit:

- Individuálně studenty a zároveň celou skupinu a její práci,
- proces a výsledný produkt (What are benefits of group work, 2020).

Kasíková (2016) vnímá jako důležité i to, že konečný produkt nebo prezentace může být hodnocen i jinou skupinou a učitelem a členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého navzájem. Hodnocení skupinových učebních činností je tedy komplexní problematikou, která předpokládá jasné plánování hodnocení a stanovení kritérií, jež budou jasná všem studentům. V literatuře je možné nalézt řadu doporučení zabývajících se hodnocením skupinových učebních činností (Kasíková, 2007; Zhang et al., 2008; Elwyn et al., 2001; Blight, 2005; Jaques & Salmon, 2007).

Uvádíme příklady doporučení vztahujících se k hodnocení skupinových učebních činností:

- Využívání adekvátního hodnotícího jazyka. Výzkumy ukazují (Kasíková, 2007), že studenti dosahují lepších výsledků, pokud se využívá deskriptivního⁴⁰ jazyka.
- Zdůrazňování jasně daných kritérií hodnocení. Falchikov a Thompson (2008) poukazují na to, že studenti mají tendenci hodnocení podceňovat. Pokud učitel zdůrazní jasně dané cíle a kritéria hodnocení, mohou studenti objektivním způsobem posoudit a zhodnotit svoji práci.

³⁹ Hodnocení vyjadřuje výsledky vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Dle Dvořákové (in Vališová & Kasíková, 2011) plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů, a však především sociálních vztahů ve vyučování.

⁴⁰ Deskriptivní jazyk neboli popisující jazyk je charakteristický tím, že podrobně popisuje práci studenta a co nejpodrobněji hodnocení vztahuje k danému úkolu, ne k jeho osobě (Dvořáková in Vališová & Kasíková, 2011).

- Možnost práce v různých skupinách. Zhang et. al. (2008) doporučuje možnost obměny studentů v rámci skupin. Díky tomu se studenti učí objektivnímu hodnocení ve vztahu k sobě samému, ale učí se hodnotit i práci v různých skupinách.
- Průběžná příprava na hodnocení a vytvoření bezpečného prostředí. Palomba a Banta (1999) se shodují, že studenti, kteří nemají zkušenost se skupinovým hodnocením, by na něj měli být průběžně připravováni a měli by se učit, jak probíhá hodnocení.

Pro hodnocení skupinových učebních činností se často využívají hodnotící či kontrolní listy, jež dokumentují úkoly a jejich splnění. Příklady hodnotících a kontrolních listů je možné nalézt u Kasíkové (2007), Jaquese (2000). Nadále je možné setkat se s konkrétními metodami a technikami. Pro přehlednost uvádíme některé, které mohou být využitelné v pregraduální přípravě učitelů:

- The time-out technique (nemá český překlad) je technika využívaná v průběhu skupinové učební činnosti k hodnocení aktuálního stavu. Pomáhá studentům se zastavit a reflektovat aktuální práci skupiny. Na čem aktuálně skupina pracuje, jak probíhá spolupráce, kam vedou úvahy a diskuze. Pro zahájení této techniky využívá skupina zvolený signál, kterým upozorňuje ostatní na zahájení průběžného hodnocení (Elwyn et al., 2001).
- Akvárium je známou technikou využívající se pro hodnocení. Větší skupina je rozdělena na dvě a jedna skupina plní funkci hodnotitelů a pozorovatelů. Skupina, jež hodnotí, sedí okolo menší skupiny. Po nějaké době se skupiny vymění. Využívá se často v závěru skupinové učební činnosti (Kasíková, 2016).
- Hodnocení s pomocí videozáznamu je užitečné pro analýzu dění ve skupině. Autenticita záznamu může být stimulem pro učení a jeho změnu. Má formativní charakter. (Elwyn et al., 2001).
- Deníky, dotazníky, listy s reporty či interview se řadí mezi metody a techniky využívané v závěru skupinové učební činnosti.

Hodnocení tvoří nedílnou součást vyučovacího procesu a je významnou součástí při využití skupinových učebních činností ve výuce. Na druhé straně je možné se setkat s limity a obtížemi při hodnocení skupinových učebních činností. Nejčastěji zmiňovanými problémy v oblasti hodnocení skupinové práce je pohled na hodnocení jako formální proces, který se netýká členů skupiny, ale učitele, dominance individuálního chování na úkor skupiny, příliš mnoho požadavků vázících se k hodnocení a riziko rozdělení skupiny z důvodu hodnocení (Elwyn et. al., 2001).

Osobně považujeme za velmi důležité věnovat se hodnocení a reflexi skupinových učebních činností z několika důvodů. Hodnocení s sebou přináší mnoho problémů a předsudků, proto je pro budoucí učitele přínosné pracovat s hodnocením jako didaktickým prostředkem, který si sami v kurzech učitelského studia vyzkouší. Díky skupinovým učebním činnostem mohou poznat odlišnosti v hodnocení v tradičním pojetí vyučování a ve vyučování zaměřeném na studenty. Domníváme se, že vlastní zkušenosti s hodnocením a jeho možnostmi mohou vést k vlastnímu využití v budoucí praxi.

7. Shrnutí teoretické části

V teoretické části disertační práce bylo cílem poskytnout komplexní pohled na skupinové učební činnosti jako výukové strategie využitelné ve studiu učitelství. V úvodu práce jsme se proto zabývali vymezením výukové strategie a nabídli pohled na teoretická východiska skupinových učebních činností optikou tří základních vědních disciplín, filozofie, pedagogiky a psychologie. Ačkoliv si uvědomujeme, že teoretická východiska představují široký okruh otázek a diskuzí, v rámci filozofie jsme se blíže zaměřili na ideová východiska spolupráce a obecně práce studentů ve skupinách. Zde se ukázala jako dominantní právě antická filozofie a její vliv na současné pojetí vzdělanosti. Z hlediska tématu práce pak byla nosná myšlenka antických filozofů o zakotvenosti člověka ve společnosti, učitelově podněcování touhy po otázkách u svých žáků nebo přípravě člověka na život v obci. Skupinové učební činnosti a jejich jádro založené na vlastní aktivitě studentů a jejich práci ve skupinách byla reflektována také z hlediska pragmatické filozofie J. Deweyho, která je dominující ve vztahu k našemu tématu, ale také ve vztahu k současné postmoderní filozofii, jež vyzývá k diskuzím a otevírá mnohost názorů na základní pedagogická témata. V souvislosti s tématem práce může jít například o téma teorie a praxe v učitelské přípravě, které je zdrojem diskuzí o otázce jejich propojenosti a rovnováhy.

Díky bližšímu pohledu na pedagogická východiska bylo možné připomenout vliv dějin pedagogiky na téma skupinových učebních činností, která jsou akcentována zejména představiteli reformní pedagogiky a nadále nabídla současný pohled na spolupráci ve vyučování pohledem pedagogiky. Psychologická východiska se blíže zaměřila na analýzu spolupráce ve vztahu k výzkumům z oblasti sociální psychologie, jež měla velký vliv na rozšíření učení v rámci skupin do pedagogické praxe. Zároveň byly představeny teorie učení, ze kterých spolupráce a skupinové učební činnosti čerpají.

Domníváme se, že teoretická východiska pouze nastiňují a ukazují široký okruh otázek vážící se k tématu práce. Jsou důležitá pro porozumění a ukazují možné pohledy na danou problematiku optikou tří vědních disciplín, které k sobě neoddělitelně patří. Protože se skupinovými učebními činnostmi zabýváme ve studiu učitelství, blíže jsme se zaměřili také na vzdělávání na vysoké škole a kvalitu vysokoškolské výuky. Myslíme si, že oblast vzdělávání na vysoké škole je opět předmětem mnoha diskuzí nejenom v zahraničí, ale také u nás. Zde jsme si také dovolili bližší vysvětlení, proč se v této práci přikláníme k termínu výuková strategie právě skrze interpretaci jednotlivých pojmů jako je vyučovací metoda nebo organizační forma. Právě z toho důvodu, že skupinové učební činnosti v sobě zahrnují jak vyučovací

metody, tak organizační formy, je v disertační práci kladen důraz na využití zastřešujícího pojmu výuková strategie.

Ve studiu učitelství a obecně vysokoškolské výuce můžeme pozorovat trendy, které ovlivňují podobu výuky samotné. Proto jsme se v rámci kapitoly o vzdělávání na vysoké škole zaměřili na profesionalizaci učitelské profese a konstruktivní pojetí vzdělávání. Z těchto dvou trendů je zřejmé, že se do popředí dostávají výukové strategie, jež vyzdvihují úlohu samotných studentů, jejich aktivitu a orientaci na získávání poznatků aktivním způsobem.

Jak již bylo uvedeno v samotném úvodu práce, skupinové učební činnosti vytvářejí okruh učebních aktivit, jež je možné využít ve studiu učitelství. Z toho důvodu byl v další kapitole zdůrazněn organizační rámec studia učitelství. Zde jsme se zaměřili na hledání možností a využití skupinových učebních činností právě v organizačním rámci studia učitelství v České republice. Výuka v učitelském studiu tak zahrnuje přednášky, semináře, cvičení, praxe a případně jiné organizační formy dle konkrétního studijního plánu. Na příkladech výzkumů a informací z odborných zahraničních článků jsme ukázali, že i přes tradiční vymezení těchto organizačních forem je možné skupinové učební činnosti využít.

Závěr teoretické části představoval bližší pohled na koncepce, jež spojuje využívání skupinových učebních činností. Blíže představeno bylo kooperativní, kolaborativní, vrstevnické a problémové učení. Vycházeli jsme přitom z odborných článků a zahraniční literatury, která je bohatá na zdroje a využití těchto koncepcí ve vysokoškolské výuce. V poslední kapitole teoretické části byla nastíněna realizace skupinové výuky. Ta se zaměřovala na proces skupinové dynamiky, která je pro pochopení výuky s využitím skupinových učebních činností nezbytná a formou příkladů byly zmíněny konkrétní skupinové učební činnosti, o nichž si myslíme, že jsou využitelné v pregraduální přípravě učitelů. Zde si dovoluji vyjádření vlastního názoru, že nastíněná klasifikace konkrétních metod a technik byla vytvořena na základě studia literatury a představuje pouze možný náhled. V odborné literatuře není jednotný systém členění a autoři vycházejí z různých klasifikací, a proto je v práci akcentováno vlastní členění s odkazem na odbornou literaturu. Kapitola se rovněž dotýkala hodnocení skupinových učebních činností, které je odlišné oproti frontálnímu způsobu výuky.

Jak jsme již nastínili výše, klíčovou roli pro kvalitu vzdělávání budoucích učitelů hraje výuka samotná, a proto je oblast vysokoškolské didaktiky a zaměření na výuku ve vysokoškolském studiu významným stimulem pro její rozvoj. I z toho důvodu je zaměření na výuku ve studiu učitelství v empirickém výzkumu, kde jsme se podrobně věnovali využití skupinových učebních činností v kurzech oborové didaktiky a pedagogiky studia učitelství

v rámci případové studie, a také akčního výzkumu výuky. Jednotlivé postupy a výstupy z výzkumných šetření jsou uvedeny v následujících kapitolách.

II. Empirická část

8. Metodologie výzkumného šetření

Empirickou část této disertační práce tvoří zpráva o kvalitativním výzkumu. Tato zpráva o kvalitativním výzkumu je rozdělena do dvou částí a zahrnuje případovou studii a zprávu z akčního výzkumu. První část, případová studie, se zaměřuje na to, jakým způsobem se využívají skupinové učební činnosti ve výuce oborových didaktik na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Druhá část, akční výzkum, je zaměřená na vlastní zkušenosti s využitím skupinových učebních činností v rámci vyučovaného předmětu pedagogika ve studiu Dramatické výchovy na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze.

V české odborné literatuře nenajdeme mnoho zpráv z empirických výzkumů na téma skupinových učebních činností ve studiu učitelství, proto je rozhodující využít právě kvalitativní výzkum a designy, které deskriptivním způsobem co nejhloběji popíší a analyzují využití skupinových učebních činností v pregraduální přípravě učitelů. Výběr kvalitativního šetření je rozhodující také při využití konkrétních metod sběru dat, typů dat, způsobu usuzování a provedené analýzy. Dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2014) je podrobný popis metodologického postupu základním předpokladem pro pochopení a celkovou kvalitu výzkumného šetření.

V této části disertační práce je kladen důraz na popis metodologie výzkumného šetření a seznámení s jeho procesem. Záměrem této části je poté představit výzkumný problém spolu s cíli výzkumu jednotlivých designů a z něj vyplývající výzkumné otázky. Nadále je představen plán výzkumu a kritéria kvalitativního výzkumu se zaměřením na pravdivost a platnost výzkumu, jeho spolehlivost, etické dimenze a také na limity prováděných výzkumných šetření. Konkrétní a více podrobný popis vybraných designů výzkumu včetně popisu výzkumného souboru, metod sběru dat, jejich analýzy zároveň s představením výsledků a zjištění je popsán zvlášť u každého z vybraných designů v dalších kapitolách.

8.1 Výzkumný problém a cíl práce

Formulace výzkumného problému vychází z teoretického rámce disertační práce, ve které byla popsána a interpretována základní teoretická východiska vztahující se ke zkoumané oblasti. **Výzkumným problémem je využití skupinových činností v pedagogické přípravě učitelů.** Na základě takto formulovaného problému je zřejmé zaostření na určitou skupinu, typ a místo tak, aby byla výzkumná šetření prostřednictvím kvalitativní metodologie lépe uchopitelná.

Zvolený výzkumný problém vychází z teoretického rámce disertační práce a jeho definování vznikalo postupně v čase tak, aby akcentovalo řešenou problematiku a zároveň umožnilo odpovědět na dané výzkumné otázky. Podstatnou úlohu sehrávají právě vybrané předměty oborové didaktiky v rámci pedagogické přípravy učitelů a vlastní výuka předmětu pedagogika.

Oborové didaktiky představují unikátní propojení pedagogické a oborové složky učitelské přípravy, kde jde zejména o rozvíjení a získání teoretických znalostí a praktických dovedností týkajících se vlastní výuky, a proto je hlavním účelem umožnit studentům, budoucím učitelům, hlouběji se seznámit s teoretickými a zároveň praktickými aspekty jejich budoucího povolání (Eurydice, 2015). Z tohoto důvodu je výzkumné šetření – případová studie zaměřena především na vybrané oborové didaktiky, protože je možné předpokládat využití skupinových učebních činností⁴¹. Při volbě akčního výzkumu je kladen důraz na využití skupinových učebních činností v rámci vlastního vyučovaného předmětu pedagogika. Zde je akční výzkum významný z hlediska svého zaměření na propojení teorie a praxe, a vytváří tak inovativní přístup ve zkoumání sociální reality.

Hlavním cílem empirické části práce je popsat a prozkoumat využití skupinových učebních činností v kurzech oborové didaktiky a pedagogiky v rámci pedagogické přípravy učitelů a zjistit, jaké názory na využití skupinových učebních činností ve výuce mají studenti spolu s jejich vzdělavateli.

Význam empirického šetření může být chápán v několika rovinách. Z tohoto důvodu je pro lepší přehlednost využito Maxwellova trojího typu cílů (Maxwell, in Švaříček & Šed'ová et al., 2014):

- **Cíl intelektuální:** V rovině teoreticko-pedagogické může empirické šetření rozšířit výzkumy v oblasti vysokoškolské didaktiky, a upozornit tak na potenciál skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Nadále může výzkum blíže popsat výuku s využitím skupinových učebních činností a blíže se zaměřit na to, jak taková výuka funguje a jak ji vnímají samotní učitelé spolu se studenty.
- **Cíl praktický:** Empirické šetření má význam také z hlediska praktického přínosu pro pregraduální přípravu učitelů. Data z tohoto empirického šetření mohou být využita při diskuzích o podobě a následných proměnách ve studiu učitelství. Pokud mají být učitelé schopní reflektivní praktici a vysoce kvalifikovaní profesionálové, je nutné zaměřit se

⁴¹ V rámci hledání kurzů byl využit předvýzkum, aby se zjistilo možné využití skupinových učebních činností.

přímo na výuku v pregraduální přípravě a výzkum výukových strategií včetně skupinových učebních činností. Předkládaný výzkum může být zdrojem také pro vzdělavatele budoucích učitelů, kteří budou moci využít zjištěné poznatky k přípravě svých vlastních kurzů.

- **Cíl personální:** V osobní rovině je cílem blíže prozkoumat vlastní výuku s využitím skupinových učebních činností a zjistit, jak konkrétně se využívají skupinové učební činnosti ve vybraných kurzech a jak o jejich využití přemýšlejí studenti včetně jejich vzdělavatelů. Je osobně významné využít akční výzkum a pokusit se jít příkladem ve snaze využívat tento design k reflektování vlastní výuky a poukázat na místo akčního výzkumu v pedagogice.

8.2 Výzkumné otázky

Formulace hlavního cíle vede k definici výzkumných otázek, ze kterých vyplývají dílčí výzkumné otázky. Vzhledem k tomu, že hlavním záměrem výzkumného šetření je prozkoumat konkrétní využití skupinových učebních činností v oborových didaktikách a pedagogice pedagogické přípravy studia učitelství a zjistit, jaké názory mají na využití skupinových učebních činností studenti učitelství spolu s jejich vzdělavateli, hlavní výzkumná otázka je definována takto:

Jakým způsobem se využívají skupinové učební činnosti ve vybraných kurzech oborové didaktiky a pedagogiky a jak jejich využití vnímají samotní studenti spolu s jejich vzdělavateli?

Hlavní výzkumná otázka je dělena na několik dílčích výzkumných otázek tak, aby zahrnovala oba plány výzkumu:

- VO1: Jaké místo zaujímají skupinové učební činnosti v pojetí výuky? (případová studie)
- VO2: Jak konkrétně se skupinové učební činnosti ve výuce využívají a jakým způsobem jsou organizovány? (případová studie)
- VO3: Jak nahlízejí studenti na možnost využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce? (případová studie)
- VO4: Jak vysokoškolští učitelé vybraných kurzů reflektují využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce? (případová studie)
- VO5: Jak vnímají studenti učitelství využití skupinových učebních činností ve vybraných kurzech učitelské přípravy? (případová studie, akční výzkum)

- VO6: Jak konkrétně vypadá zapojení studentů při využití skupinových učebních aktivit? (akční výzkum)

Výzkumný problém, cíl práce i výzkumné otázky jsou zaměřené především na konkrétní využití skupinových učebních činností ve vybraných kurzech oborové didaktiky a pedagogiky v rámci studia učitelství. Zejména výzkumné otázky jsou vybrány s ohledem na využití případové studie i akčního výzkumu. Jedná se tedy o výzkum v autentickém prostředí s cílem získání obrazu o tom, jak jsou skupinové učební činnosti využívány a reflektovány jejich účastníky, v tomto případě studenty učitelství a jejich vzdělavateli.

8.3 Plán výzkumu

Při plánování výzkumného šetření je důležité zaměření na rámcové uspořádání výzkumu. Z povahy cíle a výzkumných otázek je zřejmé přiklonění se k výběru kvalitativního výzkumu skládajícího se ze dvou fází: případové studie a akčního výzkumu. Tyto dva přístupy vycházejí z odlišných tradic, a proto rozhodnutí o jejich využití je výsledkem dlouhé přípravné fáze výzkumu.

Kvalitativní přístup v sociálních vědách přináší velkou terminologickou různost v definování. Lze říci, že kvalitativní přístup vychází z předpokladu, jak jsou pojmy a vztahy chápány aktéry sociální reality (Švaříček & Šedřová et al., 2014). Dle Hendla (2005) kvalitativní přístup vychází z interpretativního paradigmatu, ve kterém je kladen důraz na porozumění významům lidského jednání a zkušenosti. Pro výběr kvalitativního přístupu bylo rozhodující i promyšlení metodologického postupu, tak jak jej prezentují Lincolnová a Guba (in Hendl, 2005). Tento metodologický postup je založený na zodpovězení základních otázek, jež výzkumníka vedou k rozhodnutí o využití kvalitativní či kvantitativní metodologie.

Pro kvalitativní výzkum je charakteristická intenzivní interakce osoby výzkumníka se zkoumanými jedinci a dlouhý pobyt ve zkoumaném prostředí. Zainteresovanost výzkumníka přispívá poté k tomu, že výzkum bude lépe reagovat na projevy účastníků a požadavky studie (Hendl, 2005). Výzkumník také ve zkoumaném prostředí tráví velké množství času sběrem dat a podrobuje je analýze a následné interpretaci. Bogdan (1987) mluví o neustálé konfrontaci dat s vlastními názory a předsudky výzkumníka.

Výhodou zvoleného kvalitativního šetření je zejména jeho dialogičnost založená na ponoření výzkumníka do zkoumané reality, v tomto případě do prostředí studia učitelství a konkrétně vybraných kurzů pedagogické a oborové složky přípravy studia učitelství a z toho

plynoucí pochopení studovaného jevu. Analýzou a následnou interpretací dat vznikají výsledky výzkumného šetření, jež jsou syntézou zkušenosti a teorie.

I proto jsou výzkumné otázky kladeny tak, aby splňovaly kritéria kvalitativního výzkumu. První a druhá dílčí výzkumná otázka Jaké místo zaujímají skupinové učební činnosti v pojetí výuky? a Jak konkrétně se skupinové učební činnosti ve výuce využívají a jakým způsobem jsou organizovány? mají explorační charakter a mají za cíl zjistit, jak konkrétně jsou skupinové učební činnosti využívány ve vybraných kurzech oborové didaktiky, ale také jaké konkrétní skupinové učební činnosti se v průběhu výuky na Pedagogické fakultě využívají a jak jsou organizovány. Další tři výzkumné otázky Jak vnímají studenti učitelství využití skupinových učebních činností ve vybraných kurzech učitelské přípravy? Jak nahlízejí studenti na možnost využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce? a Jak vysokoškolští učitelé vybraných kurzů reflektují využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce? odkazují především na práci výzkumníka s aktéry vyučovacího procesu v rámci vybraných kurzů, studenty a jejich vzdělavateli, a zahrnují velké množství dílčích otázek. Poslední dílčí výzkumná otázka Jak konkrétně vypadá zapojení studentů při využití skupinových učebních aktivit a jak vnímají studentky využití skupinových učebních činností ve výuce byla do kvalitativního výzkumu doplněna na základě výběru akčního výzkumu, který doplňuje tuto disertační práci o vlastní zkušenost s využitím skupinových učebních činností v rámci vlastní výuky předmětu pedagogika na DAMU.

První fázi výzkumu tvoří případová studie, která vytváří základní výzkumný design zvolený pro tuto disertační práci. Dle Sedláčka (in Švaříček & Šedřová et al., 2014) je považována za možný způsob, jak porozumět složitým sociálním jevům. Ačkoliv nepanuje shoda ve vymezení případové studie, v této disertační práci podrobně popisuje využití skupinových učebních činností ve výuce oborových didaktik. Zkoumání skupinových učebních činností se děje v reálném kontextu a v přirozených podmínkách vysokoškolské výuky. Vzhledem k malému množství empirických výzkumů na téma využití skupinových učebních činností ve vysokoškolské výuce je případová studie záměrně vybrána pro svůj cíl, jímž je právě výskyt určitého jevu, v tomto případě využití skupinových učebních činností ve výuce budoucích učitelů.

Druhou fázi empirické části tvoří akční výzkum, často řazený do oblasti aplikovaného výzkumu v sociálních vědách. V oblasti vzdělávání zaznamenává akční výzkum velký rozvoj především v zahraničí a je využíván zejména jako nástroj profesního vzdělávání učitelů, rozvoje kurikula nebo zlepšování dosavadní praxe. Vzhledem k vlastní výuce na vysoké škole

je rozhodnutí o využití akčního výzkumu opodstatněné a ve spojitosti s daty z kvalitativního šetření může obohatit empirické výzkumy z oblasti vysokoškolské didaktiky. V české pedagogice je akční výzkum na vysoké škole stále opomíjeným tématem. Je možné domnívat se, že závěry empirického šetření za využití dvou odlišných designů mohou přinést cenné otázky do diskuze o výuce ve studiu učitelství a zároveň podpořit využití akčního výzkumu v prostředí vysoké školy a vlastní výuky vysokoškolských učitelů. Akční výzkum dle Newbyho (1997) vznikl především z potřeby zmenšit vzdálenost mezi scientistickou tradicí výzkumů a školní praxí, a proto je cílem této práce pokusit se empirické šetření doplnit o vlastní provedený akční výzkum ve studiu učitelství. V následujících kapitolách budou vybrané designy popsány.

8.4 Kritéria kvality kvalitativního výzkumu

V kvalitativně orientovaném výzkumu, stejně jako kvantitativním, by měla být zajištěna kritéria kvality takového výzkumu. Ačkoliv v práci představujeme dva různé designy, případovou studii a akční výzkum, oba se svým zaměřením řadí právě do kvalitativního přístupu. V následující části představíme tři kritéria kvality výzkumu.

8.4.1 Pravdivost a platnost výzkumu

Pravdivost i platnost výzkumu by se měla nést v průběhu celého procesu kvalitativního výzkumu. Pravdivostí lze rozumět nálezy takových jevů, k nimž odkazují a platností je myšleno, že jevy, k nimž se odkazuje, jsou podepřeny důkazy (Švaříček & Šedřová et al., 2014). Přestože se pravdivost i platnost v kvalitativním výzkumu může zdát problematická, důležité je velmi podrobně popsat jednotlivé kroky výzkumu včetně metodologického postupu. Velmi významným krokem je zajištění důvěryhodnosti výzkumu. V případě tohoto kvalitativního šetření bylo využito specifických technik zajišťujících důvěryhodnost výzkumu, reflexí kolegů, výběru účastníků výzkumu, výběrem specifických postupů při interpretaci dat a využití přímých citací výroků účastníků.

Reflexe kolegů probíhala většinou na kurzu kvalitativní metodologie, kde se průběžně reflektovaly výzkumné plány studentů doktorského studia. Nadále byla využita možnost reflexe metodologie v rámci doktorandských seminářů konaných pravidelně na domovské katedře. Výběr účastníků výzkumu případové studie byl proveden s ohledem na to, jakou zkušenost mají studenti s pozorováním jevem, tj. skupinovými učebními činnostmi. S výběrem účastníků do případové studie pomohlo zejména zúčastněné pozorování konkrétních oborových didaktik a komunikace se studenty před zahájením těchto kurzů. U akčního výzkumu byl výběr účastníků dán vyučovacím předmětem, jenž jsem jako externí lektorka vyučovala. Celkovou

důvěryhodnost dotvářely postupy při interpretaci, jež jsou popsány v metodologické části vybraných designů, a také přímé citace účastníků, které jsou užívány ve výsledcích a zjištěních u každého z vybraných designů. Citace účastníků jsou užívány s ohledem na jejich správnou interpretaci.

Jako součást kritéria pravdivosti a platnosti bývá uváděna i přenositelnost, kterou jsem v průběhu detailně dokumentovala prostřednictvím výzkumného postupu u obou vybraných designů a snažila se zdůvodnit zvolené kroky.

8.4.2 Spolehlivost

Spolehlivost výzkumu je dalším kritériem kvality dobrého kvalitativního výzkumu. Ve vztahu k tomuto šetření šlo v obou vybraných designech především o konzistenci otázek rozhovorů, následný přepis rozhovorů a zachování konzistence kódování. Při rozhovorech se studentkami, studenty i učiteli byly otázky pokládány srozumitelně a srozumitelnost byla ověřována tím, že na rozhovory bylo vymezeno dostatek času, aby v případě nepochopení mohla být otázka položena jinak, způsobem, kterým participant rozumí, a zároveň aby nedošlo ke změně podstaty položené otázky. Nadále byly všechny rozhovory zaznamenávány na nahrávací zařízení a doslovně přepisovány, v případě zúčastněného pozorování byl vždy zaznamenán průběh vyučovaného kurzu spolu s terénními poznámkami a po kurzu byl vždy věnován čas reflexi, případnému doplnění postřehů. U akčního výzkumu bylo dbáno na pečlivě vedené přípravy hodin a terénní poznámky v deníku výzkumníka. U obou designů byla uplatněna snaha o konzistentnost kódování.

8.4.3 Etické dimenze výzkumu

Při realizaci každého výzkumu je důležité zohlednění etických souvislostí plynoucích z výzkumu. Nešlo tak pouze o zohlednění výběru metodologických postupů, nýbrž zohlednění etického a morálního hlediska vyplývajícího ze zodpovědnosti vůči všem účastníkům výzkumu.

Základní dimenzí bylo zajištění důvěrnosti. Ve výzkumných šetřeních nejsou zveřejněná žádná data, která by čtenáři umožnila identifikaci účastníků výzkumu. I z tohoto důvodu není v případové studii pojmenováno pozorování konkrétních oborových didaktik, protože by mohlo dojít k porušení etických dimenzí výzkumu a bylo by možné identifikovat jména vyučujících. Nadále byl ve výzkumu zajištěn poučený souhlas s výzkumem. Všichni účastníci byli pravdivě seznámeni s povahou a veškerými důsledky své účasti na výzkumu. Průcha a Švaříček (2009) upozorňují na zajištění poučeného souhlasu v psané či nahrané

podobě. Poučený souhlas byl v případě tohoto výzkumného šetření zajištěn na nahrávací zařízení a účastníci výzkumu si byli vědomi záměrem výzkumu. Ačkoliv existovaly jisté obavy, že sdělení cílů výzkumu a nastínění výzkumných otázek povede zejména v pozorování vybraných kurzů u případové studie k odlišnému způsobu výuky, nestalo se tak, což potvrzují jednotlivé rozhovory se studenty, které vznikly buď v rámci polostrukturovaných rozhovorů či v rámci běžné komunikace během přestávky. V neposlední řadě bylo přislíbeno zpřístupnění práce účastníkům výzkumu.

8.5 Limity výzkumu

V průběhu realizace bylo možné narazit na dílčí obtíže a z nich plynoucí limity. V rámci realizace případové studie se ukázalo jako obtížné vstoupit do prostředí pozorovaných kurzů. Ačkoliv bylo ze strany většiny vyučujících umožněno pozorování v kurzech oborové didaktiky, ne u všech vyučujících bylo svolení vřelé. Je možné, že výzkum v prostředí vysokoškolské výuky není natolik běžný a vyučující nejsou zvyklí na přítomnost pozorovatele v jejich hodinách.

V průběhu samotného pozorování byla jako hlavní limit vnímána problematika kompletního zachycení dění ve třídě. Z uvedeného důvodu nebyl využíván specifický pozorovací arch zaměřený pouze na to, jakým způsobem se využívají skupinové učební činnosti, protože by nezachytil veškeré dění. Po skončení pozorování bylo pak dostatek času věnováno reflexi kurzu, bližšímu zápisu terénních poznámek a zachycení konkrétního způsobu využití skupinových učebních činností a jejich organizace.

V tomto ohledu bylo pozorování také limitem v akčním výzkumu, kde má role učitele často nedovolila plně pozorovat práci skupin z toho důvodu, že jsem v průběhu jejich využití často monitorovala zapojení studentů nebo jejich diskuzi k tématu. Jistým řešením těchto limitů spojených s pozorováním by určitě bylo nahrávací zařízení, ale z důvodu možné změny chování aktérů ať už v akčním výzkumu, či případové studii, jsem se rozhodla pozorovat pouze sama bez nahrávacích zařízení.

Za velký limit považujeme také samotnou povahu kvalitativního výzkumu, jež je náročná na čas a realizaci. Velmi obtížná byla domluva se studentkami a studenty na možnosti rozhovoru vzhledem k jejich rozvrhům či pracovním povinnostem, případně praxi, kterou vykonávali mimo hlavní město Prahu. Často se stalo, že datum plánovaného rozhovoru bylo několikrát odloženo a přesunuto.

9. První fáze: Případová studie

Pro první fázi kvalitativního šetření bylo využito designu případové studie. V pedagogických vědách patří mezi základní výzkumné designy a mezi nejrozšířenější kvalitativní designy (srov. Mioviský, 2006), nicméně její vymezení se liší dle přístupu různých autorů. Jak je ale z názvu zřejmé, smyslem je velmi podrobné zkoumání porozumění jednomu nebo několika případům (Švaříček & Šed'ová et al., 2014).

V práci odkazujeme především na charakteristiky Yinovy případové studie (2009), který případovou studii charakterizuje jako zkoumání sociálního jevu v reálném kontextu v co nejpřirozenějších podmínkách výskytu tohoto jevu a pro sběr relevantních údajů jsou využity veškeré dostupné zdroje i metody sběru dat. V neposlední řadě je neméně důležité komplexní porozumění případu v jeho přirozeném prostředí. Pro účely této práce je vybrán design deskriptivní případové studie, jež se využívá k podrobnému komplexnímu popisu nějakého jevu reálného života v tom kontextu, v němž se objevuje (Mareš, 2015).

Zkoumání a porozumění tomu, jakým způsobem se využívají skupinové učební činnosti v pedagogické složce přípravy studentů učitelství, mi umožnilo naplno se ponořit do prostředí vybraných kurzů zaměřujících se na vybrané oborové didaktiky. Protože jsem chtěla porozumět způsobu výuky v těchto kurzech, možnému využití skupinových učebních činností a vnímání těchto činností ze strany studentů a učitelů, rozhodla jsem se právě pro volbu případové studie.

9.1 Metody sběru dat

V prováděném výzkumném šetření jsem se od počátku snažila využít veškeré dostupné metody sběru dat, které jsou typické pro případovou studii. Data, ze kterých v případové studii čerpám, byla získaná na základě analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování⁴² a polostrukturovaných rozhovorů se studentkami a studenty oborových didaktik a jejich učiteli.

Analýza dokumentů byla rozhodující v počáteční fázi výzkumného šetření. Díky informacím získaných z letáků, brožur a webu Pedagogické fakulty (dále jen PEDF UK) jsem pochopila strukturu učitelského studia na PEDF UK a mohla se zaměřit na studijní plány učitelských studijních oborů. Díky informacím ze studijních plánů a studentského hodnocení jsem se dozvěděla zásadní informace o koncepci studia, jejich dělení a obsahu včetně seznamu předmětů jejich studia. Na základě této analýzy byly do výzkumného šetření zahrnuty povinné předměty oborové didaktiky v rámci navazujícího magisterského studia. Důvodem pro

⁴² Definice zúčastněné nepřímé pozorování je využita na základě členění metod sběru dat podle Švaříčka, Šed'ové et al. (2014).

pozorování oborových didaktik bylo právě jejich členění do tří semestrů a důraz na zařazení aktivizujících metod včetně využití skupinových učebních činností.

Před začátkem zúčastněného pozorování jsem využila možnosti zjistit co nejvíce dostupných informací o zkoumaném prostředí tím, že jsem do terénu vstoupila již před zahájením samotného zúčastněného pozorování, setkala se s učiteli vybraných oborových didaktik a zajistila si tak svolení k pozorování jejich vyučovaného kurzu a získala základní informace o koncepci předmětu, jeho významu pro budoucí učitele, ale také způsobu výuky.

Zúčastněné pozorování je dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2014) pravděpodobně jednou z nejtěžších metod sběru dat v kvalitativně orientovaném výzkumu. Jedná se o dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování aktivit, které probíhají přímo ve zkoumaném terénu. Cílem takového pozorování je objevit a reprezentovat sociální život a proces. Míra účasti v zúčastněném pozorování byla spíše pasivní. Ačkoliv jsem se pohybovala ve studovaném terénu, jevy a události jsem pouze pozorovala. Nedocházelo k přímé participaci a účasti na jednotlivých aktivitách. Nepoužívám záměrně termínu nezúčastněné, protože Švaříček a Šed'ová et al. (2014) mluví o nezúčastněném pozorování jako o takovém pozorování, při kterém pozorujeme probíhající intervenci bez toho, aniž by nás pozorování jedinci viděli.

Někteří autoři kvalitativní metodologie ovšem využívají termínu přímé nezúčastněné pozorování (srov. Hendl, 2005; Gavora, 2010). Termínem nezúčastněné se myslí míra participace výzkumníka na dění a termínem přímá je myšlena účast výzkumníka přímo v terénu probíhajícího výzkumu. Na základě výše uvedených charakteristik pozorování využívám v tomto výzkumném šetření termínu zúčastněné pozorování s pasivní účastí tak, jak jej využívají Švaříček a Šed'ová et al. (2014).

V případě mého výzkumného šetření šlo o zúčastněné pozorování s pasivní účastí vybraných kurzů oborové didaktiky, kde jsem se snažila dlouhodobě pozorovat proces výuky se zaměřením na využití skupinových učebních činností, jejich konkrétní využití v průběhu výuky a způsob práce s nimi. Pozorování bylo časově ohraničené a záměrem pozorování bylo sledovat daný kurz po dobu jednoho semestru. Ve většině pozorovaných didaktik šlo o pozorování v letním semestru. U některých oborových didaktik došlo k jejich pozorování již v zimním semestru. Jelikož jsem se pohybovala přímo v prostředí, kde se studované jevy odehrávaly, docházelo postupně k interakci mezi mnou a pozorovanými účastníky, ačkoliv jsem do procesu výuky nezasahovala.

Zpočátku šlo zejména o široké, popisné a orientační sledování, jehož hlavním účelem bylo seznámit se s prostředím daných kurzů a postupně se zaměřovat na jednotlivé situace a

jevy. V tomto orientačním sledování jsem se záměrně držela výzkumného problému a výzkumných otázek, které byly základním vodítkem při mém pozorování. Pro účely pozorování jsem využívala pozorovací arch (příloha č. 1), který mi umožnil zaznamenávat veškeré dění v průběhu výuky ve třídě. Využila jsem pouze jednu verzi záznamového pozorovacího archu, která se zaměřovala na proces výuky, tj. časovou organizaci a konkrétní dění v průběhu hodiny. Nevyužívala jsem možnost vytvoření specificky vytvořeného pozorovacího archu na zaznamenávání skupinových učebních činností, protože na základě dřívějších zkušeností se ukázalo, že specifický arch vedle klasického zapisování průběhu výuky v daném kurzu není použitelný, protože se v něm vytrácí kontext vyučovacího procesu. Do mnou vytvořeného pozorovacího archu tak bylo zaznamenáváno veškeré dění hodiny.

Při pravidelném zúčastněném pozorování jsem využívala nadále terénní poznámky. Psaní terénních poznámek bylo důležité z hlediska zaznamenání jevů neobvyklých či překvapivých. Terénní poznámky byly tedy zaznamenávány současně s psaním do pozorovacího archu, či bezprostředně po ukončení vyučovaného kurzu, a měly psanou podobu.

Metoda zúčastněného pozorování s pasivní účastí byla náročná na čas. Celkem bylo v průběhu zimního a letního semestru 2016/2017 odpozorováno 52,5 hodin výuky, a proto bylo vhodné využít metodu polostrukturovaných rozhovorů k tomu, aby vznikl kompletní obrázek o dané situaci. Jak je dle metodologické literatury zřejmé, porozumění vycházející z prolínání dvou metod, zúčastněného pozorování s pasivní účastí a polostrukturovaných rozhovorů vede k pochopení komplexnosti situace (Švačířek & Šed'ová et al., 2014).

Rozhovory jsou nejčastější metodou využívanou v kvalitativních výzkumech a jsou definovány jako nestandardizované dotazování (srov. Hendl, 2005). Pro účely výzkumného šetření jsem využila polostrukturované rozhovory, které byly založené na seznamu předem připravených otázek, ale způsob a forma odpovědí byla volná. Polostrukturovaný rozhovor je autory řazen mezi základní typ hloubkového rozhovoru (Švačířek & Šed'ová et al., 2014).

Polostrukturované rozhovory byly uskutečněny se studenty vybraných kurzů, na nichž bylo na základě zúčastněného pozorování zjištěno využívání skupinových učebních činností. Při výběru otázek jsem se držela kritérií stanovených Kerlingerem (1972) a vybírala otázky především s ohledem na výzkumný problém, ale také jsem stavěla na informacích z pozorovaných kurzů. Jedním z důležitých aspektů rozhovoru byly informace o skupinových učebních činnostech. Rozhovor tak nemohl proběhnout se studenty, kteří práci ve skupinách v pozorovaných kurzech neabsolvovali. Zpočátku docházelo k tomu, že domluva termínu rozhovoru byla plánovaná před jejich povinnou praxí, která se uskutečňuje v průběhu semestru

a svým způsobem přeruší na několik týdnů výuku v oborových didaktikách. Nicméně časem došlo k poznání, že studenti dokáží lépe odpovídat na otázky až po absolvování povinné praxe. Z tohoto důvodu byla většina rozhovorů uskutečněna na konci letního semestru, kdy studenti dokázali lépe reflektovat své názory i ve vztahu ke své praxi.

Schéma otázek pokládaných studentům je možné vidět v příloze (příloha č. 2). Otázky byly studentům pokládány srozumitelně tak, aby participantů výzkumu, v tomto případě studentky a studenti, rozuměli otázkám. V případě nedorozumění byla v rozhovorech využívána synonyma a příklady tak, jak doporučuje Švaříček, Šed'ová et al. (2014). Konkrétní příklady byly využity zejména z terénních poznámek při pozorování. Studentům byla připomenuta situace, ve které se sami ocitli, a díky tomu mohli lépe zodpovědět na danou otázku.

Všechny rozhovory byly nahrávány na nahrávací zařízení a následně přepisovány. Na přepis konkrétního rozhovoru je možné nahlédnout v příloze (příloha č. 3). Před začátkem každého rozhovoru byl od studentek a studentů vyžádán souhlas s nahráváním rozhovoru, který je součástí audiozáznamu rozhovoru. Rozhovory se studentkami a studenty probíhaly ve většině případů na půdě Pedagogické fakulty a podle jejich časových možností. Rozhovory probíhaly na klidném místě tak, aby rozhovor nemohl být narušen vnějšími vlivy a okolnostmi. Ve výjimečných případech se rozhovory uskutečnily na jiném domluveném místě, nejčastěji v místě pracoviště studentů. Celkem se podařilo uskutečnit rozhovor s 15 studentkami a studenty. Délka jednoho rozhovoru byla průměrně 30 minut.

Kromě polostrukturovaných rozhovorů bylo v plánu provést polostrukturované rozhovory s učiteli vybraných kurzů. V tomto případě byl ale velkým problémem se získáním souhlasu. Většina dotázaných učitelů poskytnout rozhovor nechtěla nebo na prosbu nereagovala. Podařilo se mi uskutečnit rozhovor pouze s dvěma učiteli, z celkem sedmi dotázaných. Protože ale s rozhovorem souhlasili učitelé, kteří ve výuce pravidelně využívali skupinové učební činnosti, poskytly rozhovory cennou řadu dat a množství otázek do diskuze.

Schéma otázek pro polostrukturovaný rozhovor s učiteli je možné vidět v příloze (příloha č. 4). Konkrétní rozhovory s učiteli byly opět nahrávány na nahrávací zařízení a následně přepsány. V průměru rozhovory trvaly 50 minut.

9.2 Výzkumný vzorek, vstup do terénu

Jelikož není podstatou kvalitativního výzkumu jeho zobecnění na širším vzorku populace, je určen přirozený výběr tzv. nereprezentativního vzorku, ve kterém jde o detailní

pochopení a popsání zkoumané reality, buď optikou samotných účastníků výzkumu či porozumění jejich konání (Woods, 1999).

Výběr výzkumného vzorku respektoval základní pravidla kvalitativního výzkumu a s ohledem na stanovený výzkumný problém, hlavní výzkumnou otázku spolu s dílčími výzkumnými otázkami a výběr případové studie probíhal tzv. graduální konstrukcí vzorku (Švaříček & Šed'ová et al., 2014).

V této fázi výzkumu jsem proto do výzkumného vzorku zvolila studentky a studenty navazujících magisterských oborů studia učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy, kteří byli zapsáni do pozorovaných kurzů oborových didaktik, a jejich vzdělavatele. Zdůvodnění výběru Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy bylo především osobní. Pedagogická fakulta byla v docházkové vzdálenosti a vzhledem k tomu, že jsem očekávala velké množství času strávené na této fakultě během prováděného výzkumu, bylo nutné vybrat místo prováděného výzkumu v místě bydliště.

Vybrané předměty oborové didaktiky byly vybrány na základě teoretických východisek popsaných v teoretické části disertační práce a analýzy studijních plánů spolu s obsahovou náplní popsanou ve studijním informačním systému, ale také na základě studentského hodnocení výuky. Pro výběr kurzů oborových didaktik bylo důležité to, že orientace těchto kurzů je zaměřena na propojení znalosti oboru s pedagogickými dovednostmi a studenti se v těchto kurzech mohou hlouběji seznámit s teoretickými a praktickými aspekty svého povolání učitele. Po shlédnutí studentského hodnocení jsem také předpokládala, že v těchto kurzech se objevují výukové strategie založené na spolupráci, tj. skupinové učební činnosti.

V průběhu výzkumného šetření jsem využila specifické metody vzorkování, které představují Švaříček a Šed'ová et al. (2013). Zvolila jsem kompletní sběr případů zahrnutých do výzkumu. Do výzkumného šetření jsou na základě této situace zahrnuti všechny studentky a studenty spolu s jejich vzdělavateli, kteří se se skupinovými učebními činnostmi ve vybraných kurzech setkali a mají možnost jejich reflexe. Tento typ kompletního sběru vzorků odpovídá případové studii. Celkovou nasycenost vzorku zajistila rovněž metoda sněhové koule, při které byli respondenti a účastníci výzkumu požádáni o kontakty na další studenty, které znají a kteří by mohli odpovídat našim kritériím (Miovský, 2006). Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 15 studentek a studentů a 2 vysokoškolští učitelé.

Přístup do terénu nebyl jednoduchý. Před začátkem zimního semestru 2016/2017 jsem se rozhodla oslovit učitele vybraných kurzů a požádat je o spolupráci při výzkumu a umožnění provádění zúčastněného pozorování v jejich kurzech. Očekávala jsem, že se zúčastněným

pozorováním nebudou mít učitelé potíže. Oslovila jsem celkem 7 učitelů oborových didaktik. Reakce se lišila. Pouze ve dvou případech byla reakce kladná a vedla k osobnímu setkání a vysvětlení realizovaného výzkumného šetření a následnému souhlasu s pozorováním. V dalších případech jsem dostala ke svolení pozorování vybraných oborových didaktik, nicméně přístup ze strany vyučujících byl spíše formální a formou emailové komunikace. V jednom případě bylo pozorování neumožněno ze strany katedry. Ačkoliv proběhly snahy ze strany mé školitelky a její prosby u dané katedry o umožnění pozorování, odpověď nepřišla, a proto k pozorování nedošlo. V jednom případě byl daný předmět pozorován znovu po roce z důvodu nasycenosti dat. Pozorování probíhalo ve vybraných oborových didaktikách po dobu zimního či letního semestru 2016/2017, v jednom případě znovu v dalším akademickém roce 2017/2018. Z důvodu možné identifikace vyučujících zveřejněním konkrétních názvů předmětů by došlo k porušení anonymity, a proto konkrétní pozorované oborové didaktiky nejsou jmenovány. Pro přesnost uvádíme, že pozorované oborové didaktiky byly vybrány i s ohledem na jejich zaměření, tj. zastoupení humanitních i přírodních věd.

Na vybrané předměty jsem docházela každý týden v zimním či letním semestru. Délka výuky trvala 90 minut, tj. 2 vyučovací hodiny. Na začátku těchto kurzů jsem byla studentům ze strany vyučujících představena. V rámci pozorovaných kurzů jsem se držela zpět tak, abych co nejméně narušila interakce probíhající v rámci kurzu. Podle uzpůsobení a rozmístění lavic ve třídě jsem si vždy vybírala místo v zadní řadě třídy, v případě kruhového rozložení lavic místo nejbližší východu ze třídy. Celkem jsem odpozorovala 52,5 hodin v prostředí vybraných kurzů. Vzhledem k délce semestru je počet odpozorovaných hodin menší z důvodu probíhajících praxí, které trvaly po dobu jednoho měsíce v rámci letního semestru a po tuto dobu nebyla výuka uskutečňována.

9.3 Analýza kvalitativních dat

Výše bylo možné nahlédnout na vybraný výzkumný vzorek, vstup do terénu a výběr konkrétních metod sběru dat. Vzhledem k velkému množství materiálu z pozorování a rozhovorů se studentkami, studenty a vysokoškolskými učiteli bylo potřebné materiál podrobit systematické analýze. Tato část tedy představuje podrobné představení analýzy dat.

Vycházíme z Hendlova tvrzení (2005), že kvalitativní analýza je nenumernická a znamená to, že analytické nástroje nestojí na kvantifikacích, nýbrž na vytváření významových kategorií a jejich deskripci. Analýza dat probíhala v souvislosti s postupným sběrem dat. Začala tedy již při prvních vstupech do terénu. Vedla jsem si pozorovací arch spolu s terénními

poznámkami, které jsem procházela bezprostředně po pozorování vybraných kurzů, a doplňovala je o komentáře a postřehy. Díky tomu jsem získala cenný materiál pro analýzu dat.

Všechny analytické procesy byly zaměřené především na to, abych dokázala odpovědět na stanovené výzkumné otázky, a při analýze dat jsem s těmito výzkumnými otázkami pracovala. Analýza dat byla započata otevřeným kódováním, které Konopásek (in Švaříček & Šedřová et al., 2014) považuje za tzv. „ekumenu“ kvalitativní analýzy. Původně byla tato technika spojená především s designem zakotvené teorie, ale vzhledem k jednoduchosti a účinnosti je využitelná v řadě kvalitativních projektů bez ohledu na konkrétní design. V první části analýzy dat šlo zejména o techniku induktivní a výsledek této první fáze byl měl deskriptivní charakter, to znamená, že na základě otevřeného kódování vznikl prvotní seznam kategorií a kódů, které sloužily jako slovník a deskripce toho, co se v datech objevuje.

V rámci otevřeného kódování jsem nevyužívala pomoci softwaru, ale pracovala technikou tužka a papír. Všechny záznamy z pozorování, terénních poznámek a rozhovorů jsem ručně procházela a analyzovaný text dělila na jednotky. Jednotkou v mém případě bylo někdy slovo, někdy sousloví, či celá věta. Tyto jednotky jsem připisovala podle významu. Při samotném kódování mi pomáhaly Flickovy návodné otázky (2018): *Co je tématem této promluvy?; Jaký je čas trvání?; Kde a v jakém prostoru je dění lokalizováno?...* Neustále jsem si také kladla otázky ve vztahu ke svým výzkumným otázkám.

Protože jsem pro otevřené kódování nevyužívala některý ze softwarů, ale pracovala jsem ručně, jednotlivé jednotky jsem si z počátku ohraničovala tak, abych měla lepší vizuální přehled. V průběhu otevřeného kódování se běžně stávalo, že jsem k významové jednotce napsala více kódů, nebo při následném znovu pročitání kód přepsala. Významovým jednotkám jsem se snažila připisovat kódy, které odpovídaly nejlépe povaze datového fragmentu, docházelo k využití odborných termínů (např. profesionalita učitele), ale i tzv. in vivo kódů, které reprezentovaly výrok samotných studentů (např. víc hlav víc ví). Postupně se v průběhu kódování začaly jednotlivé kódy v různých modifikacích opakovat, nebo byla využita synonyma. V revizní části byly proto tyto kódy sloučeny pod jednu hlavičku (např. kódy přesouvání lavic, rozložení lavic, uspořádání židlí aj. byly sloučeny pod kód s názvem materiální prostředí). Ukázka kódování je opět součástí příloh (příloha č. 5).

Paralelně s otevřeným kódováním jednotlivých dat jsem si vytvářela seznam existujících kódů s lokací, kde přesně se tyto kódy vyskytují. Pro lepší pochopení jsem využívala zkratky, to znamená, že pro záznamy z pozorování kurzů jsem využívala označení OD (oborová didaktika) a římskou číslici jako označení konkrétní oborové didaktiky, tj. ODI,

ODII atd. K jednotlivým kódům z pozorování byla následně připsána jejich přesná lokace, tj. vybraná pozorovaná oborová didaktika a číslo řádku, na kterém je kód lokalizován. U transkriptů rozhovorů bylo přesné umístění kódů vytvořeno obdobným způsobem, pouze s rozdílem, že rozhovory se studentkami a studenty byly označené písmenem S a rozhovory s učiteli byly označeny písmenem U. Pro přehlednost uvádíme příklad kódu a jeho existence v pozorování a rozhovorech na základě výše uvedeného popisu (příloha č. 6)

Po vytvoření seznamu kódů jsem volně přešla k jejich systematické kategorizaci. Vzniklé kódy jsem začala seskupovat podle jejich podobnosti nebo jiné vnitřní souvislosti tak, jak popisuje Švaříček, Šed'ová et al. (2014). Pod vzniklou kategorií jsem poté řadila jednotlivé kódy, které již na první pohled patřily pod danou kategorii (příloha č. 7).

Při kódování a kategorizaci jsem paralelně využívala techniku vyložení karet. Dle Švaříčka, Šed'ové et al. (2014) jde o nadstavbu otevřeného kódování. V rámci této techniky jsem si vzala kategorizovaný seznam kódů a snažila se jej uspořádat do obrazce či linky tak, abych mohla vytvořit příběh založený na obsahu jednotlivých kategorií. Zpočátku šlo o systém provizorní, později byl kategorizovaný seznam několikrát upraven a vytvořil kostru analytického příběhu.

9.4 Využití skupinových učebních činností v oborových didaktikách na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

V uváděné případové studii jsou deskriptivním způsobem popsána výzkumná zjištění, která vzešla na základě analýzy zjištěných dat. Hlavní zaměření bylo vedeno na hledání odpovědí stanovených pomocí výzkumných otázek. Z analýzy dokumentů bylo zjištěno, jak je organizováno studium učitelství na této fakultě a jakým způsobem probíhá výuka v navazujícím magisterském studiu učitelství. Na základě analýzy vznikla podkapitola s názvem charakteristika studia učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Další podkapitoly se již věnují jednotlivým výzkumným zjištěním vzniklým na základě analýzy dat z pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Jednotlivé podkapitoly jsou názvy vzniklých kategorií.

9.4.1 Charakteristika studia učitelství na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy

Pedagogická fakulta je jednou z fakult Univerzity Karlovy, jejímž hlavním úkolem je příprava učitelů pro všechny typy a stupně škol, ale také příprava odborníků a vědeckých pracovníků v různých pedagogických oborech. Příprava učitelů je realizována v pregraduálním studiu a rovněž v programech celoživotního vzdělávání.

Pregraduální příprava učitelů na Pedagogické fakultě je strukturována na bakalářské, navazující magisterské a doktorské studium. Je zde možnost výběru pouze magisterského studijního programu, který patří do souběžného modelu a připravuje učitele pro 1. stupeň základní školy. Prezenční bakalářské programy připravují učitele pro mateřské školy a odborníky ve speciální pedagogice, psychologii a odborníky v oborech se zaměřením na vzdělávání. Je možné studovat v kombinované formě, které připravuje pedagogické pracovníky ve výchovných zařízeních či odborníky ve speciální pedagogice a managementu pro řídicí pracovníky ve školství. Důležité je zmínit, že tento bakalářský stupeň neopravňuje k získání učitelské kvalifikace⁴³.

Při analýze studijních plánů bakalářského studia je možné vidět, že akcent je zejména na odborné předměty, méně už na pedagogickou přípravu, což je pochopitelné z charakteru studia. I proto je navazující magisterské studium sledováno v oblasti oborově didaktické přípravy, protože je zde uplatněn velký akcent na získání a rozvíjení kompetencí pedagogicko-psychologických a oborově didaktických. Zároveň je studium organizováno tak, aby došlo k organickému propojení s pedagogicko-psychologickými disciplínami a pedagogickou praxí (Magisterské studium 2021). Po absolvování navazujícího magisterského studia je absolvent plně kvalifikován jako učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na základní a střední škole.

Studenti navazujících magisterských programů opět mohou studovat v prezenční či kombinované formě a na výběr mají z mnoha studijních programů. Velkým specifikem je rozdělení programů do programů s plným plánem a programů se sdruženým plánem. Studenti programů s plným plánem studují pouze jeden vybraný program a není možné jej kombinovat ve spojení s jiným. Jedná se o tyto programy (Navazující magisterské studium, 2021):

- Andragogika a management vzdělávání,
- Edukace a interpretace kulturně historického dědictví (pouze prezenční studium),
- Logopedie (pouze prezenční studium),
- Pedagogika předškolního věku (pouze kombinované studium),
- Psychologie (pouze prezenční studium),
- Speciální pedagogika,
- Učitelství pedagogiky pro střední školy (pouze kombinované studium),
- Učitelství anglického jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (pouze prezenční studium),
- Učitelství biologie pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (pouze kombinované studium)

⁴³ Pouze obor učitelství pro mateřské školy po ukončení bakalářského studia získá učitelskou kvalifikaci.

- Učitelství informačních a komunikačních technologií pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (pouze kombinované studium),
- Učitelství matematiky pro 2. stupeň ZŠ a SŠ,
- Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň ZŠ a SŠ (pouze prezenční studium),
- Učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ a SŠ a základní umělecké školy (pouze prezenční studium).

Nadále jsou rozlišeny studijní programy s tzv. sdruženým plánem, tzn. že je možné jej kombinovat s jiným programem. Na výběr je velké množství takových programů (Navazující magisterské studium, 2021):

- Anglický jazyk,
- Biologie,
- Český jazyk,
- Dějepis,
- Francouzský jazyk,
- Geografie (mezifakultní studium s PřF UK),
- Hra na nástroj,
- Hudební výchova,
- Chemie,
- Informační a komunikační technologie,
- Matematika,
- Německý jazyk,
- Pedagogika,
- Ruský jazyk,
- Sborový zpěv,
- Tělesná výchova,
- Výchova ke zdraví,
- Výtvarná výchova,
- Základy společenských věd.

Výše uvedené programy lze kombinovat. Konkrétní možnosti kombinací jsou uvedené na webu Pedagogické fakulty⁴⁴. Studenti programu s plným a sdruženým plánem a jejich

⁴⁴ Pro bližší informace o možnostech studia a výběrů studijního programu uvádíme odkaz na webové stránky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy: <https://pedf.cuni.cz/PEDF-65.html>

vzdělavatelé představují sledovanou skupinu výzkumného šetření spolu s vybranými předměty oborové didaktiky.

9.4.2 Faktory ovlivňující využití skupinových učebních činností ve výuce oborových didaktik

Skupinové učební činnosti se ve výuce oborových didaktik objevují zřídka, pravidelně pouze ve dvou sledovaných oborových didaktikách. V některých oborových didaktikách a pedagogických předmětech se využívají s pravidelností a je na nich postavený seminář, v ostatních oborových didaktikách jsou využívány ad hoc, ojediněle. Využití skupinových učebních činností v oborových didaktikách je na základě pozorování a výpovědí studentů a učitelů ovlivněno řadou faktorů. Za velmi významný faktor lze považovat samotný přechod z bakalářského studia do navazujícího magisterského studia, dále samotné pojetí výuky a klasické členění předmětů do přednášek, seminářů, cvičení a praxí a zejména způsob výuky v seminářích oborových didaktik. Za další faktory ovlivňující využití skupinových učebních činností ve výuce jsou považovány samotné obory, jejich velikost a v neposlední řadě učební styly učitelů, jejich přesvědčení, komunikace a na straně druhé připravenost studentů na tento způsob výuky a jejich preferovaný učební styl. K zásadním faktorům ovlivňujícím využití patří samotný vzhled tříd a jejich uzpůsobení k práci.

Dělením pregraduální přípravy učitelů na **bakalářské a navazující magisterské studium** vzniká pomyslná hranice i ve využití skupinových učebních činností. Bakalářské studium a výuka v něm je dle výpovědí studentů teoretická, hlavní důraz je kladen na odbornost studovaných předmětů a velké množství teoretických poznatků. S přechodem do navazujícího magisterského studia se mění způsob výuky a s ním také využití skupinových učebních činností. Studentka o této pomyslné hranici hovoří: „*Bakalář byl stres, cejtla jsem se jako blbec, a až v tom magistratu to vymizelo a už to berou jinak, s námi prostě víc počítají, že budeme učitelé, a proto je ten způsob výuky jiný.*“ Pro mnohé studentky a studenty je přechod z bakalářského studia do navazujícího magisterského studia velkou změnou a při využití skupinových učebních činností ve výuce je pro mnohé studenty velkým překvapením jejich využití, zejména v oborových didaktikách. Dokládá to výrok studenta: „*První tři hodiny jsem seděl úplně v šoku, protože jsem nechápal, jak to probíhalo, člověk si neměl šanci vydechnout, když to takhle řeknu. Prostě došlo najednou k tomu ponoření do výuky a člověk neměl vůbec šanci lelkovat, velký skok.*“ Je zřejmé, že pro většinu studentek a studentů je využití skupinových učebních činností v navazujícím magisterském studiu překvapivé, v porovnání s bakalářským studiem neobvyklé a zpočátku také obtížné.

V souvislosti s přechodem studentů do navazujícího magisterského studia je využití skupinových učebních činností reflektováno s ohledem na **klasické pojetí výuky na vysoké škole**. Skupinové učební činnosti se objevují ve výuce oborových didaktik, případně jiných pedagogických předmětech. Studentka říká: „...jinak obecně funguje to, že nějaké předměty jsou dělené na přednášky a některé na seminář, a tam, kde je napsaná přednáška, je to fakt přednáška s občasným vyvoláním někoho, a jiný způsob nečekáme. Semináře jsou lepší.“

Klasické rozdělení výuky do přednášek, seminářů, cvičení a praxe je možné zjistit ve studijních plánech a studijním informačním systému. Pro studenty je rozdělení na přednášky a semináře určující a na základě tohoto rozdělení očekávají daný způsob výuky. Teoretické vymezení klasické přednášky jako klasické formy, ve které je předáván systematický teoretický výklad směrem k velkému počtu studentů, je studenty přijímáno ve smyslu tradice a mnozí neočekávají, že by se skupinové učební činnosti či jiné aktivizující výukové strategie mohly objevit právě zde, ačkoliv jsou z rozhovorů zřejmé snahy o změnu výuky. Dokládá to tvrzení studentky: „... jasně, byly pokusy, kde se paní doktorka, teda ona jako měla snahu nás zapojit do skupinových prací, ale moc to nešlo v tom počtu...(smích), ...je totiž jasné, že u toho předmětu je napsané, že je to přednáška, a když tohle víte, nemáte motivaci se zapojovat a být aktivní, jdete si to tam odsedět a nečekáte aktivitu.“ Na druhou stranu, někdy je pohled na využití skupinových učebních činností v přednáškách studenty vnímán pozitivně: „...náznak tam byl, určitě, snažila se zapojit všechny, přestože to byla přednáška a je pravda, že díky tomu, že se o to snažila, se mi potom lépe psal ten test. Člověk prostě jen neseseděl a nepsal si poznámky, ale prostě aktivně pracoval, takže se mi to mnohem lépe psalo a pamatovala jsem si ty věci.“

Samotné přednášky věnované pedagogické problematice jsou určeny velkému počtu studentů z nejrůznějších oborů. Na pedagogických předmětech se tedy potkávají studenti, kteří se vzájemně neznají, a předměty jsou organizovány v prostředí velké auly. Jak je zřejmé z teoretických východisek, materiální prostředí a velký počet studentů může ovlivnit využití skupinových učebních činností. Studenti reflektují využití skupinových učebních činností v pedagogických předmětech následujícím způsobem: „... no, když zmíním tu pedagogicko-psychologickou přípravu tak tam to nefunguje vůbec, fungují jenom teoretické přednášky, které jsou fakt hodně teoretické a směrem k praxi nic nedávají, navíc je to ve velké aule, takže i když pokusy byly, nebylo to moc úspěšný.“ Z výše uvedeného vyplývá, že jistým faktorem ovlivňujícím zařazení skupinových učebních činností je především **velký počet studentů**, který je z hlediska organizace skupinových učebních činností náročný, a uzpůsobení tříd.

V souvislosti s daným rozmístěním lavic v aule je rovněž komplikovaný případný přesun studentů do skupin a jejich samotná práce v nich.

Skupinové učební činnosti mají své tradiční místo především v seminářích, a to včetně sledovaných oborových didaktik. Semináře jsou na Pedagogické fakultě časté, a oproti přednáškám jsou určené menšímu počtu studentů. V seminářích oborových didaktik se setkávají studenti s plným a sdruženým plánem, s ohledem na studované kombinace oborů. Z pozorování a výpovědí je zřejmé, že semináře jsou ne vždy vyučovány na základě své podstaty, čímž je aktivní podíl studentů na výuce nebo jejich zapojení do diskuzí. Studenti mluví o **seminářích jako o přednáškách** a negativně se vyjadřují ke způsobu výuky v nich. *„Já si myslím, že tak půlka seminářů, teda jako myslím, že v půlce seminářů to nebyl seminář, ale byly učeny formou přednášky, tam jsme vtahováni nebyli. Pouze v těch oborových didaktikách. Jinak to byl prostě výklad, ač to má být diskuzní a aktivní.“*

Citace naznačuje, že způsob vedení seminářů neodpovídá vždy jeho podstatě a sledované skupinové učební činnosti jsou zařazeny zejména do oborových didaktik. Na základě pozorování a následných rozhovorů je zřejmé, že využití skupinových učebních činností je závislé na způsobu výuky v dané oborové didaktice, někde je pozorováno ve velké míře, v několika oborových didaktikách se objevuje pouze nahodile. Studenti vnímají zařazení skupinových učebních činností do výuky v seminářích oborové didaktiky jako nutnost, a ačkoliv je pro spoustu studentů práce ve skupinách zpočátku náročná, vnímají ji jako potřebnou vzhledem k podstatě studovaného oboru a budoucí práci učitele, ale také jako nutnost pro to, aby asi člověk na takový způsob práce zvykl. Z pozorování a výpovědí vyplývá zřetelný rozdíl v práci studentů v průběhu zimního semestru a semestru letního a na úrovni jednotlivých sledovaných oborových didaktik. V zimním semestru byla u vybraných oborových didaktik sledovaná práce ve skupině, v níž byly pozorovány klasické příklady etapy utváření v rámci fází skupinové dynamiky. Vnímané bylo rezervované chování členů skupiny, nechuť k práci, komunikace dominantních členů skupiny, či komunikace mimo požadované téma. Vyučující mluví o začátcích využívání skupinových učebních činností v rámci semináře takto: *„Ale když jsem před těmi lety začínala, musím říci, že se tomu studenti velmi bránili....že oni byli zvyklí, že se v těch seminářích hlavně vykládá a že oni zapisují, naučí se to a napíšou text. Dneska to je jinak, dnes je to samozřejmost. Kdybych na studenty začala vykládat, hlavně v didaktice, tak na mě budou velmi koukat a budou se strašně divit, ale před několika lety to nebyla samozřejmost.“*

Velmi zajímavé jsou výpovědi studentů o začátcích práce ve skupinách v rámci oborových didaktik. Ačkoliv se jedná o vysokoškolské studenty, u kterých je z hlediska věku a zkušeností předpoklad zvládnutí práce ve skupinách větší, nežli například u žáků základních škol, upřímné odpovědi studentů vypovídají o reálných pocitech: „...*no a pak vstup do navazujícího, to bylo takové překvapení, že jsem všude chodila a říkala, že mě to konečně začíná bavit, jako samozřejmě zpočátku to dost sklouzávalo, že si člověk povídal o něčem jiném, jako na střední, ale postupně jsme zjišťovali, že vlastně potřebujeme mluvit k tématu, abychom vůbec dodělali tu práci, takže jsme začali pracovat, tam byl ten skok, kdy se to překlenulo a právě to pro mě začalo být naprosto přirozené a teď ve druhém semestru už je to super.*“ Jiný student dodává: „*Je pravda, že jsme na to nebyli úplně zvyklí a s přechodem na magistra to bylo úplně něco čerstvě nového...v bakaláři hlavně nebyla ta didaktika.*“ Odpovědi studentů souvisí s otázkou jejich **přípravenosti na výuku**, a ačkoliv si v průběhu řady let procházeli různými stupni škol, zvnitřňovali si způsob učení spjatý se školní institucí a jejich představy o výuce jsou silně spjaté s předchozím systémem práce. I proto si na způsob práce ve skupinách zvykají a upřímným způsobem hovoří o problematických začátcích.

Využití skupinových učebních činností je na základě pozorování a výpovědí ovlivněno **studovaným oborem nebo jeho velikostí**. Některé oborové didaktiky čítají pouze malý počet studentů, zejména pokud jde o jednooborové studium. V tomto případě se na některých oborových didaktikách sejde velmi malé množství studentů, a právě jejich počet ovlivňuje využití skupinových učebních činností ve výuce. Řada technik založených na práci ve skupinách neumožňuje jejich využití při malém počtu studentů, a proto je využíváno zejména diskuzních technik založených na plénu, tj. celoskupinové diskuzi v rámci semináře. „*Na hudebce je nás málo, a tam jsme v podstatě vždycky jedna skupina, nevím, jak by to vyučující mohla využít v porovnání s druhou didaktikou, kde je to propracované a založené hlavně na práci ve skupinách po celou dobu.*“

Mezi další faktory ovlivňující využití skupinové učební činnosti ve výuce je na základě pozorování a výpovědí řazeno samotné **přesvědčení učitele, jeho učební styl a komunikace**. Stejně jako studenti, i učitelé preferují různý způsob vedení výuky v rámci semináře. Vyučující říká: „*Já nejsem úplně přednáškový typ, netěší mě to, nebaví mě to, nepřijde mi to, vlastně, když se bavíme o té teorii, tak si nepřijdu dostatečně erudovaný a kompetentní, není mi to prostě příjemný, předávat něco jako fakt a mnohem snažší a přínosnější je bavit se o možnostech a o tom, co a jak by se dalo udělat a já jim potom jakoby vlastně můžu dát tu zpětnou vazbu*

s přidanou hodnotou té mé praxe...a zkušenostní učení považuju...já sám se vlastně tím způsobem učím nejlépe, když si něco vyzkouším, a myslím, že to potvrzuje literatura (smích)...“

Lze říci, že sami vyučující ve výuce oborových didaktik preferují určitý způsob výuky a ten využívají. Studenti si tohoto způsobu všímají a reflektují jej: „*Může to být stylem, že některým učitelům sedí, pokud se pracuje ve skupině, že jim třeba ta hodina rychle uteče, možná je to o tom, že se ti učitelé nebojí jít do konfrontace s těmi studenty.... tam jsou ti učitelé odvážní, když je zařazují, protože se nebojí střetu učitel student. Možná jsou prostě připraveni hájit tu svou metodu více než ti, co nám o ní vykládají frontálním způsobem.*“ Studenti si všímají způsobu, jakým je hodina vedena a jsou přesvědčeni o tom, že vyučující vyučují tak, jak je to pro ně přirozené. Učitelé oborové didaktiky jsou centrem jejich pozornosti i z hlediska charakteru a obsahu oborové didaktiky jako takové. Oborové didaktiky, jak je zřejmé z odborné literatury, jsou slutinou tzv. pedagogické a oborové složky učitelské přípravy. Právě na hodinách oborové didaktiky se rozvíjí diskurs zabývající se tím, co a jak se studenti učí a učitelé vyučují⁴⁵. Pro mnohé studenty je tedy oborová didaktika místem, které sledují i z hlediska způsobu výuky, jenž by měl být inspirativní pro jejich praxi a jehož obsah je především praktického charakteru.

Stejně jako preferovaný učební styl učitele je pozorován ve výpovědích **učební styl** samotných studentů. „*Každý člověk má jiný typ učení, někdo je sluchový, někdo vizuál, někdo se učí od někoho jiného a přijde mu to lepší. Já preferuju tu možnost to s někým vždycky sdílet, mluvit o tom, ale jak říkám, pro každého je lepší něco jiné.*“ I přes rozličné učební styly je využívání skupinových učebních činností vnímáno studenty v oborových didaktikách pozitivně, a to především z důvodu, že chápou využití těchto strategií jako významné z hlediska uplatnění ve vlastní praxi, něco, co je potřeba naučit se.

Zajímavým faktorem vstupujícím do využití skupinových učebních činností, je **přítomnost externích lektorů** ve výuce oborových didaktik. Je pozorováno, že v oborových didaktikách bylo při účasti externího lektora využíváno skupinových učebních činností ve výuce. Často jsou externí lektoři využíváni učiteli pro představení konkrétních projektů ve výuce žáků základních a středních škol, nebo se například jedná o členy nakladatelství, kteří představují způsob práce s novými učebnicemi. Externí lektoři tak poskytují praktické možnosti využití učebnic, či představují uskutečněné projekty v rámci různých škol. Studenti si těchto externích lektorů všímají a reflektují je ve svých výpovědích: „*Semináře jsou lepší, přichází lektoři z venku a učí nás metody, společně ve skupinách přemýšlíme, pracujeme, hrajeme role žáků, oni vlastně na nás zkouší ty učitele a my jsme žáci.*“ Studenti hodnotí velmi kladně úsilí

⁴⁵ O tomto jedinečném propojení oborové a pedagogické složky hovoří Stuchlíková, Janík et. al. (2015).

učitelů oborových didaktik o zajištění externích lektorů, nicméně se zamýšlí i nad tím, proč někteří učitelé nevyužívají více skupinových učebních činností. Za shrnující lze považovat výrok studenta: „*Jako je pozitivní, že učitelé didaktik dokáží někoho zařídit, aby takhle přišel do hodiny a přijde a dělá to s námi, jako třeba ty lidi z nakladatelství, ale aby oni sami projevili snahu, to moc ne, teda krom jedné té oborové didaktiky*“⁴⁶.

Z výpovědí a pozorování je patrný další – doposud nezdůrazněný faktor, a to **vzhled samotných tříd** a jejich prostorové možnosti pro využití skupinových učebních činností. Většina pozorovaných didaktik se odehrávala ve třídách s klasickým rozmístěním lavic po dvojicích či čtveřicích. Při využití skupinových učebních činností bylo pozorováno, že místnost ovlivňuje dělení studentů do skupin, ale také samotnou práci ve skupinách. Při zadání práce do dvojic docházelo k práci nejčastěji po lavicích, nebylo mnoho možností pro práci s jiným člověkem, případně možností pro přesun lavic. Pouze v málo případech byla sledovaná oborová didaktika ve třídě s kruhovým rozmístěním židlí se stolečky, která umožňovala přesuny studentů a vytváření různorodých skupin. Z pozorovacího archu je možné dodat záznam pozorované situace: „*studentům je zadána práce do trojic. Protože jsou lavice dlouhé a v jedné řadě sedí několik studentů, vyučující navrhuje rozmístění trojic v rámci celé třídy, aby všechny trojice neseděly ve dvou řadách. Studenti se zkusí přesunout mimo jednu řadu lavic, přeskakují stoly, obcházejí komplikovaně své spolužáky. Kdyby nebyly lavice spojené, organizace dělení je daleko rychlejší včetně samotného přesunu. Složitými přesuny se ztratilo spousta času.*“

Souhrnně lze říci, že využití skupinových učebních činností je ovlivněno mnoha faktory, které vstupují do samotné výuky.

9.4.3 Důvody zařazení skupinových učebních činností do výuky a jejich význam

Faktory ovlivňující využití skupinových učebních činností poukazují na skutečnost, že využití je zaznamenáno především v seminářích oborových didaktik, naopak v pedagogických kurzech nejsou na základě výpovědí studentů využívány, nebo dochází pouze k menším náznakům jejich využití. Výuka v oborových didaktikách, jak je zřejmé z teoretických východisek, představuje unikátní prostor pro didaktickou transformaci oborových poznatků a zpřístupňování obsahů.

Z hlediska pregraduální přípravy jsou právě oborové didaktiky místem, kde se znalosti obsahu transformují do kvalitního obsahu s využitím vhodných výukových strategií. Při bližším pohledu je zřetelné, že právě v oborových didaktikách se využívají výukové strategie založené

⁴⁶ Záměrně neuvádíme název konkrétní didaktiky z důvodu možné identifikace vyučující.

na spolupráci, tj. skupinové učební činnosti pouze v některých z nich. Veřejná hodnocení v rámci studentského hodnocení ukazují, že se v některých oborových didaktikách objevuje využívání skupinových učebních činností. *„Způsob vedení výuky v oborových didaktikách by mě měl připravit na to, jak učit ve vlastní praxi. Je super vyzkoušet si, jak můžu využít skupiny při práci s textem, jak se do skupin rozdělit. Výuka oborové didaktiky mi hodně pomohla v praxi, kde jsem si to rovnou vyzkoušel, jinak bych vůbec nevěděl, jak na to.“*

Studenti o výuce oborových didaktik se zapojením skupinových učebních činností mluví jako o inspirativní výuce, která je přirozenou součástí vyučování. Jako důvody zařazení skupinových učebních činností do výuky jsou studenty hojně uváděny pojmy vztažené k výuce – **inspirativní výuka, přirozená součást výuky, kvalitní výuka nebo simulovaná výuka**. Je zřejmé, že studenti vnímají skupinové učební činnosti jako výukové strategie, které jsou inspirativní, přirozené, zajišťují kvalitní výuku a umožňují vyzkoušet si řadu metod a technik včetně simulované výuky.

Při pozorování oborových didaktik, kde jsou skupinové učební činnosti běžné, je možné sledovat velmi spontánní a přirozené zapojení studentů do skupin, ochotu spolupráce. Jedná se zejména o oborové didaktiky sledované v letním semestru, tj. v době, kdy jsou studenti zvyklí na tento druh práce. Toto tvrzení dokládá student: *„...začalo to být naprosto přirozené a teď ve druhém semestru už je to super.“* Přirozenost je možné reflektovat i z hlediska samotného zaměření semináře oborové didaktiky. Pro studenty je zaměření oborové didaktiky více praktické. Neočekávají předávání teoretických poznatků, a proto je přirozené využívat skupinové učební činnosti v rámci výuky. Oborové didaktiky jsou podle studentů praktického zaměření a je nutné v nich řešit aktuální problematiku praxe a vybavit je dovednostmi učit, včetně učení spolupráce nebo možnosti vyzkoušet si simulovanou výuku. *„Naše výstupy jsou o metodice, je tam potřeba popsat, co bychom dělali a často je to o tom postupu, navrhnutí učebního plánu, a vzhledem k tomu, že tam odpadá ten tlak na množství teorie, mají učitelé více prostoru s náma tímhle způsobem pracovat.“*

Za hlavní důvod, proč se skupinové učební činnosti zařazují do výuky, studenti považují zejména **přípravu na vlastní praxi**. Příprava na praxi se objevuje ve výpovědích všech studentů zejména ve smyslu možnosti vyzkoušet si práci ve skupinách z pohledu žáků, připravit si zásobu materiálů využitelných v praxi a uvědomit si rizika práce ve skupinách. Uvědomění si blížící se praxe a jiného způsobu výuky je velmi zřetelná. *„ Je to jedno velké aha v navazujícím magisterském studiu, tady vlastně studujeme už toho učitele, proto si myslím, že*

to, jak se tady učí, je důležitý. Líbí se mi ten způsob výuky, že pracujeme ve skupině, diskutujeme s kolegy, zkoušíme si hrát na žáky, je to strašně znát a vidět.“

Podle vyučujících je příprava na praxi studentů důležitá, neměli by však očekávat soubor přesně daných postupů, metod a technik, jak učit. Studenti často očekávají tzv. kuchařku, která dle vyučujících není primárním cílem, proč často využívá skupinových učebních činností ve výuce. *„Budu mluvit ve stereotypech, ale než k nám přijdou, mám pocit, že jim máme dát nějaký universální návod, nějakou kuchařku na to, jak to teda učit.“* Lze říci, že využíváním skupinových učebních činností se rozvíjejí profesní kompetence učitelů v oblastech strategií učení či užívání aktivizujících metodických postupů ve výuce. Příprava na praxi není vztahována pouze do oblasti samotné výuky, nýbrž do přípravy ve smyslu rozvoje osobnosti studentů a jejich profesionální socializace. Studenti zmiňují, že využívání skupinových učebních činností je připravuje na budoucí spolupráci s učiteli, schopnost fungování v kolektivu učitelů a učení se spolupráce s kolegy. Studentka říká: *„Určitě, aby nás naučili spolupracovat, protože si myslím, že potom v učitelském kolektivu, až nastoupíme do nějaké stálé práce, tak je důležité spolupracovat s kolegy.“*

Dalším důvodem pro zařazení skupinových učebních činností ve studiu učitelství bývá zmiňována orientace výuky směrem k **trendům učitelského vzdělávání**, zejména **profesionalizaci učitelství, konstruktivistickému pojetí vzdělávání či orientaci na reflektivní a zkušenostní učení** v přípravě budoucích učitelů. Studenti si uvědomují, že skupinové učební činnosti vytvářejí okruh učebních aktivit, kterými lze získávat celou řadu profesních dovedností, jak již bylo zmíněno výše, ale vnímají, že postupná změna ve výuce budoucích učitelů je podmíněna dle jejich slov současnými trendy ve vzdělávání, a proto se skupinové učební činnosti objevují v jejich výuce. Někteří o nich hovoří s negativní konotací, ve smyslu protěžovaného trendu, který není efektivní, jiní změnu vítají zejména z hlediska budoucího využití v praxi a nutnosti seznámení.

Skupinové učební činnosti bývají na základě výpovědí dávány do souvislosti s konstruktivistickým vzděláváním, tj. vzděláváním, které staví na aktivní konstrukci poznání ovlivněného sociálním prostředím. Dokládá to tvrzení: *„vzpomenul sem si, že s námi ta vyučující pomocí skupinových učebních činností odvozovala teorii a na tom ji budovala. Nejdřív jsme vždycky mluvili, teda nechala nás mluvit ve dvojici, trojici, řešili jsme to a a na základě toho budovali tu teorii, šlo určitě o konstruktivismus.“* Z pozorování jsou rovněž záznamy o pravidelném využívání prvků konstruktivistické výuky s využitím skupinových učebních činností. Samotní vyučující reflektují význam konstruktivistického vzdělávání ve vztahu ke

skupinovým učebním činnostem: „*Skupinové práce se hodí na to, že chcete, aby si to poznání utvářeli, ale to souvisí obecně s konstruktivismem, že chcete na těch žácích budovat to poznání, ale zároveň je tam komunita, která vytváří to poznání...*“

V souvislosti s konstruktivistickým vzděláváním se do popředí dostává i tematika zkušenostního učení. V pozorovaných hodinách vybrané oborové didaktiky, ve které se soustavně využívají skupinové učební činnosti, je hodina vystavěna na již vytvořených přípravách učitelů, kteří je využili ve svých hodinách na základní a střední škole, ovšem nyní je v semináři oborové didaktiky řeší studenti v rolích žáků. Z terénních poznámek vyplývá: „*V průběhu semináře jsou zapojeni do rozličných činností, nejprve pracují ve dvojici, ve které krátce reflektují název knihy, poté si vybírají postavy z knihy, o kterých individuálně čtou, nadále je zaznamenáno setkání skupin podle vybrané postavy...*“ Sled takového průběhu semináře umožňuje studentům zkusit si pracovat podle zadání, které dostali žáci na základní či střední škole a v závěru semináře reflektovat nosné myšlenky a obecně se zaměřit na přípravu z didaktického hlediska. Student říká: „*Pokud my jako studenti navazujícího magisterského studia máme možnost vyzkoušet si přímo tu aktivitu, kterou potom budu dělat s dětma, a mám možnost si projít stejně tím procesem, jako tím budou procházet ty děti, zvlášť když v budoucnu budeme učit, tak je to pro nás přínosné, zažijeme a vcítíme, vyzkoušíme si to a uvidíme tu aktivitu z jiné perspektivy, než když učitel stojí před tabulí a říká to.*“

Spolu s využitím prvků konstruktivistického vzdělávání a zkušenostního učení se ve vybrané oborové didaktice studenti setkávají s reflektivním učením, na nějž upozorňuje sama vyučující: „*Když plánuji hodiny podle modelu RUR, který je pro mě zvnitřněný a je to pro mě samozřejmost, než začnu něco dělat, a že to pak musíme reflektovat....že jim o tom říkám, jestli si toho všimli, že to plánuji podle toho. A pro někoho je to překvapení, že to dělám takhle a až tehdy to těm studentům začne docházet a začne jim to zapadat.*“ Obecně lze říci, že si studenti reflektivní výuky všimají, k reflexi dochází často v malých skupinách, po dvou či třech studentech. Z pozorovacího archu jsou reflexe zaznamenávány ve vybrané oborové didaktice po každé činnosti a jsou vedeny především skupinově. Při reflexi je důležitý pohled kolegů, studentů a sami studenti přiznávají, že díky reflexi ve skupině si více věcí uvědomují, přijdou na zajímavé myšlenky, nové pohledy, v porovnání s individuální reflexí bez možnosti sdílení s druhým člověkem. Proces učení se reflexí je však dlouhodobější a studenti si uvědomují, že zejména kritická reflexe je pro ně náročná. Studentka reflektuje proces učení se kritickou reflexí: „*...většinou to bylo tak, jako že přeci nebudeš kamarádovi říkat, že to má blbě, a tady*

mě to právě naučilo té pozitivní i negativní kritice, že je to potřeba, pomáhá to k rozvoji jedince. “

Samotní vyučující jsou v procesu výuky zásadní. Studenti jako důvod zařazení skupinových učebních činností odkazují na to, že jsou to právě vysokoškolští učitelé, kteří by měli být vzorem jejich budoucí výuky. Jako důvod zařazení je uváděn sám učitel. Jelikož výuka na vysoké škole není obsahem speciální přípravy, je možné sledovat i různý přístup učitelů ve výuce. S tím souvisí následné zařazování skupinových učebních činností do výuky. V pozorovaných didaktikách se ukazuje, že využívání těchto činností není samozřejmostí a objevuje se pouze v některých pozorovaných oborových didaktikách. Studenti vnímají učitele jako vzor kvalitní výuky. „*Myslím, že pokud se chci naučit jak učit, tak bych se to měl učit tak, jak já bych potom měl učit. “* Z výroku je patrné, že učitelé oborových didaktik mají zvláštní postavení mezi vysokoškolskými učiteli. Studenti od nich očekávají správný příklad, vzor, návod, jak učit, a proto si způsobu výuky učitelů oborové didaktiky všímají více, nežli učitelů ostatních předmětů. Toto tvrzení potvrzuje vyučující: „*Očekávají to, že jim řekneme, jak učit. “* Pokud učitel využívá různorodé výukové strategie založené na práci ve skupinách, samotní studenti pak tyto aktivity přenášejí do vlastní praxe. Studentka říká: „*já jsem strašně ráda, že nám to ukazují, zrovna se chystám na praxi a vím, že tuhle skupinovku určitě využiju, akorát to trochu přeformuluju, jdu na základku, tak to zadání musím trochu pozměnit. Kdybych to nezažila na didaktice, asi bych to nějakým způsobem v praxi časem využila, ale asi bych si nevěděla rady, jak to tam zařadit, takhle to mám vyzkoušený a vím, co asi čekat. “*

Z výše uvedených výsledků vyplývá především orientace studentů na výuku, a proto výše uvedené důvody zařazení skupinových učebních činností jsou uplatněny zejména v procesu výuky a práci učitele. Za zajímavé je možné považovat to, že studenti obrací svoji pozornost také na sebe a jako důvody zařazení skupinových učebních činností uvádějí to, že se musí naučit zodpovědnosti za práci ve skupině, využít zkušeností svých spolužáků a být jim dobrým partnerem v diskuzi, nebo poznat ostatní kolegy za účelem zlepšení klimatu ve třídě. Ve výuce sledovaných didaktik se setkávají studenti různých kombinací, a proto jsou oborové didaktiky místem, kde se studenti setkávají v menším množství, a zároveň zde potkají spolužáky jiných oborů, se kterými v průběhu výuky spolupracují. „*Je to přece o tom, abychom byli zapojeni všichni, abychom si povídali, potkávali se. Je důležitý ten pohled vrstevníků, ne jen učitele, je tam zajištěná ta kooperace mezi náma, jsme vtáhnutí, není to jen o sezení. “*

Role spolužáků, vrstevníků, má v případě zařazení skupinových učebních činností velký význam. Studenti si uvědomují, že díky skupinovým učebním činnostem mohou úkoly

iniciované učitelem řešit nejméně ve dvojici, a proto zdůrazňují zapojení všech studentů do řešené problematiky, aktivní podíl na řešení a zároveň si uvědomují zodpovědnost, která ze spolupráce na řešení úkolu vyplývá. „*Zajistí se tím, že každý bude mluvit, každý se na hodině bude podílet a jak jsem říkala, dostanete velké množství názorů od svých spolužáků, které byste sama nevymyslela.*“

9.4.4 Realizace výuky s využitím skupinových učebních činností

Výsledky pozorování a rozhovorů ukazují, jak konkrétně se skupinové učební činnosti ve výuce využívají a jakým způsobem jsou organizovány. Ačkoliv jsou skupinové učební činnosti ve studiu učitelství stále výzvou, v některých oborových didaktikách lze pozorovat jejich pravidelné využití. Ve velké části pozorovaných oborových didaktik se skupinové učební činnosti využívají ojediněle či spontánně na základě vlastního rozhodnutí studentů.

Při realizaci skupinových učebních činností je možné pozorovat specifické učební prostředí a cíle skupinových učebních činností včetně úkolů a příkladů využitých metod a technik. V průběhu pozorovaných hodin je také sledováno jejich řízení a hodnocení.

Učební prostředí v oborových didaktikách, kde jsou pozorovány skupinové učební činnosti s pravidelností, je částečně uzpůsobené jejich pravidelnému využití. Z pozorovacího archu je možné zaznamenat: „*Třída je vytvořena do kruhového uspořádání. Nejsou zde typické lavice, pouze židle s nastavným stolečkem. Ve třídě je dataprojektor. Vyučující málokdy sedí, spíše stojí, organizuje činnosti, prochází třídou při práci skupin. Ve třídě je možné vytvořit skupiny a sednout si uprostřed místnosti.*“ Ve všech ostatních pozorovaných seminářích je klasické rozdělení lavic a židlí, někdy dokonce v dlouhých řadách po osmi studentech. I v těchto třídách jsou zaznamenány skupinové učební činnosti. Zde však studenti pracují ve skupinách ojediněle, a pokud, pak se skupiny scházejí v dané řadě lavic. U studentů, kteří jsou v rámci semináře zvyklí na tento druh práce, je pozorováno automatické přesazování, pohyb v rámci třídy pro ulehčení vytvoření skupin i v podmínkách nevyhovujících pro skupinové učební činnosti.

V rámci učebního prostředí je možné pozorovat roli učitelů a studentů. Vyučující, kteří využívají pravidelně skupinové učební činnosti, jsou v poznámkách pozorovacího archu popisováni jako: „*Otevření diskuzi, stojící více v pozadí, spíše organizátoři jednotlivých činností nežli osoby vykládající.*“ To dokládají i rozhovory s učiteli, kteří sami sebe nepokládají za přednáškový typ, a naopak upřednostňují zapojení studentů ve skupinách. Role učitelů je velmi důležitá. Z pozorovacích archů jsou také doloženy činnosti učitelů při využití

skupinových učebních činností: „*zadávání úkolu, rozdělení studentů do skupin, poskytnutí časových instrukcí k úkolu, průběh kontroly práce skupin, vysvětlování, upozorňování na blížící se konec času, moderování diskuzí, zapisování nápadů a poznámek, podporování a motivace k dalším diskuzím, snaha zapojení méně aktivních studentů, poskytování delšího času pro úkol v případě potřeby*. Vyučující, která ve svých seminářích využívá skupinové učební činnosti velmi dobře, vnímá práci studentů a všímá si detailů. Díky získaným zkušenostem velmi dobře odhaduje problémy práce ve skupině či nejasnosti, přirozeným způsobem dokáže do diskuzí zapojit méně aktivní studenty, všímá si rozložení práce ve skupině. Příkladem zapojení méně aktivních studentů může být situace z hodiny. „*Ve třídě probíhala prezentace práce skupin, za skupinu většinou mluvil vybraný student. Protože je vidět očividný zájem o toto téma, vyučující využívá situace a ptá se studenta: Petře, nechcete teď říci něco vy, když jste předtím nemohl?*“

Učební prostředí nadále zahrnuje samotné studenty jako spolutvůrce učebních situací. Již v předchozí kapitole bylo naznačeno, že studenti a jejich učební styl představují jeden ze základních faktorů, které ovlivňují využití skupinových učebních činností ve výuce. Je pozorováno, že v seminářích, ve kterých dochází k pravidelnému využívání skupinových učebních činností, nemají studenti problémy s komunikací, vyjadřováním názorů nebo samotnou prací ve skupině. Návyk na tento druh práce je již vytvořený z předchozího semestru a sami studenti potvrzují ve svých výpovědích, že díky časté práci ve skupině studentů nabývají jistoty a nemají problémy vyjádřit svůj názor uvnitř ani vně skupiny. Navíc je pozorováno, že samotní studenti reagují na změny a adaptují se na případné změny ve složení skupiny. V pozorovacím archu je popsána tato situace: „*Vyučující prosí studenty, aby si vzali svoji přípravu a připravili se na práci ve dvojici. Studentka ví, že jí odešel spolužák ze semináře dříve, a tak se automaticky zvedá a přemísťuje do jiné části třídy a říká: Můžu si přisednout k tobě? Dochází tak k automatickému vyplnění dvojic bez zásahu vyučující.*“ Je pozorována také vlastní zodpovědnost studentů za práci ve skupině. „*Studenti dostávají do dvojic úkol, ve kterém mají zodpovědět dvě otázky. Po první otázce dochází k začátku komunikace mimo téma, ale studentky si velmi rychle uvědomují situaci a jedna z nich říká: Počkej, ještě jsme vlastně neodpověděly na tu druhou otázku, a vrací se zpět k tématu.*“ Dá se říci, že spolupráce studentů je funkční, pokud vyučující vhodným způsobem organizuje úkoly a zároveň je otevřený a přístupný. Z dalších pozorovaných seminářů jsou pozorované i příklady opačné, tj. direktivní učitel vyžadující rychlé reakce a odpovědi studentů a na straně druhé neaktivní studenti, kteří se bojí vyjádřit svůj názor. Je tedy zřejmé, že přístup učitele a jeho způsob vedení výuky je zásadní pro případnou spolupráci. Důležité je poté obsahové zaměření.

Při výběru konkrétních úkolů je možné pozorovat jejich obsahové zaměření. Vyučující využívající pravidelně skupinové učební činnosti zadává takové úkoly, které stimulují komunikaci studentů, nutí je k zamyšlení, řešení problému nebo hledání návrhů řešení. Objevuje se také třífázový model učení známý z kritického myšlení. Sama vyučující potvrzuje využívání metod kritického myšlení při práci ve svých hodinách jak v rozhovoru, tak před samotnými studenty.

Úkoly zadávané do skupin jsou pozorovány i z hlediska jejich cílů. Z pozorování skupinových učebních činností v rámci výuky vyplývá, že při plnění úkolů jsou zastoupené jak cíle sociální, tak cíle úkolové. V seminářích se objevují konkrétně úkoly zaměřené na porozumění textu, situaci či problému, vlastní vyjádření k látce, pozorné naslouchání, posuzování vyučování z didaktického pohledu, či zkoumání předpokladů. „*Vyučující říká: V tuhle chvíli tu máme další úkol, který vyžaduje spolupráci. Vaším úkolem bude pro druhého shrnout text a za druhé se pokuste shrnout do pracovního listu, v čem se shoduje vztah k hlavnímu hrdinovi nebo v čem se jejich postoje rozcházejí. Dáme si na to tři minuty.*“ Z výše uvedené situace vyplývá hlavní důraz na cíl úkolový, tj. vlastní vyjádření a shrnutí textu.

Cíle sociální jsou v těsném spojení s cíli úkolovými, a ačkoliv na ně vyučující přímo neupozorňuje, studenti si jich jsou vědomi a reflektují je v rozhovorech. Z pozorovacích archů jsou zaznamenány situace a úkoly, ve kterých je zřetelný akcent na senzitivitu k druhým, naslouchání, toleranci dvojznačnosti či hodnocení. Význam sociálních cílů je reflektován studenty při rozhovorech a je zřejmé, že studenti si všímají zlepšení sociálních dovedností, které jsou blíže popsány v přínosech skupinových učebních činností (viz podkapitola 9.4.5). Z výpovědí studentů a učitelů také vyplývá, že důležitým sociálním cílem skupinových učebních činností je naučit se kritické reflexi. Vyučující doplňuje: „*Dávám vždycky prostor pro otázky, kdy jim není něco jasné nebo když oni vnímají něco jako problematické, nebo kdyby oni chtěli něco reflektovat, a tam mám pocit, že studenti k tomu nejsou vedeni, nebo na to nejsou zvyklí na vyjádření toho názoru nebo obecně ke kritickému myšlení.*“

Učení se kritickému myšlení je zaznamenáno v pozorovacím archu: „*V jedné čtveřici dochází k vážné diskuzi nad tím, zdali je text použitelný, objevují se dohady, ale které nejsou útočné, nýbrž konstruktivní. Situace si všímá při pravidelné kontrole vyučující a přichází ke skupině a podporuje je, že je zajímavé, že vznikla tato diskuze a že je dobré se nad ní zamyslet a pokračovat v ní. Jedna ze studentek cítí, že by diskuze nemusela jít konstruktivním směrem a doporučuje dělat jiný úkol, aby se nepohádali, ale ostatní ze skupiny ji podpoří, aby u této*

diskuze zůstali a pokračovali. Usměrnovat diskuzi pomáhá vyučující. “ Je zřejmé, že při využití skupinových učebních činností jsou zastoupeny cíle úkolové i sociální.

Ve výuce oborových didaktik je zaznamenáno konkrétní využití skupinových učebních činností, ať už se jedná o výuku, kde jsou tyto činnosti s pravidelností zařazovány, nebo výuku, kde se využívají ojediněle. Z hlediska délky využití se ve výuce objevují především krátkodobé skupinové učební činnosti, které se prolínají různými fázemi vyučování. V oborové didaktice, kde se využívají skupinové učební činnosti pravidelně, se objevují tyto krátkodobé činnosti v průběhu celého semináře. Jsou zaznamenány v začátcích semináře a zde mají své využití zejména pro sjednocení myšlenek, motivaci, sdělení dojmů nebo stimulaci a přípravu pro další úsek práce. „*Vyučující vítá studenty na dnešním semináři a rovnou přechází k rozdělení do dvojic, případně trojic a prosí studenty o sdílení dojmů z povídky, kterou měli za domácí úkol přečíst.*“ Tento příklad z pozorované hodiny představuje jeden z možných příkladů využití krátkodobé skupinové učební činnosti v začátku semináře, který má většinou motivační funkci.

Jiným příkladem může být využití krátkodobých skupinových učebních činností v průběhu semináře, které slouží k porozumění danému tématu. „*Vyučující vysvětluje zápis čísel s proměnnými a pouští studentům video z výuky. Po shlédnutí videa prosí studenty, aby se k sobě otočili a řekli si, co bylo při výuce důležité. Neudává časovou instrukci pro úkol, ale vyučující pozoruje aktivitu jednotlivých skupin a při ztišení využívá situaci a prosí jednotlivé skupiny o reflexi.*“ Tyto krátkodobé skupinové učební činnosti jsou zaměřené především na porozumění či hodnocení. Mají tedy funkci fixační či diagnostickou a využívají zejména diskuzí, tzv. bzučících skupin nebo rozborových metod. Ukazuje se, že skupinové učební činnosti zaměřené na porozumění, jež využívají krátkodobých diskuzí a bzučících skupin jsou důležité z hlediska poskytnutí jistoty studentům, kteří mají možnost diskuze s kolegy. Proto je zajímavé zjištění, že ve výuce je zaznamenáno spontánní vytváření dvojic, které si v průběhu výuky vzájemně pomáhají a které učitel neorganizuje. Toto spontánní vytváření dvojic poukazuje na význam spolupráce.

Naopak déle trvající učební činnosti jsou zaznamenány především v expoziční či fixační rovině. Orientují se většinou na osvojování látky, či její opakování. V oborové didaktice, kde jsou sledovány skupinové učební činnosti s pravidelností, se takové aktivity objevují v průběhu semináře a většinou jsou rozdělené do několika částí úkolů, které se v závěru spojí a reflektují. Vyžadují dlouhodobější spolupráci ve skupině, jež je založená na postupném odkrývání teorie. Vyučující využívá konkrétních příkladů z praxe učitelů a studenti si v roli žáků zkouší projít hodinou tak, jako žáci základní, popřípadě střední školy. Takové aktivity kombinují metody

diskuzí, rolových her, je pozorována také práce v expertních skupinách, jak je zřejmé z poznámek u pozorovacího archu „*U dlouhodobějších aktivit je hodina vystavěná na základě několika dílčích úkolů, které kombinují práci v malých či větších skupinách. Nejprve vyučující zadává úkol do dvojic, poté dochází ke sdílení a reflexi, následuje individuální přečtení textu v domovských skupinách a následně rozdělení do expertních skupin. Opět dochází k reflexi expertních skupin a poté se studenti setkávají ve své domovské skupině, ...*“

Krátkodobé a déle trvající skupinové učební činnosti kombinují velké množství jednotlivých metod a technik. Pozorované jsou diskuze, řešení problému, práce na návrhu vyučované hodiny, simulace, rolové hry. Náměty k otázkám do diskuzí jsou zaznamenány takto: „*Jaké Vás napadají asociace, prodiskutujte si ve dvojici význam povídky, jaké jsou vaše pocity ze shlédnutí videa, sdělte si vaše zkušenosti z právě absolvované praxe, zkuste si vysvětlit, jak rozumíte této problematice, vymyslete jiné příklady řešení....*“ U skupinových učebních činností, které se zaměřují na řešení problému, práci na návrhu hodiny či simulace, jsou zadávány instrukce průběžnými úkoly, které studenti postupným způsobem plní. „*Nejdříve vyučující zadává úkol do dvojic – prodiskutovat přípravu hodiny učitele, následně zadává další související úkol do dvojic – říci, jak se formulují cíle slovy žáků a následně je reflektují a píší na tabuli, ... poté přechází ke konkrétnímu textu, k němuž vymýšleli cíle hodiny a rozdělí studenty třídy na dvě poloviny, jedna polovina hledá silné stránky textu, druhá polovina hledá výzvy, cílem je shodnout se na čtyřech návrzích.*“ Uvedený příklad ukazuje, že skupinové učební činnosti zaměřené na řešení problému či práci na návrhu jsou více obsáhlé a mají dlouhodobý charakter.

V rámci pozorovaných seminářů není zaznamenána práce v bazových skupinách iniciovaná vyučujícím, nicméně zajímavým zjištěním je, že bazové skupiny fungují tzv. ad hoc. Je pozorováno, že studenti si v seminářích sedají na stejná místa, a pokud není práce zadána do skupin náhodným či záměrným rozdělením, studenti pracují většinou ve stejných skupinách po celou dobu semestru, ale i ty se snaží vyučující obměnit. Příkladem může být: „*Myslím, že vy jste dlouho nepracovali spolu, nyní to zkuste, nebo je slyšet, zkuste si najít jinou skupinu.*“ Studenti pozitivně hodnotí, pokud mohou pracovat s kolegy, na které jsou zvyklí a od nichž očekávají jistý způsob komunikace. Naopak jsou nejistí, pokud jsou záměrně rozděleni do skupin s jinými studenty. Zajímavostí také je, že pokud je úkol na řešení problému zadán individuálně, studenti se automaticky otáčejí ke svým kolegům a je pozorována spontánní práce ve dvojicích, která není vždy učitelem vítána. „*Vyučující hledá materiály na počítači a vyzývá studenty k přečtení situace na tabuli, kde je popsán příběh paní učitelky Petry a jejího*

provedeného projektu. Studenti individuálně dostávají úkol, aby napsali příčiny neúspěšného závěru projektu. Ve třídě se začínají shlukovat studenti do dvojic, tak jak sedí, a je slyšet živá konverzace na dané téma. Vyučující se od hledání materiálu na počítači zvedá a direktivním způsobem říká, že se jedná o individuální práci, nikoliv práci skupinovou. Protože je nadále slyšet šum a šepot, zvedá se a po každém studentovi chce vybrat papír, kde jsou napsané příčiny neúspěšného závěru projektu.“

V pozorovaných oborových didaktikách je také sledováno řízení skupinových učebních činností. Jedná se především o způsob utváření skupin, rozvrstvení studentů uvnitř skupiny a jejich řešení zadaného úkolu, ale také způsob, jak učitelé řídí a monitorují činnosti skupiny včetně oblasti reflexe a hodnocení skupinových učebních činností. Instrukce k rozdělení do skupin jsou v pozorovaných seminářích zadané konkrétním učitelem, ale většinou tím způsobem, že samotné rozdělení je na studentech. Studenti mají možnost výběru. Pokud se jedná o dvojice a menší skupiny, je pozorované sesednutí v lavicích, nebo otočení směrem dozadu k další dvojici. Nejsou pozorovány konkrétní techniky dělení studentů do skupin, například pomocí čísel nebo barevných lístečků. Ojedinele je využito expertních skupin a zde se setkávají studenti dané role. Nejsou pozorovány problémy s vytvářením skupin, nicméně v oborových didaktikách, kde se skupinové učební činnosti využívají ojedinele, je při vytváření skupin zaznamenán dlouhý čas při jejich organizaci. Sami studenti zmiňují: „Většinou nás nechají se sami, nejčastěji to jsou dvojice, trojice, někdy se to nabalí jako ta sněhová koule.“ Je však pozorováno, že místnost a vzhled třídy je určující z hlediska dělení studentů do skupin a kruhové uspořádání nabízí více možností. Zde jsou pozorovány obměny skupin s větší pravidelností než ve třídě s klasickým řazením lavic. To dokládá výrok studenta: „Většinou ty dvojice, které sedí u sebe, ale v minulém semestru jsme měli jiné uspořádání třídy a bylo zde více možností, jak se střídat, prostě nebyl pořád v těch samých dvojicích.“

Pokud se jedná o zařazení krátkodobých aktivit, je možné si všimnout, že využívají především práci dvojic a rozdělení tedy probíhá otočením se k sousedovi a podobně. Déletrvající skupinové činnosti jsou založené na větším počtu studentů ve skupině a obvykle je možné pozorovat až čtyřčlenné skupiny při práci na úkolu. Na tuto skutečnost upozorňují samotní studenti: „Když se nejednalo o nějaký delší úkol, většinou to byla diskuze ve dvojici, maximálně po třech a většinou tak, jak sedíme.“ Sama vyučující popisuje práci ve skupině s ohledem na její počet: „Je to pro mě v té evokační části a nejenom té evokační části jako ujišťující a bezpečná forma. Může to být i větší skupina, ale na tohle je lepší menší skupina, čím větší je skupina, tím horší je dostat se ke slovu. Ve dvojici těžko budete mlčet.“

V případě zadávaných instrukcí k úkolu je možné pozorovat, že vyučující využívají slovního zadání úkolu do skupiny spolu s pokynem k rozdělení. V pozorovaných oborových didaktikách, kde je sledované pravidelné využití, je skupinová učební aktivita zadána vždy spolu s časovou instrukcí, kterou vyučující připomíná také v průběhu samotné práce skupin. Pro studenty je časová instrukce důležitá a díky ní vědí, jak rozložit čas při práci ve skupině. Přímou z výuky je zaznamenaná tato situace: „*Máte nyní 30 minut na to, abyste si stihli představit Vaše přípravy a zároveň ukázat kolegům dvě práce žáků, které jste měli za úkol přinést, říká vyučující. Během této doby pravidelně obchází skupiny a případně říká, jste zhruba v půlce časového limitu. Všimá si, že někteří dokončují úkol dříve, a proto zadává doplňující úkoly.*“ Je tedy podstatné, že vyučující se snaží využít čas v maximální možné míře. I přesto se při práci skupin objevují specifické situace typické pro práci ve skupinách. Z pozorování jsou zaznamenané komunikační problémy, neshody či komunikace mimo zadané téma. Sami studenti potvrzují, že zejména v začátcích práce ve skupinách dochází k názorovým neshodám, nejistotě a strachu vyslovit svůj názor. Komunikace mimo téma je zaznamenaná v seminářích, ve kterých nejsou skupinové učební činnosti pravidelně využívány. Sami studenti se ke komunikaci mimo téma vyjadřují: „*Někdy se stane, že se bavíme mimo téma, třeba o plánech, nebo nějakých akcích, ale většinou je to z důvodu, že čekáme na ostatní skupiny, až budou mít hotovo.*“ Během práce ve skupině je možné pozorovat dominantnější studenty, tedy ty, kteří se většinou ujímají organizace skupinové práce, často komunikují, jsou aktivní. Studentka reflektuje a popisuje tuto situaci: „*A když jsem ve skupině a vidím, že ostatní nejsou tak aktivní, tak mám naopak tendenci něco vymýšlet, víc se snažím.*“

V oborové didaktice, kde jsou skupinové učební činnosti hlavní výukovou strategií, je samotná práce studentů ve skupině pravidelně kontrolována ze strany vyučující, která pravidelně prochází třídou, zastavuje se u jednotlivých skupin a monitoruje jejich aktuální stav práce na zadaném úkolu. Vyučující má zde roli nejenom kontrolní, ale také nápomocnou. V pozorování jsou zaznamenané i činnosti jako dopomoc, vysvětlování, podpora, iniciování další činnosti, ale také činnosti spojené s případným řešením problémů ve skupině.

Kromě výše uvedených činností je sledované, že učitelé mají zásadní roli při hodnocení a reflexi skupinových učebních činností. Reflexe je zaznamenaná zejména v oborové didaktice, kde jsou skupinové učební činnosti pravidelně zařazovány. K reflexi dochází po aktivitě ve skupině a učitel sehrává roli moderátora. „*Nyní vás poprosím o ztišení, všimla jsem si, že většina z Vás již připravila návrhy a nyní bychom přešli ke sdílení a reflexi. Poprosím zástupce skupiny, aby vyslovil 4 návrhy, na kterých jste se ve skupině shodli.*“ Tento příklad ukazuje, jakým

způsobem probíhá pobídka k reflexi. Reflexe je zaměřená konkrétně na daný úkol, ale jsou zaznamenané situace, ve kterých studenti reflektují i případnou spolupráci mezi sebou. Sama vyučující se snaží studenty vést k pravidelné reflexi a sdílení, někdy je pozorováno, že ze sdílení jednotlivých skupin vznikne reflexe a sdílení v plénu, které je podle studentů i učitelů obohacující.

Je také možné pozorovat, že vyučující se snaží do reflexe a hodnocení zapojit všechny studenty, nenásilným a přirozeným způsobem oslovuje studenty a pokládá doplňující otázky, které nutí studenty k přemýšlení.

9.4.5 Přínosy a negativa ve využití skupinových učebních činností ve výuce

Vnímání přínosů a negativ ve využití skupinových učebních činností ve výuce je možné reflektovat opět z pozice studentů a vysokoškolských učitelů. Přínosy skupinových učebních činností potvrzují mnohé zahraniční výzkumy, zejména výzkumy kooperativního učení či vrstevnického učení⁴⁷. Konkrétní zaměření do pregraduální přípravy učitelů jsou však stále výzvou. Jak tedy vnímají pozitiva a možná úskalí studenti učitelství spolu s učiteli?

Studenti, již jsou zapsaní do oborových didaktik, reflektují přínosy využití skupinových učebních činností z několika základních oblastí, které jsou popisovány rovněž v zahraničních výzkumech. Do reflektovaných oblastí lze podle výpovědí studentů zařadit přínosy vztahující se k procesu a výstupům vlastního učení, nadále oblasti nácviku sociálních dovedností, přínosy vztahující se k osobnostním vlastnostem jedince a také přínosy výuky jako takové včetně jejího působení na kolektiv a klima. Některé z vnímaných přínosů je možné doložit samotným pozorováním a některé jsou totožné s tím, jaké názory vyjadřují vysokoškolští učitelé

Studenti velmi vnímají, jakým způsobem vyučující vyučuje a jak se způsob výuky promítá do procesu jejich učení. Studenti mluví o aktivním učení, díky kterému se cítí být zapojeni a které je cvičí v myšlení a koncentraci na úkol. Studentka dokládá svoji zkušenost: *„Jako je pravda, že každému vyhovuje něco jiného, někdo je vizuál, někdo radši poslouchá, ale já osobně hodně kvituju tuhle výuku, kde se učíme ve skupinách. Poslouchám, i koukám... Jsem v té problematice jednak víc zapojená a jakoby ponořená, takže se mi líp učí potom na zkoušku.“*

Využití hloubkového přístupu k učení je, jak je známo, efektivním přístupem v učení vyzdvihujícím zkušenost a její proces rekonstrukce s porozuměním. Hloubkové přístupy

⁴⁷ Konkrétní výzkumy a jejich zaměření jsou popsány v kapitole 6, která se zabývá konkrétními podobami skupinové výuky na vysoké škole. Je však zřetelné, že výzkumy v oblasti pregraduální přípravy jsou stále výzvou.

v učení jsou charakteristické tím, že studenti jsou vedeni k práci ve skupině, diskuzi, řešení problémů. U studentů je ponoření do výuky pozorované i v rámci sledované oborové didaktiky, v terénních poznámkách se pravidelně objevují poznámky: *„překvapení nad tím, jak se studenti automaticky rozdělí do skupin a okamžitě přechází k řešení zadaného úkolu. Kolikrát ani nevnímají dění okolo a jsou ve své bublině, která produkuje nesmírné množství nápadů.“*

Studenti ve svých výpovědích také zmiňují, že díky práci ve skupině a aktivním způsobu práce si řadu poznatků lépe zapamatovali a později například při vlastní pedagogické praxi lépe vybavovali. *„Určitě se tím učím víc, než když dostanu úkol individuálně. Je to pro mě lepší o tom diskutovat a přemýšlet nahlas. Má to pro mě přínos pro zapamatování a když pak přemýšlím, jak něco využiji se svými žáky, naskočí mi tam právě ta skupinová aktivita, kterou jsem si sama v rámci hodin zkusila.“*

Skupinové učební činnosti tak podporují hloubkové přístupy v učení a sami studenti upozorňují na jejich přínos oproti pouhému memorování, které bylo součástí jejich studia po celé bakalářské studium. Všímají si rozdílů a výuku s využitím skupinových učebních činností reflektují ve vztahu k teoretické výuce, která jim do praxe nic nedává a nutí je dle jejich slov k pouhé memorizaci velkého množství teoretických poznatků.

Z hlediska výstupů učení studenti mluví o lepším vybavení a zapamatování si poznatků a informací z výuky. Pokud studenti v rámci výuky pracují ve skupinách a hodina je více zaměřená na jejich aktivní zapojení do skupin, vybavují si nejenom poznatky, ale i způsob, jakým poznatky získávali. Zásadní vliv na to, jak reflektují studenti proces učení a jeho výstupy, může souviset s jejich budoucím zaměřením, dráhou učitele a úkolem, který mají oborové didaktiky v přípravě budoucích učitelů. Studenti se tak více zaměřují na to, co se učí a jak.

Další oblastí, ke které se studenti v rozhovorech vyjadřují, jsou sociální dovednosti a jejich nácvik v rámci výuky, kde se skupinové učební činnosti využívají. Studenti si všímají počátečních problémů plynoucích v práci ve skupině, ale postupem času oceňují získání velkého množství sociálních dovedností, které díky pravidelné práci ve skupině získali.

Za velmi přínosné považují sdílení ve skupině. Díky práci ve skupinám mají možnost studenti pravidelného sdílení svých myšlenek, názorů či postojů k vybrané problematice. Sdílení se nutně nemusí týkat problémových úkolů, ale budoucí učitelé zmiňují také sdílení zkušeností z praxe. Podstatným rysem sdílení je možnost připravit si odpověď na otázku v rámci skupiny a poté ji prezentovat přímo učiteli. V pozorování je možné všimnout si konkrétní situace: *„Vyučující zadává úkol do skupiny, studenti mají ve dvojici za úkol zhodnotit název knížky a její vhodnost věkové skupině čtenářů. Na úkol mají 2 minuty a poté bude každá*

dvojice prezentovat své názory. “ Ze situace vyplývá, že v pozorované výuce se využívají tzv. bzučící skupiny, které jsou charakteristické v kooperativním učení. Využívají krátké práce skupiny na sdílení, reflektování názorů. V oborové didaktice, kde jsou pozorovány skupinové učební činnosti se tato technika používá velmi často a studenty je hodnocena jako přínosná. Snižuje stres z přímého vyvolání učitelem a dává možnost diskuze s dalším člověkem, se kterým se může poradit na odpovědi. Studentka říká: „Měla jsem na těch hodinách strach, že zase budu muset mluvit, nejsem totiž super aktivní, a když učitelka řekla najednou, zkuste si o tom promluvit ve dvojicích, trojicích, byla to šílená úleva, úplně něco jiného, než jsem zažila. Že v tom nejsem sama. “ Samotní vyučující si všímají, že sdílení je pro studenty důležité, a proto jej pravidelně zařazují v rámci práce ve skupinách. „No myšlení, když potřebujete, aby mysleli, myšlení je buďto, že píšou nebo mluví, protože myšlení, ... když přemýšlíte sám, to myšlení je daleko méně efektivní, myslím, že s tím souvisejí i ty jednotlivé formy práce, jsou přirozené pro všechny předměty. “

Studenti nadále hovoří a zmiňují, že možnost práce ve skupině nebo s kolegou je pro ně přínosná z hlediska produkce myšlenek a nápadů. V rozhovorech zaznívá sousloví víc hlav víc ví. Vysvětlení je možné na základě výroku studentky: „ Je to paráda, ty diskuze, protože my si ty věci jednotlivě neuvědomíme, společně na toho přijdeme mnohem více a poskládáme to. “

Spolu se sdílením a produkcí nápadů či myšlenek přímo souvisí nácvik komunikačních dovedností. Studenti zmiňují, že při práci ve skupině se učí především naslouchat druhým, porozumět jejich myšlenkám a zároveň efektivně komunikovat. Ačkoliv se u studentů vysoké školy předpokládají tyto dovednosti, studenti mluví o tom, že tyto dovednosti nejsou samozřejmostí a v začátcích práce se skupinou se tyto dovednosti museli učit. „Jako tým, že jsme to v bakaláři neměli, ani moc nikdy dřív, jako na střední a základce, musela jsem se to učit, nebyla jsem zvyklá něco s někým řešit ve dvojici, trojici.“ Pro studenty je významná tolerance a nácvik objektivní kritiky. Díky pravidelnému využívání různorodých výukových strategií založených na skupinových učebních činnostech se studenti učí toleranci a respektu k názorům druhých. Velkým přínosem je poté především nácvik objektivní kritiky. Studenti díky pravidelné komunikaci ve skupinách nemají strach objektivně zhodnotit práci kolegů, ačkoliv vědí, že zhodnocení nebude vždy pozitivní. Studentka říká: „Učíte se vnímat a tolerovat názory ostatních, učíme se také, jak to podat, aby vyloženě někdo neřekl, hele, ty to máš blbě, podívej, ...prostě umět jim to podat tím správným způsobem, aby to neurazilo, ale zároveň, aby to bylo objektivní. “

Dá se říci, že studenti i učitelé celkově vnímají, že skupinové učební činnosti jsou výukovými strategiemi, pomocí nichž se učí studenti vzájemné spolupráci a uvědomují si význam vrstevníků při práci. Studenti se na své kolegy mohou spolehnout, vědí, že při práci ve skupinách komunikují s kolegy, které vnímají jako partnery pro učení. Nadále oceňují, pokud s kolegy mohou diskutovat o problémové otázce a předejdou tak situaci, ve které vyučující vyvolává studenty k přímé odpovědi bez možnosti poskytnutí času pro odpověď. V pozorovaných oborových didaktikách se objevuje zřetelný rozdíl v přístupu ke studentům. Tam, kde se využívají bzučící skupiny, tj. skupiny, ve kterých se po krátký čas scházejí studenti, aby si připravili odpověď na otázku či prodiskutovali problémovou situaci, je pozorována uvolněná atmosféra. Studenti se vždy otáčejí k sousedovi, diskutují, vyučující dává prostor a čas na odpověď. V oborové didaktice, kde nejsou pozorovány skupinové učební činnosti, vyučující vyvolává studenty rovnou po zadání otázky. Zde studenti sklápí hlavy na znamení vyhnutí se vyvolání nebo se automaticky sami otáčejí ke kolegovi. Většinou je tato spontánní spolupráce vyučujícím vytknuta a přichází na řadu jmenovité vyvolávání studentů a připomenutí, že každý má přemýšlet sám.

Přínosy skupinových učebních činností jsou shledávány studenty i učiteli v oblasti osobnostních vlastností. Někteří studenti zmiňují, že skupinové činnosti jsou přínosné pro introverty, kteří nevyhledávají pozornost a ve skupině se mají možnost ukrýt a zároveň se podílet na práci bez strachu z mluvení před celou třídou. „*Nemusím sdílet před celou třídou svoje názory, je tam ulehčení v tom smyslu, že říkáme to, na čem jsme se domluvili nebo to za mě někdo řekne, to je hodně praktický přínos pro nás introverty.*“ Při práci ve skupině dochází k pocitu bezpečí, který vnímají nejenom studenti introverti, ale také studenti, kteří se spíše řadí mezi extroverty. Práce ve skupině poskytuje bezpečné místo pro diskuzi, a proto studenti oceňují, že se o práci na úkolu dělí spolu s ostatními studenty v rámci skupiny. Nemají následně strach z prezentování před učitelem, protože na odpovědi se mohli připravit v rámci práce ve skupině. Toto tvrzení potvrzuje rovněž vyučující: „*Když se jich zeptám takhle ve dvojicích, tak i ti, co jsou například introverti, nebo že se ostýchají...někdo třeba do semináře nemusí zapadnout, tak je to pro ně přeci jenom bezpečnější, pokud to probrali s někým a dal mu třeba jistotu v tom, že ta jeho myšlenka je dobrá, tak se to potom nebojí říci nahlas.*“ Skupinové učební činnosti jsou tak podle studentů velmi přínosné, protože do aktivní práce zahrnují všechny studenty a pracují s jejich osobnostními vlastnostmi. Umožňují tak vyniknout i slabším jedincům nebo studentům, kteří nevyhledávají pozornost a jsou spíše introvertní.

Z rozhovorů je tak zřejmé, že využití skupinových učebních činností v rámci seminářů oborové didaktiky vede k jejímu lepšímu hodnocení samotnými studenty. Jako hlavní přínosy takové výuky shledávají to, že výuka není stereotypní a je naopak dynamická. Využívání různých výukových strategií založených na práci ve skupině zajišťuje to, že se studenti cítí být vtaženi do procesu výuky, nejsou pasivní a aktivně se podílí na výuce. Vyučující k výuce říká: *„Myslím, že ta hodina má větší dynamiku, je to živější, autentičtější, a víc to zavání praxí než nějaké umělé dotazování na znalost.“*

Navíc, při pravidelné komunikaci a práci studentů mezi sebou dochází k navazování bližších vztahů a obecně stmelení kolektivu. V seminářích, kde jsou sledované skupinové učební činnosti je pozorována dobrá atmosféra, dobré vztahy s učiteli a bezproblémová práce skupin, která se zdá být zcela automatická a nenásilná. Učitelé vysvětlují, že pro studenty je vlastní zkušenost nenahraditelná a díky vlastní práci ve skupině si uvědomí, že do práce ve skupině mohou vstupovat různá subjektivní hodnocení, předsudky, averze a obecně nepříjemné pocity z toho, že s někým musí náhle spolupracovat. Postupnou adaptací na práci ve skupině tyto nepříjemné pocity mizí a spolupráce je více automatická. Vyučující blíže vysvětluje proces adaptace na práci ve skupině: *„Ze začátku je jim to nepříjemné, jsou z jiných oborů, proto ti studenti mají možnost vidět, jaké to je, když jsou s někým, koho nemusejí a nebo neznají, a ti naši studenti často přichází z jiné fakulty, tak chci, aby se seznámili, i proto se je snažím oslovovat křestním jménem, aby to slyšeli ti druzí. Zpočátku tu práci děláme přes knížky, že se o nich bavíme, to je většinou otevře a je to přirozené.“*

Výuka s využitím skupinových učebních činností je přínosná i z pohledu jejího možného využití v praxi. Studenti oceňují možnost vyzkoušet si různé výukové strategie založené na práci ve skupině a pozitivně hodnotí jejich okamžitý přenos do vlastní praxe pouze s obměnou zadání či jejího zjednodušení pro mladší ročníky. Student hovoří o aplikaci materiálů ze seminářů do vlastní praxe: *„Okamžitě máme ty materiály a dokážeme tu aktivitu vidět prakticky, vyzkoušíme si ji, a já jsem prostě zastáncem toho, že co si člověk vyzkouší na vlastní kůži, to si zaprvé pamatuje, má z toho nějaký dojem, a uvědomí si, co je správně a co špatně, co by mělo být udělat jinak, takže to považují za jednoznačně pozitivní.“*

9.4.6 Rizika využití skupinových učebních činností ve výuce

Při využití skupinových učebních činností nejsou zaznamenány pouze jejich přínosy, ale studenti a učitelé si všímají možných rizik a obtíží při jejich využití. Některé obtíže zmíněné studenty a učiteli jsou podloženy záznamy z pozorování. Možná rizika a obtíže lze vztáhnout

do oblasti hodnocení výuky, obtíží vázících se k samotné práci studentů ve skupině, obtíží způsobených vnějšími podmínkami učení a neposlední řadě jsou zdrojem samotných obtíží a rizik studenti a učitelé.

Studenti hovoří o skupinových učebních činnostech ve smyslu jedné z výukových strategií a všímají si, jak na ně působí. Zde je potřeba říci, že studenti jinak nahlíží na oborovou didaktiku, ve které jsou skupinové učební činnosti pravidelně využívány a na oborovou didaktiku druhého studovaného oboru, kde se skupinové učební činnosti natolik nevyužívají. Mluví zejména o **malé efektivitě skupinových učebních činností** právě v oborových didaktikách, kde se skupinové učební činnosti pravidelně nevyužívají, a pokud ano, nejsou efektivní a smysluplné. Studentka dokládá svoji zkušenost: *„Prostor na to byl, zkušenosti z této didaktiky nebyly tak velké, co se týče skupinových učebních činností, využívaly se, ale ne zcela efektivně, sama jsi to viděla.“* Tento výrok ilustruje velké množství vyprávění studentů a jejich zkušenosti s různými oborovými didaktikami. Ze samotného pozorování je zřejmé, že pravidelně se skupinové učební činnosti objevují pouze v malém množství sledovaných oborových didaktik, a proto se studenti vyjadřují nejenom k oborové didaktice, kde je práce ve skupině pravidelnou součástí, ale zároveň si uvědomují, že jejich druhý studovaný obor a oborová didaktika jsou vyučovány naprosto odlišným způsobem a tyto odlišné zkušenosti reflektují.

V pozorované oborové didaktice, kde jsou skupinové učební činnosti běžnou součástí, není reflektována nízká efektivita této výukové strategie, ale spíše její **nadmíra využití** v průběhu hodiny. Někteří studenti zmiňují, že neustálá práce v různých skupinách na různých úkolech vede k nadmíře využití a doporučují zařadit více diskuzí v plénu, tj. k dané problematice mluví všichni spolu s vyučujícím, a ne pouze v rámci malých skupin. *„Mně někdy trošku vadí, protože ta hodina trvá hodinu a půl, a my jsme pořád ve skupinách a ona říká a teď si napište důvody, teď si prodiskutujte ty argumenty, to mě trošku ruší, někdy bych to spíše stáhnul k celoskupinové diskuzi, mohlo by to být přínosnější.“*

Výuka s využitím skupinových učebních činností je také studenty vnímána v **rychlém sledu**. Upozorňují na možné obtíže s tím, že hodina rychle plyne a při práci ve skupinách nemají dostatečné množství času na zápis vlastních poznámek či informací. Dalším vnímaným problémem je nedostatek času a s tím spojené to, že ne všechny skupiny stihnou odprezentovat své názory ostatním. *„Někdy mě mrzí, že si nestihneme poslechnout všechny skupiny, chápu, že na to v té hodině a půl není dostatek času, a když děláte jednu aktivitu za druhou, musíte něco zkrátit, umět si to zorganizovat.“* Rychlý sled je také příčinou toho, že některým studentům

chybí více teorie. Jedná se zejména o studenty, kteří sami upřednostňují teoretickou výuku, akcentují auditivní styl učení.

Zásadní problémy a obtíže spatřují studenti i učitelé v **samotné práci ve skupině**. Zde studenti vnímají velké množství faktorů, které ovlivňují samotný proces práce. Začátky práce ve skupině studenti popisují jako náročné, protože jsou nuceni pracovat s neznámými lidmi, nejsou na tento způsob práce zvyklí a činí jim taková práce obtíže. Spolupráce s neznámými lidmi není obtížná jen zpočátku, ale i později. Studenti popisují, že velmi rádi pracují s lidmi, na které jsou zvyklí a není jim příjemné, pokud dojde k rozdělení do skupiny náhodným či řízeným způsobem. Ukazuje se, že ačkoliv je práce ve skupině pravidelnou součástí oborové didaktiky, jiné složení skupiny může být rizikem. Studentka říká: *„Za ten třičtvrtě rok, kdy provozujeme tyhle skupiny, tak jsem sžítá s těmi mými lidmi a najednou, když mě někdo vytrhne a dá mě k někomu jinému, cítím ostych, nejistotu, neznám jejich práci, nevím, kdy mám mluvit, neznám jejich myšlenkové pochody, zatímco v té své skupině vím, co čekat, už se známe a víme, jak nám to myslí...většinou.“* Sami učitelé si všímají, jak obtížná je adaptace na tento druh práce, ačkoliv se jedná o vysokoškolské studenty.

Kromě práce s neznámými lidmi je velkou obtíží **různorodý přístup studentů k práci** ve skupině. Různorodý přístup je pozorován také v rámci pozorovaných didaktik. V oborových didaktikách, kde nejsou pozorovány pravidelně skupinové učební činnosti, dochází při práci ve skupině k tomu, že někteří studenti takovou práci bojkotují, nebo jsou v přístupu k práci velmi laxní. Ze záznamu pozorování je možné popsat situaci odehrávající se v oborové didaktice, kde nejsou pravidelně skupinové učební činnosti využívány: *„Učitelka zadává úkol do trojic a prosí studenty, aby si k sobě sedli nejlépe po lavicích. Spolu s úkolem zadává časové instrukce a způsob plnění úkolu. Studenti se rozdělují velmi pomalu, doslova se válí po lavicích, než se přisunou k ostatním. Ze začátku je slyšet hovor na téma zadaného úkolu, ale později si studenti povídají mimo téma a ve třídě je slyšet velký hluk. Je také vidět, že někteří studenti se zapojují více, někteří vůbec a někteří si kreslí do papíru.“* Laxní přístup či komunikaci mimo téma vnímají také studenti oborové didaktiky, kde se pravidelně skupinové učební činnosti využívají. *„Jednou třeba, když jsem měla pracovat ve skupině, kde jsem byla s někým jiným, tak jsme se k sobě otočili, a místo toho, abychom se začali bavit o tom úkolu, začali se bavit o něčem jiném, jak se měli předtím a tak, a pro mě to bylo úplně nemyslitelný v tu chvíli.“*

Studenti také mluví o **aktivním zapojení** při práci ve skupině. Stává se, že při práci na úkolu dochází k různé míře aktivity mezi jednotlivými členy skupiny. Někteří jsou aktivní, jiní méně a do diskuzí se natolik nezapojují. Aktivita může být podle studentů ovlivněna

momentálním rozpoložením a náladou, jindy osobnostními charakteristikami. „*Někdy se mi prostě nechtělo, bylo to únavné, někdy bylo těžký diskutovat ve skupině.*“ Aktivita studentů a přístup studentů při práci je pozorovaná samotnými učiteli. Pravidelným obcházením skupin a kontrolou při jejich práci si všímají, že někteří studenti projevují vyšší míru aktivity, jiní menší. Pozorují také, že někdy se z práce ve skupině stane individuální práce studentů. „*Už se mi stalo, že když pracovali ve dvojici, tak vlastně si to každý dělal sám, seděli vedle sebe, ale dělali to sami, k té spolupráci je musíte vést.*“

Práce ve skupině skýtá další obtíže, a to v souvislosti tím, jak skupina komunikuje v průběhu zadaného úkolu. Kromě již zvýšené komunikace mimo téma se objevuje také riziko **předstírání práce** nebo **neefektivní komunikace** z důvodu poskytnutí nadměry času pro splnění úkolu. Studenti upozorňují, že někdy stihnou zadaný úkol dříve a poté mají prostor k povídání a volné zábavě. Upozorňují na to, že práce skupin je odlišná a každá potřebuje jiný čas pro splnění. Student dokládá tuto situaci výrokem: „*Nevím, jestli přesně dokážu pojmenovat to, co je špatně, ale spoustu času zabijeme tím, že si prostě povídáme nebo čekáme na jinou skupinu, která potřebuje něco dokončit.*“ Dá se říci, že dříve splněný úkol vede studenty k běžné komunikaci, či je prostředkem k zábavě.

V souvislosti s komunikací je možné zmínit také riziko **konfrontací** a **názorové nejednotnosti**. Studenti upozorňují na to, že výstup skupiny musí být jednotný, ale v průběhu práce na shodě dochází k rozličným názorům, neochotě ustoupit či konfrontacím. Studentka popisuje svoji zkušenost: „*Občas se stalo, že jsem nesouhlasila s názorem a přesto jsme museli udělat nějaký výstup. Ale jo, je to sice těžký, ale nakonec i tohle je pozitivum, protože musíte dojít ke kompromisu a to je potom v praxi důležitý.*“ Z pozorování jsou zřejmé občasné neshody, ale zároveň se ukazuje, že studenti jsou schopní kompromisu a dohody.

Zajímavým tématem, které vystupuje jako obtíž a riziko, je samotné **složení skupiny** a práce na **skupinových domácích úkolech**. Z pozorovaných didaktik je zřejmé, že vyučující rádi využívají příležitostí k tomu, aby zadávali domácí úkoly, které má za úkol vypracovat skupina. Zadávání takovýchto úkolů je pozorováno zejména v těch oborových didaktikách, kde se skupinové učební činnosti využívají ojediněle. Většinou se jedná o úkoly zaměřené na vytvoření přípravy hodiny. Studenti negativně hodnotí zadávání domácího úkolu do skupin z toho důvodu, že složení skupiny může vést k tomu, že domácí úkol zpracují pouze někteří z nich. Ačkoliv je práce zadávána s úmyslem spolupráce, v realitě dochází k tomu, že studenti si přes sociální síť rozdělí části úkolu a každý jej zpracuje sám. Zároveň se domluví, co který člen skupiny bude prezentovat. Studenti popisují úskalí skupinového domácího úkolu: „*Někdy*

jsme měli úkoly do skupiny, to já obecně nemám moc rád, protože to většinou funguje a dopadne tak, že pokud má trojice udělat úkol, udělá to jeden a další se na to vykašlou nebo si rozdělí role, jeden to vypracuje celý, druhý hodí do prezentace a třetí to odprezentuje.“ V pozorovacím archu jsou zaznamenány problémy spojené se skupinovým zadáním domácích úkolů. Jde například o absenci členů skupiny, která má na starost prezentaci, a zejména osoby, která prezentuje, nebo jsou pozorovány problémy v jednotlivých úsecích prezentace. Zde se ukazuje, že člověk zvládá nejlépe svoji část a části kolegů nevěnuje již mnoho pozornosti. Při prezentacích jsou poté zaznamenány výroky studentů: *„Jo, tohle koukám, dělal kolega, to vezmu stručně.“* Nebo: *„Dneska mi chybí spolužák, který má prezentovat, já jsem ale měl na starost tuhle část, tak se teda pokusím to nějak shrnout.“* Je zřejmé, že zadávání domácích úkolů postrádá smysl, pokud není ošetřena spolupráce a rozdělení rolí při úkolu. Pro studenty je rovněž obtížné sejít se, pokud jsou členy skupiny a zároveň studenty různých oborů.

V oborové didaktice, kde jsou pravidelně pozorovány skupinové učební činnosti, reflektuje vyučující zadávání domácích úkolů do skupiny následovně: *„Já jim někdy zadala domácí úkol na příště, aby na to měli prezentaci a mluvili o tom, musím říci, že pro některé to bylo náročné, protože tím, jak měli praxe, bylo pro ně komplikované sejít se a připravit si to, že oni jak jsou jiné obory, mají jiný rozvrh, a říkali mi, že to bylo s vypětím sil, říkali, že ne, že by to chtěli odfláknout, ale že se prostě nedokázali sejít, to byla ta největší nevýhoda. Upustila jsem od toho a ze zpětných vazeb vím, že to nefunguje.“* Celkově lze říci, že složení skupiny je důležité z hlediska návazné práce a budoucí spolupráce. Studenti upozorňují, že výběr členů skupiny je důležitý a velkou obtíží jsou studenti, kteří nechtějí spolupracovat, postrádají smysl práce ve skupině.

Velkým problémem a obtíží při využívání skupinových učebních činností jsou samotné vnější podmínky pro učení. Většina tříd, ve kterých probíhalo pozorování, byla nevhodná k využití skupinových učebních činností. Lavice a židle byly většinou v dlouhých řadách, někdy byly klasické řady po dvou místech pro studenty. Z pozorovacího archu jsou zaznamenány poznámky: *velký hluk při přesouvání lavic, nemožnost utvoření skupin v řadách lavic, ve kterých sedí až osm studentů, nebo hluk zaznamenaný při přesouvání židlí.* Pouze v jedné ze tříd bylo kruhové rozmístění židlí, na nichž byly malé stolečky určené pro psaní poznámek. V této třídě také probíhala výuka, kde bylo zaznamenáno pravidelné využívání skupinových učebních činností.

Studenti i učitelé si všímají vnějších podmínek, které ovlivňují průběh vyučování. Vzhled místnosti dle jejich názoru ovlivňuje průběh práce ve skupině. *„Byl tam hluk, protože*

tam byla velká debata a já jsem míň slyšela tu svoji skupinu, také to byla malá místnost a najednou tam máte 5 pracujících skupin, to je takového hluku, že pak poslouchám jiné skupiny.“ Také učitelé vnímají, že daná třída přináší své limity a rizika. *„Mnohdy je to náročnější na organizaci, když vidíte, že ty třídy na to nejsou připravené.“*

9.4.7 Zkušenosti s využitím skupinových učebních činností

Představy o vlastním využití skupinových učebních činností ve výuce studentů jsou reflektovány z hlediska zkušeností. Navazující magisterské studium je podle nich více prakticky zaměřené, velkou váhu přikládají samotným praxím, které jsou pro ně důležité z hlediska možnosti vyzkoušet si nejrůznější výukové strategie přímo v realitě dané školy. Připravují se tak na budoucí profesní cestu a je zřejmé, že praxe spolu s oborovými didaktikami jsou pro studenty důležitými stavebními kameny na cestě stávání se učitelem. *„Jako bez těch oborových didaktik bychom odcházeli jako teoretici, vůbec bych nevěděl, že můžu takhle pracovat s dětmi.“* Své zkušenosti s využitím skupinových učebních činností reflektují z hlediska dvou základních oblastí. Jedná se zejména o zkušenosti získané v průběhu studia či pracovních příležitostí, ale také zkušenosti z dalšího vzdělávání.

Již v předchozích částech bylo zmíněno, že studenti učitelství se setkávají s využitím skupinových učebních činností především až v navazujícím magisterském studiu. Předchozí zkušenosti jsou minimální a spojované především s jazykovou výukou, projektovou výukou a dramatickou výchovou v rámci studia na střední škole nebo s neformálním vzděláváním. Z rozhovorů je patrné, že potenciál skupinových učebních činností je vnímán zejména po absolvování první praxe. Zde si studenti uvědomují, že skupinové učební činnosti jsou jednou z výukových strategií, kterých lze využít v praxi, a že v rámci praxí je povinností zkusit dle jejich slov inovativní metody ve vzdělávání, do kterých skupinové učební činnosti řadí. V té chvíli si uvědomují, že je vysokoškolští učitelé zařazují do výuky také z důvodu, aby měli možnost se se skupinovými učebními činnostmi seznámit a později je využívat. Studentka říká: *Je to o té inovativní výuce, kde musíte využít nějaké tyhle metody, ale já bych se bála to vyzkoušet, bez toho, aniž bych si s tím prošla tady v rámci výuky, nevěděla bych jak na to.*“

Studenti mluví o zkušenostech s vlastní praxí a využitím skupinových učebních činností ve výuce a srovnávají je s vlastními zkušenostmi z výuky. U dětí si všímají jejich přirozené touhy po sdílení, komunikaci s druhým člověkem či uvolněné atmosféry v rámci práce na skupinovém úkolu. Studentka popisuje zkušenost z vlastní praxe: *„Já jsem ty skupiny ráda zapojovala, a stejně, i když jsem jim nezadala samostatnou práci, měli tendenci se otáčet*

k sousedovi a řešit to spolu, z toho jasně plyne, že oni tu potřebu mají, stejně jako my, když tady něco v rámci výuky řešíme.“ Uvolněná atmosféra je pozorovaná ve vlastní výuce řadou studentů a dá se říci, že děti o takovou výuku projevují zájem. Student říká: *„Ty děti to prostě baví.*“ Navíc u samotných studentů je v rámci pozorování zjištěna tato tendence.

Studenti jsou si vědomi toho, že skupinové učební činnosti ve vlastní výuce musí plánovat a smysluplně připravovat. Uvědomují si, že využití není spojeno s okamžitým úspěchem, ale adaptace a zvyk dětí na tento druh práce trvá delší dobu. Studenti se v rámci praxí setkávají s dvojím přístupem školy k využívání inovativních výukových strategií, těch, které je vítají a podporují, a škol, kde probíhá spíše klasická výuka. Pro studenty je pak vlastní zkušenost motivující pro další práci, pokud se ve vlastní praxi setkají s úspěchem při využití skupinových učebních činností: *„Měla jsem možnost si to zkusit, a že jsem asi zrovna byla ve třídě, kde na to byli relativně zvyklí, což jsem měla vypořizované z náslechu, využila jsem to a myslím, že ty děti na to mají hezké vzpomínky.*“ Díky zkušenostem z náslechových praxí a vlastní praxe se více zaměřují na to, jak přemýšlet o vlastním pojetí výuky nebo výuce svých vzdělávatelů na vysoké škole.

Skupinové učební činnosti studenti reflektují také z hlediska samotné realizace. Na základě vlastní zkušenosti z oborových didaktik přikládají studenti význam časové organizaci skupinových učebních činností, dělení dětí, případně studentů, do pracovních skupin a průběžné kontrole v průběhu práce skupin. Studentka říká: *„Ted' si vlastně uvědomuju, jak je důležitá ta časová instrukce směrem k dětem, jak je nutný ten úkol promyslet, aby to klaplo, aby to mělo to využití, co má být.*“ Pouze někteří studenti zmiňují, že při případném využití skupinových učebních činností je důležité všimnout si velikosti třídy a složení dětí včetně zařazení dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Této problematice se věnují především ti studenti, kteří při studiu zároveň působí jako učitelé.

Ve výpovědích studentů, kteří působí zároveň v praxi, jsou skupinové učební činnosti shledávány jako nástroj třídní diagnostiky. Student vypráví o své vlastní praxi učitele: *„Samozřejmě, pokud učitel o to pečuje, dá se tam spousta věcí vypořizovat, odhalit, jo mám na mysli třeba nějaké třídní záležitosti, diagnostiku.*“

Je tedy patrné, že pokud se skupinové učební činnosti v rámci studia využívají, studenti je s jistou modifikací na nižší úroveň aplikují do vlastní výuky, ať už během povinných praxí, nebo vlastní práce učitele. Většina studentů přikládá velký význam plánování, studenti s více praxí si všimají zejména významu práce skupin pro třídní diagnostiku a obecně sociálního

aspektu práce ve skupině. Je ale zřejmé, že díky možnosti vlastních zkušeností z oborové didaktiky studenti o skupinových učebních činnostech ve vlastní výuce více přemýšlí.

Studenti dále přemýšlí o limitech vztahujících se k využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce. Mají problémy především s technickou stránkou realizace, postrádají dostatečné zkušenosti s organizací, případně zkušenosti s dělením studentů do skupin a upozorňují na délku klasické vyučovací hodiny ve srovnání s délkou semináře, kde se skupinové učební činnosti využívají. Studentka říká: *„jako seminář je hodinu a půl, tam stihneme spousty aktivit, práce ve skupině, ale pak přijdete do praxe, kde je hodina na 45 minut, a než ty žáky zorganizujete, než jim zadáte úkol, půlka hodiny je pryč.“* Otevírá se zde téma klasického rozdělení vyučovacích hodin na krátké časové úseky a s tím související kultura školy. Studenti upozorňují, že na mnohých praxích zkouší zapojit žáky do skupinových aktivit, ale ne všude takové zapojení funguje, protože kultura školy a žáci nejsou na takový druh práce zvyklí.

Zajímavým zjištěním je, že ve vlastní praxi trvá příprava studentů na využití skupinových učebních činností déle, než frontálně vedená hodina, a proto někteří studenti hodnotí jejich náročnost. *„Trvá mi ta příprava daleko déle, není to jen o tom něco vymyslet, ale musíte to aplikovat na to, co se v té hodině probírá a mělo by to být smysluplné.“* Když ale studenti mluví o svých vysokoškolských učitelích a důvodech využití skupinových učebních činností, mluví zejména o tom, že pro učitele je takto vedená hodina snadnější, méně náročná, protože zodpovědnost za učení je přenesená na studenty a učitel pouze monitoruje průběh, případně se ujímá moderátora v případě reflexe a zpětné vazby.

Pouze ojediněle se studenti vyjadřují k charakteru a obsahu učiva svých vlastních studovaných oborů nebo konkrétní aplikaci učiva svého oboru. Takové informace jsou zaznamenány pouze u studentů, kteří jsou zároveň zaměstnáni jako učitelé na některé ze škol a mají zkušenosti s dlouhodobější výukou. Pro studenty s dostatečnou praxí je při využití skupinových učebních činností důležitý cíl hodiny, konkrétní učivo a také jednotlivé fáze hodiny. Student s několikaletou praxí zmiňuje: *„záleží, kde zrovna jsme, a v jaké fázi, teď jsme třeba brali zájmena, určovali jsme druhy, měnili slova, na úvod jsem využil práci ve dvojicích, kde ti žáci doplňovali slova, pak přišla fáze tvrdýho drilu, kde jsme seděli a doplňovali....pak jsem použil zase skupinovku na upevňování....“* Představy o využití jsou tedy u studentů s praxí zřejmé a váží se k pedagogickému myšlení. Studenti, kteří mají absolvované pouze praxe v rámci studia, se v odpovědích spíše zaměřují na limity využití, strach z možných problémů daných sociální interakcí členů skupiny, nebo pocity vlastního strachu a nejistoty. Na

nedostatečnou možnost vyzkoušet si skupinové učební činnosti v praxi upozorňují studenti i učitelé.

Při úvahách o využití skupinových činností ve vlastní praxi je zřetelná úloha dalšího vzdělávání. Studenti poukazují na své zkušenosti a zapojení do projektu Učitel naživo, kde absolvují praxe pod vedením provázejících učitelů. Studentka říká: „*V rámci studia spíš ty skupinové učební činnosti sama zažívám, ale v Učiteli naživo tyhle činnosti hlavně reflektujeme.*“ Někteří ze studentů se v rámci praxí dostávají do prostředí škol, kde jsou skupinové učební činnosti ve výuce přirozenou součástí, a opět vyzdvihují úlohu provázejících učitelů. Mají možnost získat další zkušenosti s využitím přímo v prostředí dané školy a zároveň cítit podporu svých provázejících učitelů. „*Když jsem viděl tu svoji provázející učitelku, že to používá, a funguje to, otevřelo mi to taky oči.*“ Lze říci, že studentům se využití skupinových učebních činností zdá být přínosné, ale potřebují více odborně zaměřených seminářů a více možností praxe spolu s následnou reflexí. Vyučující na samotných studentech vidí, že právě možnosti vlastního zažití a absence praxe jsou vážným problémem v přípravě budoucích učitelů: „*a často to uvědomování začíná až po praxi a to je důležitá věc, že oni mají strašně málo praxe a tím pádem jim ta reflexe a tyhle metakognitivní věci nemůžou tak rychle docházet...a není moc příležitostí jim to umožnit.*“

Důležité je však zjištění, že díky pravidelnému využití skupinových učebních činností ve vybraných oborových didaktikách studenti získávají cenné informace o možnosti využití skupinových učebních činností, a také to, že sami projevují zájem a hledají si možnosti dalšího vzdělávání formou různých projektů, které mají za cíl zkvalitnit přípravu učitelů směrem k jejich vlastní praxi.

9.5 Shrnutí výsledků případové studie

Výsledky první části výzkumu, případové studie, přinesly odpovědi na stanovené výzkumné otázky a ukázaly, jaké je místo skupinových učebních činností ve výuce, jakým způsobem se využívají ve výuce oborových didaktik a jaké názory na jejich využití mají samotní studenti spolu s jejich vzdělavateli. Na základě kvalitativní analýzy dat získaných dlouhodobým pozorováním pěti seminářů oborových didaktik a polostrukturovaných rozhovorů se studenty a učiteli dospěla první část výzkumu k závěru, že skupinové učební činnosti představují významnou výukovou strategii v přípravě budoucích učitelů, která je však využívána v kurzech oborové didaktiky pouze některými učiteli.

Z výsledků vyplynulo, že využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství bylo ovlivněno velkým množstvím faktorů, které byly pozorovány v rámci výuky a na které upozornili samotní studenti spolu s učiteli. V pozorovaných oborových didaktikách se ukázalo, že využití skupinových učebních činností je stále výzvou a pouze ve dvou z pozorovaných didaktik se skupinové učební činnosti objevovaly pravidelně a tvořily hlavní výukovou strategii daného semináře. V ostatních pozorovaných oborových didaktikách se také skupinové učební činnosti objevovaly, ačkoliv ojediněle a spíše šlo o nepravidelné zařazení.

Překvapujícím zjištěním bylo, že samotná organizace studia a dělení předmětů na přednášky, semináře, cvičení a praxe nevytváří dostatečný prostor pro využití skupinových učebních aktivit. Podle studentů a učitelů převládá stále tradiční pojetí vysokoškolské výuky, které je založeno na přednáškách a frontálním způsobu výuky. Samotný přechod studentů učitelství z bakalářského do navazujícího studia spočíval v tzv. obratu ke skupinovým učebním činnostem v seminářích některých oborových didaktik. Zároveň se zjistilo, že ačkoliv semináře a cvičení vytvářejí prostředí vhodné pro využití skupinových učebních činností, v některých seminářích oborové didaktiky převládala frontální výuka bez užití skupinových učebních činností či jiných aktivizujících výukových strategií.

Studenti ve svých výpovědích poukazovali na místo skupinových učebních činností a pokusy o jejich využití v dalších předmětech pedagogické složky přípravy budoucích učitelů, ovšem jejich využití ovlivňoval velký počet studentů, obtížná organizace činností při velkém počtu zapsaných studentů, ale také nevhodný vzhled třídy, který neumožňoval v dostatečné míře přesuny studentů a obecně realizaci takových aktivit. Zásadním zjištěním byla neochota studentů zapojit se do skupinových učebních činností, pokud se jednalo o přednášku.

Místo skupinových učebních činností ve výuce oborových didaktik bylo také možné pozorovat z hlediska přístupu učitele k výuce a jeho samotnému způsobu výuky. Učitelé zmiňovali, že skupinové učební činnosti využívali především z vlastního přesvědčení o jejich účinnosti a smyslu v přípravě budoucích učitelů. Poukazovali však na problematiku organizace studia a těžké začátky s výukou založenou na skupinových učebních činnostech zejména s ohledem na přístup studentů a jejich počáteční neochotu zapojit se. Ve výuce oborových didaktik měly skupinové učební činnosti své místo zejména při využití simulací vyučovacích hodin a přípravy na vlastní praxi. Zde se studenti měli možnost setkat s vlastním zapojením do skupinových učebních činností a přirozeným způsobem využívali prvky kooperativního a skupinového učení, vrstevnického učení a také konstruktivistické výuky a výuky kritického myšlení.

Z výzkumu také vyplynulo, že využití skupinových učebních činností bylo důležité z hlediska podpory profesionalizace učitelů včetně učení reflektivního myšlení studentů. Podle studentů byla výuka se zařazením skupinových učebních činností přirozenou výukou, která je měla inspirovat pro vlastní praxi a naučit je významu spolupráce nejenom při práci se svými žáky či studenty, ale také při práci se svými kolegy v budoucím třídním kolektivu učitelů. Podle nich se jednalo také o výuku, která charakterizuje to, jak by měla vypadat výuka ve studiu učitelství. Díky této výuce si studenti uvědomili, že skupinové učební činnosti nepředstavovaly výukovou strategii, která slouží k motivaci či obohacení běžné výuky, ale že může představovat způsob, jakým lze přirozeným způsobem vyučovat. Jako důvody zařazení do výuky oborových didaktik uváděli studenti to, že se lépe mohou poznat a díky tomu zlepšit celkové prostředí a podmínky pro učení.

Výsledky také poukázaly na konkrétní využití skupinových učebních činností ve výuce oborových didaktik a jejich organizaci. Bylo patrné, že třídy, ve kterých probíhala výuka oborových didaktik, nebyly většinou uzpůsobené pro pravidelné využití skupinových učebních činností. Většinou se jednalo o klasické třídy po dvou lavicích, někde celých řadách. Pouze ve výuce některých oborových didaktik byla uzpůsobena třída do kruhového uspořádání a pravidelně zde byly pozorovány skupinové učební činnosti. Z výsledků vyplynulo, že využití skupinových učebních činností v klasické třídě bylo obtížné, byla zaznamenána řada problémů s jejich organizací. V průběhu výuky byly zaznamenány většinou krátkodobé skupinové učební činnosti.

V rámci skupinových učebních činností byly pozorovány aktivity, které vyžadovaly spolupráci, komunikaci, aktivaci myšlení či řešení problémů. Zdůrazňován byly zejména cíle úkolové, ačkoliv zadané úkoly měly přesah do sociální roviny. Studenti poté více upozorňovali na cíle sociální nežli úkolové. Zaznamenána byla řada činností, které svým obsahem směřovaly do všech fází vyučovacího procesu, zejména poté na motivaci, expozici, fixaci a aplikaci konkrétního učiva. Krátkodobé skupinové učební činnosti byly sledovány zejména v motivační části, déletrvající skupinové učební činnosti byly zaznamenány ve fixační a aplikační rovině. V oborových didaktikách nebyly pozorovány bazové skupiny organizované učitelem, byly však zaznamenány bazové skupiny, které se vytvářely ad hoc samotnými studenty. Pro studenty měly významné místo v pojetí výuky, protože vytvářely pocit bezpečí a jistoty a při práci v těchto skupinách docházelo ke stabilní práci, nedocházelo tak k neočekávaným problémům. Ve výuce bylo také zaznamenáno vyvážení dvojic či skupin v těch oborových didaktikách, ve kterých učitel skupinové učební činnosti nevyužíval. Tento zajímavý fakt otevřel diskuzi na

téma využití skupinových učebních činností a možných odpovědí na to, proč by se spolupráce a práce skupin měla ve vysokoškolské výuce objevovat.

Z výsledků bylo patrné také řízení skupinových učebních činností v rámci výuky oborových didaktik. Učitelé většinou poskytovali studentům volnost ve výběru skupin, nebylo pozorováno příliš řízeného dělení. Učitelé, kteří využívali skupinové učební činnosti s pravidelností, nezapomínali na zadání úkolu spolu s časovou instrukcí, prováděli pravidelnou kontrolu práce skupin a řídili reflexi a hodnocení skupinových učebních činností. Výsledky pozorování ukázaly na klasické problémy práce skupiny, a naopak zaznamenaly řadu způsobů, jak učitel těmito situacím předcházet.

Ve výzkumu byla snaha odpovědět na to, jaké názory mají studenti a učitelé na využití skupinových učebních činností ve výuce. Zjistilo se, že skupinové učební činnosti a jejich přínosy se vztahovaly především k procesu a výstupům vlastního učení, oblasti nácviku sociálních dovedností, ale také k pozitivnímu působení na kolektiv, klima nebo samotné jedince. U studentů při zadání úkolu do skupiny byla pozorována koncentrace na úkol, zamyšlení, produkce myšlenek. Studenti upozornili, že obsah učiva si skrze využití skupinových učebních činností lépe vybavovali a zejména při vlastní praxi se vraceli k využití skupinových učebních činností do vlastní výuky. Vyučující spolu se studenty upozornili na význam skupinových učebních činností v oblasti aktivního zapojení do výuky.

Z výsledků bylo patrné, že skupinové učební činnosti rozvíjely sociální dovednosti samotných studentů. Šlo zejména o sdílení ve skupinách, které podporovalo studenty v produkci myšlenek a obecně myšlení, ale také v nácviku komunikačních dovedností a zásad komunikace. Za nejvíce přínosné považovali studenti možnost nácviku objektivní kritiky, která se objevovala v práci skupin na řešení daného úkolu. Pravidelným nácvikem při práci ve skupině docházelo k efektivním diskuzím, ve kterých studenti pravidelně vyjadřovali své názory na danou problematiku a díky níž se učili vhodným způsobem reagovat a vyjadřovat kritické názory. Při rozhovorech se studenty se také zjistilo, že práce ve skupině umožňuje zapojit se všem studentům bez ohledu na osobnostní vlastnosti. Ačkoliv někteří studenti považovali sebe sama za introverty, oceňovali, že práce se skupinou studentů jim umožňovala zapojit se a také se jistým způsobem ve skupině shodnout a domluvit na postupu či řešení, které prezentovala skupina, nikoliv student sám za sebe. Zjistilo se, že vytvořené skupiny v rámci výuky byly pro studenty bezpečnější nežli individuální práce a díky tomu se studenti nebáli vytvořit svůj názor, který předem diskutovali v rámci vytvořených skupin.

Z pozorování a rozhovorů také vyplynul význam kolektivu a vrstevníků při pravidelném využití skupinových učebních činností. Studenti navazovali přátelské a kolegiální vztahy, ztráceli postupem času ostych a jejich celkové zapojení mělo vliv na momentální atmosféru a klima třídy. Samotná výuka s využitím skupinových učebních byla podle nich také dynamická a inspirující.

Spolu s přínosy jsou ve výsledcích výzkumu zaznamenána také rizika či negativa využití skupinových učebních činností. Ukázalo se, že negativa spojená s jejich využitím byla vztažena především do samotného procesu výuky a konkrétní práce ve skupině. Ukázalo se, že využití skupinových učebních činností bylo pro studenty inspirující, ale někdy bylo podle studentů jejich využití na úkor teorie. Skupinové učební činnosti byly podle nich také využívány nadměrným způsobem a v rychlém sledu. V průběhu práce ve skupinách výzkum poukázal na problémy, které se typicky objevují při využití skupin pro učení. Byla zaznamenána názorová nejednotnost skupiny, různá míra zapojení jednotlivých studentů či neefektivní komunikace skupiny a předstírání práce. Ukázalo se, že velkým problémem byla spolupráce skupiny při skupinových domácích úkolech, která nebyla efektivní a docházelo k tomu, že skupinový úkol byl vypracován individuálně nebo pouze aktivními členy skupiny. Projevila se zde různost studentů s odlišným studovaným oborem a problémy spojené s jejich časovým rozvrhem. Ve výzkumu se také ukázalo, že vzhled třídy negativním způsobem působí na práci studentů ve skupině. Z pozorování vyplynuly obtíže při tvoření skupin ve třídách s klasickým rozmístěním lavic, či problémy spojené s hlukem v malé třídě.

Ve výzkumu bylo cílem zjistit, jak nahlízejí studenti na možnost využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce. Ukázalo se, že při přemýšlení o vlastní výuce bylo důležité zažít výuky s využitím skupinových učebních činností, díky které studenti dokázali reflektovat zkušenosti s jejich využitím ve vlastní výuce. Studenti upozornili na skutečnost, že bez výuky s využitím skupinových učebních činností v rámci oborových didaktik by nevěděli o možném způsobu jejich využití a odcházeli by s pouze teoretickou představou o jejich aplikaci ve vlastní výuce. Učitelé ve výsledcích upozornili na skutečnost, že reflektování vlastní výuky a přemýšlení nad způsobem výuky učitelského studia začíná až po absolvování prvních praxí, a proto se v samotném výzkumu ukázalo, že studenti s větším množstvím absolvované praxe dokázali reflektovat skupinové učební činnosti z různých úhlů pohledu oproti studentům, kteří neměli dostatek zkušeností z vlastní praxe.

Vyplynulo také, že využití skupinových učebních činností bylo uvědomované a reflektované během vlastních praxí na základních či středních školách, kde si studenti na

základě vlastní zkušenosti s jejich využitím všímali více přirozené touhy dětí po sdílení, komunikaci či spolupráci. Uvědomovali si však, že využití skupinových učebních činností je dlouhodobým procesem, který nemusí být v začátcích úspěšný. Studenti ve výsledcích výzkumu poukazovali na kulturu škol a jejich přístup k využití skupinových učebních činností.

Ukázalo se také, že studenti využívali ve svých praxích skupinové učební činnosti, a více se při plánování zabývali také tím, jak smysluplně naplánovat výuku s jejich využitím, uvědomovali si význam časových instrukcí pro zadání úkolu a také se zaměřovali obecně na řízení těchto činností včetně jejich zařazení s ohledem na obsah učiva či fáze vyučovací hodiny. Studenti s velkým množstvím praxí poukázali na využití skupinových učebních činností ve vztahu k třídní diagnostice a hodnocení. Z výzkumu bylo také patrné, že studenti se ve své praxi také zabývali modifikací skupinových učebních činností, které zažili ve vlastní výuce a poukazovali na časovou náročnost při plánování a samotné realizaci skupinových učebních činností ve vlastní výuce.

Výzkum také poukázal na význam dalšího vzdělávání učitelů ve vztahu k využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce. Velké množství studentů získávalo další zkušenosti se skupinovými učebními činnostmi právě v dalším vzdělávání nebo praxi v alternativní škole.

Závěrem lze říci, že skupinové učební činnosti a jejich využití v oborových didaktikách ukázalo na jejich potenciál a význam v učitelské přípravě. Zároveň však poukázalo na to, že výuka s jejich využitím není obvyklá, a záleží tak na konkrétním vysokoškolském učiteli, zdali tuto výuku se zařazením skupinových učebních činností zahrne do vlastní práce. Ačkoliv se výzkum nezabýval praxí studentů, vyplynulo, že právě praxe studentů na konkrétních typech škol rozvíjí myšlení a reflexi výuky včetně reflexe skupinových učebních činností.

10. Druhá fáze: Akční výzkum

Kvalitativní šetření doplňuje akční výzkum vlastní výuky na Katedře výchovné dramatiky DAMU. Vlastní šetření je zacíleno na využití skupinových učebních činností v rámci vlastní výuky pedagogiky. V této části práce jsou popsána teoretická východiska akčního výzkumu spolu s kritérii kvality a etikou v akčním výzkumu, nadále popis výzkumného šetření včetně popisu výzkumného vzorku, prostředí výzkumu nebo metod sběru dat. Následuje vlastní popis fází akčního výzkumu a výsledky šetření.

10.1 Teoretická východiska akčního výzkumu

Pojem akční výzkum je v souvislosti této disertační práce chápán a využíván pro označení skupiny přístupů, které se orientují na praxi a jejichž hlavní těžiště je přesunuto na samotný subjekt výzkumu, v tomto případě učitele. V zahraničí je možné setkat se s velkým množstvím přístupů, jako například action research (Elliot, 1991; Stringer, 2008; Masters, 1995), teacher research (Cochran-Smith, Lyte, 1999), action science (Argyris, 1995) nebo practitioner research (Metz, Page, 2002; Campbell, McNamara, Gilroy, 2003). Z hlediska zachování jednotnosti se nadále v textu užívá termín akční výzkum.

Definování akčního výzkumu bývá v literatuře odlišné i z hlediska výše uvedených přístupů, nicméně akční výzkum je poprvé využit v 40. letech 20. století v souvislosti s potřebou ověřování teorie přímo v praxi. Za jeho zakladatele je považován americký psycholog Kurt Lewin (srov. Adelman, 1993), jehož myšlenkou bylo, aby hlavní roli při výzkumu hrál samotný subjekt. Díky spolupráci se skupinou učitelů na Kolumbijské univerzitě se začíná akční výzkum přenášet do oblasti vzdělávání a prosazovat přístup učitelů jako výzkumníků (teachers as researches) (Janík, 2003).

Elliot (1991) mluví o akčním výzkumu jako výzkumu, který je prováděn učiteli jako systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí. Hendl (2005) mluví o akčním výzkumu jako o aplikovaném výzkumu v sociálních vědách usilujícím o změnu, ve kterém se však nelze vyhnout hodnotové neutralitě. Ačkoliv se jednotlivé definice akčního výzkumu a jeho třídění liší, podstatným znakem všech definic je podle Kasíkové (2015) kladení otázek ve vztahu k naší vzdělávací či výchovné praxi a její změna na základě zkoumání.

Kladení otázek ve vztahu k naší praxi a změna na základě zkoumání se objevuje také u Janíka (2004), který shledává v akčním výzkumu dva základní aspekty: zkoumání profesních akcí a jednání obohacující výsledovanou zkušenost.

10.2 Cíle akčního výzkumu

Cílem akčního výzkumu je zvýšení profesionality učitele, rozvoj jeho pedagogického myšlení a dovedností a obecně zlepšení vlastní pedagogické zkušenosti (Nezvalová, 2003). S ohledem na stanovený cíl disertační práce je v akčním výzkumu cílem porozumět vnímání studentů a jejich názorům na využití výukových strategií založených na spolupráci a zjistit, jak vypadá konkrétně zapojení studentů, pokud se v rámci výuky využívá skupinových učebních činností. Cílem je tedy zjištění konkrétních poznatků z vlastní praxe. Vzhledem k tomu, že tradiční kvalitativní šetření a výzkumy jsou charakteristické tím, že výzkumný problém a cíle jsou stanoveny před začátkem prováděného výzkumu, u akčního výzkumu vznikají výzkumné otázky v průběhu a vycházejí především z potřeb učitele.

Díky vlastní výuce předmětu pedagogika na katedře výchovné dramatiky DAMU jsem se pokusila definovat základní otázky ve vztahu ke své praxi a pokusila se o tzv. proaktivní akční výzkum, jehož autorem je Schmuck (2006) a blíže s ním seznamuje Nezvalová (2003). Tento typ akčního výzkumu je charakterizován snahou nejprve aplikovat změny a následně pak hodnotit docílené výsledky. Vzhledem k inspiraci skupinovými učebními činnostmi a jejich poměrně častým využitím ve své dosavadní praxi a výuce na vysoké škole jsem se pokusila zaměřit na to, jak studenti vnímají využití výukových strategií založených na spolupráci a jak reflektují přínosy či limity takové výuky, a také jak probíhá zapojení studentů při využití skupinových učebních činností.

10.3 Průběh a fáze akčního výzkumu

V odborné literatuře je možné setkat se s několika modely průběhu a fází akčního výzkumu. Všechny modely však zahrnují podle Nezvalové (2003) prvky, jako jsou akce, reflexe a revize. Jedná se tedy o cyklickou, respektive spirálovitou podobu, která se uplatňuje u většiny modelů fází akčního výzkumu a je založena na plánu akce, po jehož stanovení se realizuje tento plán přímo v praxi. Následně jsou studovány dopady akce, které jsou uzavírány reflexí. Na základě reflexe je revidován akční plán a postup se opakuje ve stejných krocích.

Vzhledem k výběru proakčního výzkumu pro účely této práce jsem se rozhodla o využití modelů fází akčního výzkumu McNiffa (2013), který blíže popisuje Pavelková (2012). Tento model zahrnuje 7 fází, jež by měly být v průběhu výzkumu realizovány:

- Zhodnocení a reflexe dosavadní praxe,

- identifikace oblasti pro zlepšení,
- naplánovat cestu vpřed,
- zkusit změnu,
- vytvořit přehled o tom, co se stalo,
- upravit plán s ohledem na to, co bylo zjištěno a pokračovat dál,
- zhodnotit upravenou oblast.

Výše uvedený model zahrnující 7 fází je inspirativním modelem, ze kterého vychází vlastní akční výzkum realizovaný na katedře výchovné dramatiky DAMU. Konkrétní popis výzkumu zahrnující popis prostředí výzkumu, výzkumný vzorek, metody sběru dat a analýzu dat je uveden v metodologii akčního výzkumu a výsledky akčního výzkumu jsou přehledným způsobem popsány ve vlastních fázích akčního výzkumu, který je charakteristický pro tento vybraný design.

10.4 Metodologie akčního výzkumu

10.4.1 Popis prostředí výzkumu

Vlastní akční výzkum probíhal na Katedře výchovné dramatiky DAMU v Praze. Tato katedra nabízí možnosti bakalářského a navazujícího magisterského studia dramatické výchovy a věnuje se přípravě pedagogů působících ve všech oblastech dramatické výchovy v rámci formálního i neformálního vzdělávání.

Dramatická výchova je obecně považována za systém řízeného, aktivního a sociálně-uměleckého učení dětí či dospělých, který je založen na využití základních principů a postupu dramatu a divadla (Valenta, 2008). Důležité je zmínit, že kromě postupu dramatu a divadla využívá učení přímým prožitkem a vlastní zkušenosti v jednání, a proto možné řešení nastolených problémů neřeší pouze intelektem, ale zapojením těla a emocí (Provazník, 1998).

Výše uvedené charakteristiky značí, že dramatická výchova je komplexním oborem estetické výchovy. Na cestě vývojem prošla řadou verzí od pojetí směřujícího spíše k osobnostní a sociální výchově až po současnou podobu, jež chápe vzdělávací obor dramatické výchovy jako umělecký se zřetelným přesahem k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků.

Na základě toho je zřejmé, že proces výchovy a vzdělávání v tomto oboru využívá řady divadelních postupů a metod při práci s obsahy, stejně tak využívá společné práce a spolupráce na podobách jevištního či divadelního sdělení a nabízí mnohé příležitosti k rozvoji komunikačních schopností, spolupráce, porozumění či společnému řešení problému nebo

příležitostí týmové spolupráce a budování zodpovědnosti za vlastní tvorbu i tvorbu celé skupiny.

V bakalářské úrovni studia, ve které probíhal akční výzkum, je kladen důraz především na rozvoj a získávání pedagogických i múzických dovedností pedagoga nebo lektora dramatické výchovy. Studenti plní předměty studia dle studijního plánu, který je možné vidět v příloze 1. Vyučovaný předmět pedagogika je třísemestrální povinný předmět, vyučovaný dvakrát měsíčně v časové dotaci 3 hodiny. Tento předmět studenti absolvují v průběhu 2. a 3. roku bakalářského studia. Cílem předmětu pedagogika je porozumět základním principům pedagogické práce s různými aktéry, porozumět instrumentům cílevědomého rozvoje osobnosti, propojovat pedagogické myšlení s tématy dramaticko-výchovnými či formovat základní dovednosti vytváření podmínek pro učení druhých. Dle studijního plánu jsou převažujícími formami studia předmětu pedagogiky čtení, lektorská činnost, řízený dialog, diskuse, analýza ukázek zaznamenaných na médiích, analýza textů.

10.4.2 Výzkumný vzorek

Prostředí výzkumu bylo tedy ideální příležitostí pro vlastní výzkum výuky i z toho důvodu, že celková délka předmětu mi umožnila blízké navázání kontaktu se studenty a dostatečný prostor pro reflektování výuky. Pro realizaci akčního výzkumu byl vybrán 2. ročník studentek prezenčního studia dramatické výchovy, které navštěvovaly mnou vedený povinný předmět pedagogiky. Počet studentek ročníku není v tomto studijním oboru velký, a proto v době výzkumu tvořilo skupinu maximálně 7 studentek. Jednalo se o malou sociální skupinu, která se dobře znala a byla zvyklá na výukové strategie využívající spolupráci z ostatních předmětů jejich studijního plánu. Obecně je Katedra výchovné dramatiky pracovištěm s malým množstvím studentů, nelze ji tedy srovnávat s obory na Pedagogické fakultě, kde se na mnoha kurzech a povinných předmětech setkává velké množství studentů různých učitelských oborů.

10.4.3 Metody sběru dat

V rámci využití tohoto výzkumného designu výzkumu byly sbírána kvalitativní data. V rámci výuky jsem si zaznamenávala poznámky do terénního deníku. Deník zachycuje průběh výzkumu od plánování přes realizaci až po reflexi a poznámky k vyhodnocení. Poznámky v rámci deníku byly věcné zejména z toho důvodu, že při vlastní výuce není dostatek času pro zápis a k deníku jsem se vracela po jednotlivých odučených lekcích a přepisovala také vlastní dojmy, pocity z výuky či výroky studentek v průběhu vyučovaného předmětu, které jsem si pamatovala.

Další využitou metodou sběru dat byly rozhovory se studentkami, které probíhaly jednak v rámci samotné výuky a dále při poslední lekci v letním semestru 2017/2018. Opět byla využita metoda polostrukturovaných rozhovorů. Rozhovory se svým obsahem zaměřovaly na zapojení studentek v rámci využití skupinových učebních činností a jejich vnímání skupinových učebních činností ve výuce. Vzhledem ke skutečnosti, že vztah se studentkami byl blízký a vztahy s nimi byly navázány již v zimním semestru 2017/2018, byly rozhovory velmi otevřené a upřímné. Probíhaly často po samotných využitých aktivitách v rámci výuky, ale také při posledním setkání, kde jsem se studentkami mluvila individuálně mezi čtyřma očima. Ukázka rozhovoru je opět součástí příloh (příloha č. 8).

Důležitou vybranou metodou bylo samotné pozorování výuky, které probíhalo zároveň s vlastní výukou. Metoda pozorování je v tomto výzkumu zásadní a zároveň nejvíce obtížná. Soustředit se na kvalitní výuku a ve stejném čase pozorovat vlastní výuku je velkou výzvou pro samotného výzkumníka. Protože všichni účastníci výzkumu byli seznámeni s prováděním akčního výzkumu, pozorování nebylo skryté, ale docházelo ke spolupráci všech účastníků. V průběhu pozorování jsem nepořizovala audio či video nahrávky, protože by byla narušena intimita a u studentek vyvolávala obavy, které by mohly narušit průběh samotné výuky včetně možné absence studentek, která z hlediska již tak malého množství studentů ztěžovala samotný průběh akčního výzkumu a některé z připravených aktivit.

10.4.4 Analýza dat

Analýza dat byla založena na nenumерickém organizování dat stejně jako u výběru případové studie v první části výzkumu. Z charakteru dat šlo zejména o přípravy vlastních hodin, terénní poznámky v deníku pozorovatele a transkripty rozhovorů se studentkami ze závěrečného setkání. Šlo zpočátku o nestrukturovaný materiál získaný různými technikami, a proto byla zvolena jeho systematická analýza.

Univerzálním způsobem kvalitativní analýzy datového materiálu získaného z akčního výzkumu se stalo opět otevřené kódování. Stejným postupem jako v případové studii byla data analyzována tím způsobem, že byla rozebrána, konceptualizována a složena novým způsobem. Vlastní přípravy, terénní poznámky a rozhovory byly opět rozděleny na jednotky, které představovaly slovo, sekvenci slov či odstavec. Hranice jednotky byly voleny s ohledem na její význam a takto vzniklým jednotkám byl přidělen kód. Opět bylo využito kódů, které charakterizovaly danou jednotku a objevovaly se zde jak odborné termíny, tak pojmy běžně využívané. Přidělené kódy byly poté seskupeny do kategorií vzniklých dle významu. Šlo o

dlouhý proces reformulací a znovu čtení a připisování kódů. Seznam kategorií a kódů je součástí příloh (příloha č. 9).

Byla použita metoda tužky a papíru, a proto jednotlivé kódy byly označeny počátečním písmenem datového materiálu. S – studenti, TP – terénní poznámky, P – přípravy. Byly využity římské číslice, které označovaly danou studentku, či konkrétní přípravu a číslicí byla poté přesně definována lokace kódu v textu. Pro přehlednost uvádíme kategorizovaný seznam kódů v příloze. Kategorie vzešlé z analýzy dat byla poté obecnou analytickou technikou zvanou vyložení karet uspořádána kostra analytického příběhu.

10.5 Vlastní fáze akčního výzkumu

10.5.1 Reflexe dosavadní praxe

Zkušenosti s využitím výukových strategií založených na spolupráci jsem získala studiem bakalářského a navazujících magisterských studií v průběhu let 2010-2015, kde jsem měla možnost v rámci povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů být součástí kurzů pod vedením doc. Kasíkové. Výuka s využitím různých skupinových učebních činností mi pomáhala v procesu učení a umožnila mi reflektovat přínosy a limity využití těchto činností. Ve své vlastní praxi učitelky v mateřské škole a částečné praxi na střední škole jsem sama začala využívat výukové strategie založené na spolupráci a aktivním učení žáků. Zkušenosti s vlastní výukou na vysoké škole jsem začínala získávat v letech 2016 v rámci doktorského studia na katedře pedagogiky Filozofické fakulty Univerzity Karlovy. Zde jsem měla možnost vyučovat předmět Srovnávací pedagogika a také se podílet na výuce volitelného předmětu Učitel v současné škole. Ve stejném roce jsem se stala externí lektorkou na Katedře výchovné dramatiky DAMU, kde jsem vyučovala povinný třísemestrální předmět Pedagogika v rámci bakalářského studia oboru Dramatické výchovy až do konce roku 2018.

Ve své praxi se inspiroji konstruktivistickým pojetí výuky, kde je poznání založeno na aktivním a subjektivním přijímání nových podnětů a aktivizaci studentů. V teoretické části disertační práce bylo konstruktivistické pojetí nastíněno jako jedna z cest ke zkvalitnění výuky ve studiu učitelství. Nadále ve výuce podporuji aktivitu samotných studentů, proto se ve své praxi často pokouším o využití skupinových učebních aktivit. Vzhledem k prováděnému kvalitativnímu šetření zaměřenému na využití skupinových učebních činností v oborových didaktikách navazujícího magisterského studia učitelství mi přišlo osobně zajímavé prozkoumat vlastní výuku, kde často skupinové učební činnosti využívám, ačkoliv vyučovaný předmět Pedagogika je samotnými studenty chápán především jako teoretický předmět.

10.5.2 Identifikace oblasti pro zlepšení

Na Katedře výchovné dramatiky DAMU jsem jako externí lektorka vyučovala předmět Pedagogika⁴⁸ celkem dva ročníky po sobě jdoucí. Vyučovaný předmět Pedagogika, jak je uvedeno v popisu prostředí výzkumu, byl vyučován pravidelně dvakrát do měsíce v rozsahu 3 hodin. Vyučovaný předmět se v rozvrhu objevoval vždy ve večerních hodinách a jednalo se tak o poslední vyučovaný předmět dne.

Hlavním impulsem pro změnu ve výuce mi byla především orientace studia a výuky na Katedře výchovné dramatiky DAMU, která využívá řady divadelních postupů a metod při práci, nabízí mnohé příležitosti k rozvoji spolupráce či práce v týmu, ale také vlastní směřování výuky směrem k využívání skupinových učebních činností. V tomto ohledu bylo předpokladem, že zavedená změna nebude pro studenty natolik významná, protože z charakteru studia jsou studenti na různé výukové strategie založené na spolupráci zvyklí a setkávají se s nimi na denní bázi. I proto mě zajímalo vnímání studentů a jejich názory na využití skupinových učebních činností a jejich zapojení v tomto pro studenty teoretickém předmětu.

Během mé výuky na DAMU jsem si vedla pravidelné přípravy a reflexi hodin, mohla jsem si všimnout, že studenti nejsou příliš aktivní, pokud využívám monologické metody v rámci výuky. V tomto případě mám na mysli především metodu přednášky a výkladu. Zároveň jsem si všimla, že pokud ve výuce využívám skupinové učební činnosti, které využívají divadelních postupů a metod při práci s obsahem, studenti spolupracují, ale zároveň se dotazují, proč využíváme těchto metod a postupů v rámci teoretického předmětu. Reflexe vlastní praxe byla dalším impulsem pro zavedení změn ve výuce a zařazení zejména krátkodobých skupinových učebních činností a skupinových učebních činností zaměřených na motivaci, expozici či fixaci učiva do vlastní výuky. Změna výukových strategií byla tedy podrobena zkoumání a byly stanoveny základní výzkumné otázky, a to tedy, jak konkrétně vypadá zapojení studentů při využití skupinových učebních aktivit v rámci výuky a jaké je vnímání samotných studentů ohledně skupinových učebních činností?

Zapojením studentek mám na mysli především jejich zájem o různé skupinové učební činnosti, jejich aktivitu projevující se v rámci zadaných úkolů, spolupráci s ostatními a obecně pozorování zapojení v různých využitých skupinových učebních činnostech. Vnímání a názory studentek na využití skupinové učební činnosti je vztažené především k reflexi naší výuky a

⁴⁸ Předmět Pedagogika je vedený ve studijním plánu vedený jako přednáška. Jak je zřejmé z teoretické části, forma studia přednášky nemusí být překážkou pro využití skupinových učebních činností ve vysokoškolské výuce (srov. kapitola 4.1)

zjištění toho, jaké přínosy či limity vidí ve využití skupinových učebních činností v rámci vyučovaného předmětu.

10.5.3 Zavedení změny

Sledovaná výuka s využitím skupinových učebních činností byla realizována ve letním semestru akademického roku 2017/2018 v předmětu Pedagogika. V příslušném studijním roce bylo v předmětu zapsáno 7 studentek, ale počet studentů se v průběhu akademického roku snížil z důvodu přerušení studia a celkem tedy kurz navštěvovalo 6 studentek.

Se studentkami jsem navázala kontakt již v průběhu zimního semestru 2017/2018. Měla jsem tedy celý semestr na seznámení se studentkami a reflexi výuky, která mě vedla ke změnám výuky v letním semestru a zařazení skupinových učebních činností do výuky. Studentky věděly, že ve své výuce využívám skupinové učební aktivity, nicméně na 1. lekci letního semestru 2017/2018 byl představen záměr disertačního výzkumu včetně zkoumání vlastní výuky ve vyučovaném předmětu Pedagogika a využití zejména krátkodobých skupinových učebních činností v průběhu jednotlivých lekcí, které byly vázány na obsah konkrétního učiva. Svým zaměřením se tedy jednalo o skupinové učební činnosti, které se vztahovaly primárně k úkolovým cílům, ačkoliv svým užitím plnily rovněž cíle v oblasti sociální. Se studentkami probíhaly pravidelné reflexe a v závěru letního semestru polostrukturované rozhovory. Pro účely výzkumu jsem se v jednotlivých lekcích zaměřila na využití konkrétních skupinových učebních činností a zajímala se o to, jak probíhalo zapojení studentů do těchto činností, a dále se zajímala o názory studentů na zařazení těchto aktivit do samotné výuky, byť pro studentky teoretickém předmětu.

V jednotlivých lekcích jsem postupovala tím způsobem, že první a druhá lekce využívaly zejména jednoduchých skupinových učebních činností, které probíhaly většinou ve dvojici a využívaly zejména diskuzí. V odborné literatuře jsou známé jako bzučící skupiny a umožňují studentům diskutovat o konkrétním obsahu, názorech či problému daného obsahu učiva. Tyto bzučící skupiny byly využívány pravidelně jak v motivační části, tak části, která se již zaměřovala na expozici či aplikaci, fixaci nebo hodnocení učiva. V dalších lekcích jsem využívala komplexnější skupinové učební činnosti, které kombinují práci malých a větších skupin. Jednalo se zejména o využití diskuzí, cvičných simulací nebo krátkých rolových her vyžadujících spolupráci. Důležité je zmínit, že skupinové učební činnosti byly zařazovány s ohledem na obsah učiva a byly tedy plánovány předem v jednotlivých přípravách hodin. Zavedení změny však často komplikovala nepřítomnost studentek, která vedla k tomu, že

některé aktivity musely být v rámci hodiny upraveny, někdy se nemohly z důvodu malého množství uskutečnit.

Pro bližší představu uvádíme konkrétní skupinové učební činnosti, které se v rámci jednotlivých lekcí objevovaly:

- bzučící skupiny,
- diskuze,
- práce s textem,
- rolové hry,
- simulace hodiny.

Je nutné zmínit, že výše uvedené aktivity se prolínaly a celková výuka byla tak postavena na kombinaci různých výukových strategií s akcentem na ty, které vyžadují spolupráci studentů a přenášejí zodpovědnost za učení na samotné studenty. Z pohledu výzkumníka byl tento výběr výukových strategií záměrný a reflektuje vlastní přesvědčení o významu takových strategií.

V závěrečné lekci byl kladen důraz na reflexi výuky, posouzení jednotlivých činností a aktivit. Tímto způsobem bylo do jisté míry zopakováno i učivo letního semestru 2017/2018, udělení zápočtů a byly také provedeny jednotlivé polostrukturované rozhovory se studentkami.

Zkoumání změn ve výuce bylo realizováno prostřednictvím pozorování, rozhovorů a také pomocí terénních poznámek v deníku výzkumníka. Již od počátečních lekcí bylo zřejmé, že zavádění skupinových učebních činností je výzvou, ve které se projevovaly její kladné i stinné stránky. Zásadním úskalím byla samotná absence studentek, která ovlivňovala samotný průběh výzkumu a nutila zavést změny jednotlivých aktivit přímo v rámci výuky. Velmi často se tedy využívaly skupinové učební činnosti, které byly závislé na menším počtu studentek.

10.5.4 Výsledky šetření

Výsledky realizovaného akčního výzkumu jsou zaměřeny na odpovědi, které reflektují základní stanovené výzkumné otázky: Jak konkrétně vypadá zapojení studentek při využití skupinových učebních činností v rámci výuky a jak studentky vnímají využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce? Otázky na odpovědi jsem hledala pomocí záznamů v deníku pozorovatele, na základě pozorování a uskutečněných rozhovorů.

Zapojení studentek v rámci využití skupinových učebních činností je pozorováno různě v souvislosti s tím, jaký obsah učiva je pro aktivitu použit a jaké mají studentky podmínky pro

učení. Z poznámek deníku výzkumníka je zřetelné, že zapojení studentek je ovlivněno mnoha faktory. Zpočátku byly zařazované pouze bzučící skupiny, které jsou jednoduché na organizaci a plní mnoho funkcí. Studentky se do práce ve dvojici zařazovaly zpočátku s nechutí, bylo možné pozorovat neefektivní komunikaci, problém udržení pozornosti či problém aktivního naslouchání. Při snaze o konsenzus nebyly aktivním způsobem vyjadřovány souhlasy či nesouhlasy konstruktivně, ale bylo pozorované přijetí názoru bez hlubšího zamyšlení. Pouze u málo studentek bylo počáteční zapojení přijímáno pozitivně a aktivním způsobem. Tyto krátkodobé aktivity byly zařazovány od prvních setkání v různých fázích hodiny vždy s časovou instrukcí a vysvětlením úkolu.

V průběhu dalších lekcí si studentky na tento druh aktivity zvykly, při zadání úkolu se automaticky otáčely k sobě, a ačkoliv jejich zájem o diskuzi nebyl velký, úkol aktivně plnily a komunikovaly jej. Monitorováním práce skupin byla postupným časem pozorována jasnější komunikace na zadané téma, ústup problémů v oblasti naslouchání či problémů v oblasti pozornosti. Bylo zřetelné, že bzučící skupiny jako krátkodobé skupinové učební činnosti jsou přijímány bez větších problémů zejména díky času, který nebyl dlouhý.

Nadále bylo zapojení sledováno i z hlediska zájmu o obsah učiva. Nejvíce zřetelný byl zájem o pedagogickou problematiku, kterou samotné studentky považovaly za důležitou z hlediska jejich budoucí profese. Z pozorování jsou živé diskuze a aktivní práce na úkolech ve skupině zaznamenány v těchto pedagogických tématech: pedagogická komunikace, inkluzivní vzdělávání, učitel v současné škole. Tato témata nabízejí široký přesah do praktické roviny a možnost velkého množství skupinových učebních aktivit. Využity byly diskuze, simulace hodin, rolové hry nebo jednoduché bzučící skupiny. Příklad takové skupinové učební činnosti je zaznamenán v přípravě a deníku: „*Studenti jsou pomocí sirek rozřazeni do dvojic, tak aby pracovali s člověkem, se kterým běžně nepracují. Ve dvojici si rozdělují roli učitel a žák. Ve dvojici mají za úkol nacvičit scénu respektující komunikace a vyzkoušet si tak, jak je možné tento druh komunikace využít (teorie respektující komunikace byla dříve představena). Následně po časovém limitu se sejdou všechny dvojice a ukazují pro ostatní nacvičený typ komunikace. Následuje reflexe a diskuze v plénu.*“

Problematické zapojení do skupin bylo pozorováno v obecných pedagogických tématech, která se svým obsahem dotýkala historie pedagogiky, nebo problematiky pedagogických cílů a obsahu. Jako velmi problematické se ukázaly skupinové učební činnosti, které se zaměřovaly na textové úkoly, například přečíst část textu, seznámit s ním kolegyni, napsat tři základní okruhy problémů daného textu atd.

Zapojení do skupin bylo efektivní při využití dvojic. Práce ve dvojicích byla pravidelnou součástí výuky v daném předmětu a při pozorování se ukazuje, že i tato spolupráce ve dvojici má svůj vývoj. Na začátku letního semestru byla sledována neefektivní spolupráce dvojic, která, jak víme z výpovědí studentek, souvisela s neochotou pracovat aktivním způsobem v teoretickém předmětu. Vzhledem k pravidelnému zařazování si však studentky na krátkodobé skupinové učební aktivity zvykly, a pokud byly připravovány s rozmyslem a náležitou přípravou (tak, aby užití této aktivity mělo smysl pro to, co se studentky mají naučit), byla pozorovaná ochota zapojit se.

Pouze v omezeném množství byly využívány větší skupiny. Jednalo se pouze o příklady, kdy se třída rozdělila na dvě poloviny. Zde bylo zapojení obtížnější. Komunikaci moderovaly většinou aktivnější studentky, zatímco u některých byl sledován nezáměr, a tzv. svezení se v rámci skupiny. Zde je možné zvážit samotné limity aktivity a reflektovat ji z hlediska toho, jakým způsobem byla připravena zapojit všechny její členy.

Při skupinových učebních aktivitách zaměřujících se na reflexi, hodnocení je zaznamenána aktivní komunikace studentek či případné dotazy k problematice. Lze tak usuzovat, že studentky, ačkoliv ne vždy, rády pracovaly ve spolupráci s někým a upřednostňovaly výklad učitele, měly zájem o učivo a rády diskutovaly v plénu. Jsou zaznamenány vlastní zkušenosti studentek s prací učitele dramatické výchovy a využití skupin pro učení v rámci jejich vlastní výuky dramatické výchovy.

Lze shrnout, že studentky upřednostňují klasický výklad učitele, ale pokud pracují ve skupinách, preferují dvojice a diskuzní typy krátkodobých úkolů. Ačkoliv je jejich studovaným oborem dramatická výchova, úkoly, které vyžadovaly inscenaci či hraní rolí, nebyly v oblibě, i přestože výstupy těchto úkolů byly velmi dobře provedené zejména díky zkušenostem z vlastního oboru. Je tak jistým paradoxem, že právě rolové hry a simulace nebyly studentkami upřednostňované.

Vnímání skupinových učebních činností studentkami je odlišné a jistým způsobem lze říci, že zapojení studentek je ovlivněno podmínkami pro učení, které se v diskuzích a rozhovorech objevují. Protože samotná výuka probíhala ve večerních hodinách, ve výpovědích studentek je zaznamenáno: *„Já nemám sebemenší problém zapojit se, jelikož jsme na to tady hodně zvyklé při nejrozličnějších předmětech, ale tady mi to vadí, po celém dnu, ještě po pohybovkách, ...chci si to odsedět a poslouchat.“* Při hodinách je současně pozorováno, že při zadání práce do dvojice, zejména zpočátku, se skupinové učební činnosti nevitají, z mimiky studentek je vidět, že nejsou přijaty kladně. Protože výuka probíhá u kulatého stolu či

v místnosti, kde se sedí uprostřed místnosti na polštářcích, je možné detailně pozorovat výrazy všech studentek a jejich chování v rámci práce v bzučících skupinách. Je zaznamenáno ležení na stole při diskuzi, ležení na zemi, nebo zívání v průběhu diskuzí. Na studentkách je znatelná **únava po náročném dni**, a protože v prvních lekcích bylo v době konání předmětu venku šero a následně tma, fáze dne měla jistě vliv na to, jakým způsobem probíhalo zapojení do skupinových učebních činností. Další studentka zmiňuje: *„Nejvíc mi na tom vadí, že pedagogiku máme takhle večer, nechápu to, kdyby to bylo ráno, asi jsem schopná zapojit se do těch tebou připravených aktivit více.“*

Dalším důvodem, který podle studentek a pozorování ovlivňuje přímo zapojení, je **délka předmětu**. Je pozorováno, že na začátku lekcí jsou studentky aktivní, při zařazení skupinové učební činnosti vyžadující návrh řešení či problému diskutují k tématu, s postupem času, zejména v druhé polovině hodiny je znatelná projevující se únava a nepříliš velká ochota zapojit se. Zde je také zaznamenáno, že studentky odcházejí z výuky předmětu dříve kvůli pracovním či jiným povinnostem a mnohé skupinové učební činnosti zaměřující se na reflexi či hodnocení probíhají většinou v plénu, protože celkový počet studentek na předmětu neumožňuje výraznější rozdělení studentek do dílčích skupin.

Při zapojení studentek do skupinových učebních činností jsou v deníku pozorovány i **odlišné přístupy samotných studentek k učení**. V deníku je napsáno: *„Skupina studentek je velmi odlišná. Některé jsou velmi aktivní, zajímají se o téma a při zapojení do skupinových činností jsou většinou těmi, kdo diskuzi moderují a organizují, menší část studentek je více laxní, nebere práci ve skupinách příliš vážně a při zapojení do skupinových učebních činností dává přednost komunikaci mimo téma.“*

Z hlediska zapojení je možné pozorovat nelibost při zadávání skupinových učebních úkolů. Studentky chápou **vyučovaný předmět jako teoretický** a neočekávají aktivizující způsob výuky v rámci teorie, o kterém otevřeně mluví: *„Upřímně, my máme jenom málo teoretických předmětů, s tebou pedagogiku a pak ještě dějiny divadla. Tam si jen zapisujeme a posloucháme a je to příjemná změna oproti ostatním předmětům, kde vyžadují naše zapojení, expresivní vyjadřování, pohyb, komunikaci, hraní. V pedagogice jsem čekala to samé, jako u dějin divadla. To není nic proti tobě a způsobu výuky, který chápu, a který má svůj smysl, ale představa byla jiná.“*

Kromě podmínek pro učení jsou studentkami diskutované představy o výuce pedagogiky. Je zřetelné, že představa studentek o způsobu výuky je spojená s jejím **charakteristikou ve studijním plánu a očekáváním**. Studentky tak automaticky počítají

s jistým způsobem výuky, který je charakteristický pro přednášky. Některé studentky se kriticky vyjadřují k zařazení skupinových učebních činností do přednášky: „*Nevidím v tom smysl, zvláště, když nás je tu málo a je to teoretickej předmět.*“ Za důležité považují **smysluplnost skupinových učebních činností**, které by měly být na míru obsahu učiva. „*Moc jsem nepochopila, proč jsme měli dramaticky ztvárňovat určité období dějin, nijak mi to nepomohlo v tom, co tím mám získat, ale když jsme cvičili různé styly komunikace, a vlastně to, jak to působí na žáky nebo se učili to hodnocení slovní, tam jsem to kvitovala a přišlo mi to užitečný do vlastní praxe, protože to často řeším na dramaťáku.*“

Pro studentky je důležitý **přesah do vlastní praxe**. Nerozumí významu využití skupinových učebních činností v tématech obecné pedagogiky, nereflektují jej. Při užití v obecné pedagogice se vyjadřují ke skupinovému učebním činnostem s negativní konotací, ve smyslu ztráty času, zbytečnosti, výplni času při dlouhé přednášce, která je pozitivní pouze ve změně činnosti, pohybu. Neuvědomují si úkolové cíle plynoucí ze skupinových učebních činností.

Studentky vidí přínosy skupinových učebních činností v rámci výuky zejména v **možnosti diskuzí**, které jim otevírají nové možnosti náhledu. Studentka říká: „*Já si obecně myslím, že je důležitý mluvit, a když o tom mluvíme všichni, uvědomíme si spoustu věcí. Ač to někdy vypadá, že to bojkotujeme, je to z toho důvodu, že se nám nic večer nechce dělat, ale uvědomit si názory druhých je fajn a je dobře, že se snažíš, i když ti moc nepomáháme.*“ Možnost mluvit je obohacující pro všechny studentky, které oceňují snahu zařadit diskuzní aktivity do dlouhé přednášky, ačkoliv probíhá ve večerních hodinách. Studentky také zmiňují přínosy skupinových učebních činností z hlediska jejich **síly zapojit studenty do práce** a donutit je přemýšlet. Studentka upřímně říká: „*Určitě nás to zapojilo, co jiného zbývalo, ale na druhou stranu, donutilo nás to přemýšlet, pracovat. Není to tedy jen o tom, že sedíš a posloucháš, ale spoustu času trávíš tím, že opravdu něco děláš. Akorát pro nás tady z dramaťáku to je svým způsobem unavující, protože těch předmětů, kde samy něco děláme je tolik, takže tady jsem chtěla být líná.*“

Během vlastní výuky nejvíce studentky zaujaly aktivity, které se zaměřovaly na nácvik komunikace, konstruktivistické pojetí vzdělávání nebo inkluzivní vzdělávání a postavení učitele. Studentky se kladně vyjadřují k aktivitám, které se svým obsahem dotýkaly těchto činností: „*Moc se mi líbilo, jak jsme cvičili tu empatickou reakci. Myslím, že to jsou přesně ty věci, které všichni řešíme v naší praxi a o kterých moc nevíme, a který děláme špatně. Když nastane nějaká situace, většinou to řešíme tím špatným způsobem a tohle cvičení, kde jsme*

vzájemně cvičili, jak naslouchat, vyjádřit a pojmenovat ty pocity a vyjádřit podporu, to mi pomohlo a určitě to budu chtít využívat. To je přesně asi ten důvod, kdy se mi ty skupinovky líbí, kdybys nám to říkala, možná si to poslechnu, zapomenu, ale tím, že jsme si to mohly vyzkoušet, tím to zvedlo hodnotu té aktivity.“

Lze shrnout, že přínosy skupinových učebních činností jsou studentkami shledávány zejména v možnosti nácviku praktických dovedností, možností simulací nebo v oblasti myšlení a sdílení, ke kterému skupinové učební činnosti přirozeným způsobem vedou studenty.

Naopak, samotné studentky popisují i problematiku skupinových učebních činností a zmiňují negativa práce ve skupině. Za nejsilnější je možné zaznamenat **malý počet studentů**. Studentka blíže popisuje postoj ke skupinovým učebním činnostem: *„Dokážu dobře pochopit, jaký smysl to má ve třídě, kde je hodně lidí, moc nechápu, proč to využíváme tady, když všechny ty diskuzní aktivity by bylo možné diskutovat u stolu, je nás tady tak málo, že jsme vlastně malá skupina a nevidím teda moc pozitiva v tom, že se ještě víc rozdělíme a pak to stejně reflektujeme.“* Vzhledem k malému počtu studentek v rámci výuky se často stávalo, že někdo chyběl a měl omluvenou absenci. I proto se během vlastní výuky využívaly spíše práce ve dvojici, skupinové učební aktivity zaměřené na diskuzi, u kterých bylo pozorováno lepší zapojení, než u aktivit, které využívaly inscenace nebo postupy dramatu. O těchto aktivitách otevřeně mluví studentka: *„Asi je využíváš, protože víš, že studujeme dramatickou výchovu, akorát my si od toho rádi na pedagogice odpočneme. Když mi to zadáš, úkol splním, ale nevidím v něm moc smysl.“*

Negativa skupinových učebních činností studentky také spatřují v **neustálé aktivitě**. Při reflexích zmiňují nedostatek času pro výklad, **přílišný akcent na spolupráci**. *„Mám pocit, že těmi aktivitami se trochu stírá ten teoretický aspekt nebo mě to aspoň tak přijde.“* Nedostatečný prostor pro výklad teorie je spojen s jejich očekáváním od přednášky, což potvrzují studentky. V neposlední řadě vidí negativum skupinových učebních činností v jejich využití na konci dne. Lze usuzovat, že vnímání a zapojení by bylo efektivnější, pokud by se vyučovaný předmět objevoval v dopoledních hodinách.

Z výsledků tak vyplývají doporučení pro vlastní výuku, které reflektují samotné studentky. *„Myslím, že by bylo dobrý, aby ty teoretický předměty byly ráno, když jsme ještě čerství, a zvlášť, když to učíš tímto způsobem.“* Nebo: *„Chápu, že to je dlouhý předmět, ale ubrala bych těch aktivit, které vyžadují naše hraní něčeho, někoho.“* Z výsledků je patrné, že zařazení skupinových učebních činností vnímají studentky s ohledem na podmínky pro učení, které nejsou ideální, a také ve vztahu k vlastnímu oboru, který jim nabízí mnoho možností

vlastního vyjádření, a proto nejsou příliš nakloněny využití skupinových učebních činností v jiných předmětech, od kterých očekávají výklad a důraz na teorii. Vnímání je však subjektivní, a proto studentky upřímným způsobem dokážou reflektovat výuku s využitím skupinových učebních činností s jejich přínosy i negativy.

10.5.5 Úprava plánu a zhodnocení upravené oblasti

Cílem vlastního zkoumání výuky bylo zjistit, jak vypadá konkrétně zapojení studentů při využití skupinových učebních činností. Z vlastní zkušenosti proběhlého vlastního akčního výzkumu ve výuce lze říci, že využití skupinových učebních činností vedlo k zapojení studentek do výuky, ačkoliv se v průběhu semestru objevovaly potíže při realizaci různých aktivit z důvodu absence samotných studentek. Změna byla patrná v průběhu semestru, kdy se studentky adaptovaly na pravidelné využití skupinových učebních činností ve výuce. Při využití krátkodobých skupinových učebních činností byla zaznamenána efektivní diskuze k tématu, nadále studentky preferovaly skupinové učební činnosti, které se svým obsahem dotýkaly praxe a přípravy na vlastní profesi učitele. Při využití skupinových učebních činností vztahených k obsahu vyučované látky, jež se zaměřovala na teorii, studentky pracovaly s nechuť a nedocházelo k porozumění tomu, proč se skupinové učební činnosti využívají. Zde proběhla úprava plánu a skupinové učební činnosti byly více zaměřené na aplikaci do vlastní praxe. Úprava plánu proběhla také s ohledem na absenci studentek, ke které docházelo v průběhu semestru. Při plánování změny byly naplánované strukturované skupinové učební aktivity, které vyžadovaly více přítomných studentek a jež měly jasně danou strukturu a postup. Z tohoto důvodu byly po úpravě plánu zařazovány především ty aktivity, které byly využitelné v menším počtu studentů, nejčastěji šlo tedy o práci dvojic či trojic.

Oproti běžné evaluaci vlastního vyučování mám k dispozici výsledky, které poukazují na to, jaké faktory ovlivňují výuku s využitím skupinových učebních činností. Pochopila jsem lépe, že využití skupinových učebních činností musí být plánováno vzhledem k podmínkám učení a obsahu učiva. Ačkoliv se jedná o věci didakticky známé, únava studentek po náročném dni, délka samotné výuky a výuka ve večerních hodinách ovlivňovala aktivitu studentek v průběhu hodin zejména při využití aktivit, které vyžadovaly zapojení a spolupráci, a byla tak více viditelná nežli při využití frontální výuky. Protože podmínky pro učení byly oblastí reflektovanou samotnými studentkami v souvislosti se zařazením skupinových učebních činností, úprava plánu zde vedla k tomu, že prioritní úlohu sehrávaly především krátkodobé diskuze a bzučící skupiny, u kterých studentky neztrácely pozornost.

Ukázalo se, že zejména krátkodobé skupinové učební činnosti zapojují studentky do výuky i přes počáteční neochotu spolupracovat. Lépe jsem porozuměla tomu, že při spolupráci studentek se otevírá větší příležitost pro myšlení a aktivní práci, ale zároveň jsem pochopila, že skupinové učební činnosti musí být pro studentky smysluplné ve smyslu porozumění výběru konkrétní aktivity a její aplikace do praxe vlastního vyučování. Výsledky jsou zároveň impulsem k další práci v oblasti porozumění skupinovým učebním činnostem jako univerzální výukové strategii, jež může být nápomocná při učení teorie a teoretických poznatků. Zde je potřeba více zkušeností studentek se skupinovými učebními činnostmi a pravidelně reflektovaná výuka s využitím skupinových učebních činností a možné přesvědčení studentek o jejich využití při učení se teoretických poznatků. Dále také možné rozbití stereotypu v otázce klasického dělení vysokoškolské výuky na přednášky, semináře, cvičení atd., které se v průběhu akčního výzkumu ukazovalo jako dominantní.

Zhodnocení plánu, provedených změn i úprav v průběhu semestru, kdy se realizoval akční výzkum, vede také k otázkám, jak efektivně pozorovat vlastní výuku a zároveň učit. Nadále to, jak lépe využít studentky k participaci na výzkumu. Nabízí se zde otázka využití pravidelných hodnotících listů skupinových učebních aktivit, nebo využít více prostoru k přímému dotazování v průběhu samotných vyučovaných hodin, které je ovšem limitováno časem. Jednou z možností je také širší využití diskuzí v plénu, jež se v rámci vlastní výuky osvědčily.

10.6 Shrnutí závěrů akčního výzkumu

Druhá část kvalitativního výzkumu, akční výzkum, se zaměřila především na zapojení studentek do výuky s využitím skupinových učebních činností a jejich vnímání skupinových učebních činností ve výuce pedagogiky. Výsledky akčního výzkumu ukázaly, že vlastní výuka s využitím skupinových učebních činností je náročná na přípravu, realizaci a její reflexi. Ukázalo se, že i přes náležitou přípravu skupinových učebních činností a plánování konkrétních aktivit byla realizace ovlivněna aktuálními podmínkami pro učení a situacemi, které nutily učitele k improvizaci. Z důvodu absence studentek v rámci letního semestru nebyly uskutečněny všechny plánované skupinové učební činnosti a docházelo k improvizaci a změně skupinových učebních činností. Nedošlo tak k využití aktivit založených na větším počtu studentů ve skupině, kombinaci úkolů či vytváření expertních skupin.

V oblasti zkoumaného zapojení se zjistilo, že studentky se do skupinových učebních činností zapojovaly s počáteční nechutí, postupem času si však zvykly na pravidelné využívání

tzv. bzučících skupin a krátkodobých skupinových učebních činností založených na diskuzích. Momenty problematického zapojení, jako je nechuť zapojit se do skupiny, nesoustředěnost na úkol, problematika naslouchání či dohoda na řešení byly pozorovány především na začátku letního semestru. Velmi problematické bylo zapojení do dlouhodobějších skupinových učebních činností, které se realizovaly minimálně, a také do činností, které využívaly prvků dramatu či vyžadovaly prvky inscenace. Zde se studentky zapojovaly, ale otevřeně se v rozhovorech k těmto aktivitám vracely a diskutovaly jejich účel a smysl.

Ve výsledcích se ukázalo, že efektivní zapojení probíhalo při práci dvojic. Pokud byly zařazovány úkoly, které zapojovaly tři a více studentek, nedocházelo k efektivní práci na úkolu a skupinový úkol moderovaly a organizovaly aktivnější studentky dané skupiny. Další studentky skupiny, které si byly vědomy aktivnějších kolegyň, se do diskuzí méně zapojovaly.

Z pozorování a výpovědí studentek došlo také k závěru, že oblast zapojení byla silně vázána k obsahu učiva, který pro studentky byl více či méně zajímavý. Při tématech, která byla studentkám blízká, neměly problém se zapojením, ačkoliv šlo například o didaktickou hru či simulace hodiny, pokud se však rolové hry či inscenace objevovaly v tématech obecně pedagogických, studentky vyjadřovaly svou nechuť velmi otevřeným způsobem. Zjistilo se tedy, že obsah učiva, který se velmi dotýká jejich vlastní praxe učitele dramatické výchovy, je pro ně přínosný, a proto využití skupinových učebních činností hodnotily pozitivním způsobem.

Zjistilo se, že skupinové učební činnosti jsou studentkami chápány jako aktivity, které učitel zavádí do výuky s cílem rozbít stereotyp hodiny, vyplnit čas dlouhé přednášky, nebo je jeho úmyslem využít studovaný obor studentů k jeho aplikaci do pedagogiky a obsahu učiva. Význam skupinových učebních činností byl pak chápán zejména v oblasti nácviku sociálních dovedností, přípravě na práci se skupinou lidí nebo podnětu pro zapojení a myšlení v průběhu hodiny. Studentky si příliš neuvědomovaly význam úkolových cílů, které se v aktivitách objevovaly a upozorňovaly především na cíle sociální.

Z výsledků vyplynulo, jak průběh dne a jeho fáze ovlivňovaly zapojení studentek do skupinových učebních činností. Bylo zajímavé pozorovat, že ve večerních hodinách byla aktivita studentek nižší, a proto bylo možné usuzovat, že celkové zapojení do skupinových učebních činností souviselo s podmínkami pro učení, které nebyly ideální. Výuka pedagogiky byla navíc řazena po předmětu, ve kterém se studentky aktivně pohybovaly a na výuku přicházely ve spěchu a unavené. Dalším zajímavým zjištěním bylo očekávání studentek o výuce pedagogiky jako teoretického předmětu. Neočekávaly aktivní zapojení do výuky, nýbrž výklad a pouhé zapisování si poznámek. Toto očekávání zdůvodňovaly charakteristikou učebního

předmětu pedagogika ve studijním plánu a také tím, že v jejich studovaném oboru není mnoho teoretických předmětů, a proto si chtěly pedagogiku zažít frontálním způsobem výuky. Do zapojení studentek se promítala také samotná délka předmětu, která ovlivňovala aktivitu studentek. S blížícím se koncem výuky byl pozorovaný útlum studentek.

Akční výzkum se zaměřoval také na vnímání skupinových učebních činností samotných studentek. Výsledky výzkumu poukázaly na problematiku očekávání a představ, které se promítaly do výuky, a poté samotného přístupu k učení studentek. Studentky očekávaly frontální výuku a velmi těžko se adaptovaly na aktivní způsob práce, ve kterém spolupracovaly nejčastěji ve dvojicích a soustředily se na plnění skupinových úkolů. Studentky na základě výpovědí nechápaly smysl využití skupinových činností zejména tam, kde se využívalo rolových her, inscenací či prvků dramatu. Tento způsob práce jim přišel zbytečný z hlediska studovaného oboru. Zajímavým zjištěním tedy bylo právě upřednostňování diskuzních úkolů před rolovými hrami či inscenacemi, které jim měly být blízké z hlediska studovaného oboru.

Studentky považovaly za důležitou možnost diskuze, zejména těch diskuzí v plénu, ve kterých se aktivním způsobem řešily otázky vlastní praxe, přesah skupinových úkolů a jejich reflexe do vlastní praxe či budoucího uplatnění. V průběhu práce ve skupinách pozitivně hodnotily především možnost nácviku praktických dovedností, které mohou uplatnit ve své praxi. Naopak negativním zjištěním bylo, že využitím skupinových učebních činností je upozaděna teorie na úkor spolupráce. Bylo také zjištěno, že využití skupinových učebních činností nemělo pro studentky smysl, pokud bylo ve třídě malé množství studentů, a veškeré úkoly měly podle nich probíhat v plénu, nikoliv pomocí dalšího dělení studentů do menších skupin. Fáze dne a výuka pedagogiky ve večerních hodinách byla také z hlediska skupinových učebních činností negativně vnímána, a proto se ve výpovědích objevovala doporučení na změnu času výuky daného předmětu.

11. Integrace dat

Poslední kapitola se zaměřuje na výklad výsledků z obou částí kvalitativního výzkumu, tj. dat získaných z případové studie a dat z akčního výzkumu. Ačkoliv bylo zkoumané prostředí Pedagogické fakulty a Divadelní fakulty naprosto odlišné, výsledky obou částí výzkumu poukazují na zajímavé skutečnosti, které se i přes odlišnost vybraných plánů ve výsledcích obou šetření objevují a které odkazují na společné znaky týkající se využití skupinových učebních činností ve výuce.

Je třeba říci, že výsledky obou částí není cílem propojit, nýbrž poukázat na jisté podobnosti u obou výzkumných šetření a blíže je představit. U obou výzkumných šetření byla pozornost zaměřena na jiný výzkumný vzorek, jiné prostředí, ale přesto se obě výzkumná šetření vztahovala ke stejnému výzkumnému problému, a to využití skupinových učebních činností ve vybraných předmětech učitelského studia.

Zásadním výsledkem, který vzešel z analýzy dat obou výzkumných šetření, bylo vnímání studentů a jejich představy o klasickém pojetí vysokoškolské výuky, která dělí jednotlivé vyučované předměty na přednášky, semináře, cvičení, případně praxi. Jak studenti Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, tak studenti Divadelní fakulty Akademie múzických umění mluvili o tomto klasickém dělení ve smyslu očekávaného způsobu výuky. Pokud se v přednášce objevilo využití skupinových učebních činností, ochota studentů zapojit se nebyla velká. Důvodem byla neochota studentů, jejich očekávání výkladu učitele nebo samotný vzhled třídy.

V obou výzkumných šetřeních výsledky poukázaly na počáteční neochotu zapojit se a proces adaptace na skupinové učební činnosti. Bylo zajímavé, že studenti, pokud neměli předchozí zkušenosti s využitím skupinových učebních činností ve výuce, byli zpočátku nejistí, projevovaly se typické problémy v komunikaci a práci skupin. Ačkoliv v tomto případě studentky DAMU měly více zkušeností se skupinovými učebními činnostmi ze svého studijního oboru, počáteční neochota se zde projevovala také, a to především z důvodu, že nebyly zvyklé pracovat aktivním způsobem v rámci předmětu, který byl zapsaný ve studijním informačním systému jako přednáška.

Z analýzy obou výzkumných šetření vyplynulo, že počet studentů studovaného oboru byl z hlediska využití skupinových učebních činností zásadní při využití skupinových učebních činností. V obou šetřeních se ukázalo, že skupinové učební činnosti jsou v menších studijních oborech obtížně využitelné a nebylo zde mnoho příležitostí pro spolupráci ve větších skupinách

či pro zařazení komplexnějších skupinových aktivit. Studenti zde upřednostňovali diskuze v tzv. plénu na místo práce ve dvojicích či trojicích.

Obě výzkumná šetření poukázala na konkrétní využití skupinových učebních činností ve výuce. Ukázalo se, že v případě přírodovědné studie i akčního výzkumu studenti pracovali velké množství času v malých skupinách, nejčastěji dvojicích, a využívali diskuzních metod při práci na skupinovém úkolu. Ukázalo se, že diskuze v malých skupinách podporuje myšlení, komunikaci a učí studenty zásadám komunikace včetně učení přijímání odlišných názorů. Při práci v malých skupinách se objevovala u obou proběhlých výzkumů stejná tendence studentů, a to práce se stejným člověkem v rámci celé výuky. Pro studenty byla taková spolupráce jistá, bezpečná a předvídatelná.

Případová studie a akční výzkum se zabývaly také tím, jak konkrétně probíhala spolupráce při zadání úkolu do skupiny studentů. Zde se jako významné ukázalo, že úspěch a efektivita skupinových učebních činností nebyla vázána pouze na správné zadání úkolu a instrukce učitele, ale také na přístup studentů k učení. Do práce ve skupině se promítaly osobnostní charakteristiky studentů a jak v případové studii, tak v akčním výzkumu studenti poukazovali na své kladné a záporné vlastnosti, které je ovlivňovaly v průběhu práce ve skupinách. Kromě osobnostních charakteristik studentů se do práce ve skupinách promítal také samotný přístup k učení.

Při hledání podobností u přínosů a rizik spojených s výukou pomocí skupinových učebních činností byly v obou výzkumných šetřeních zaznamenány některé shodné výroky studentů. Ukázalo se, že mezi zmiňované přínosy patřil především rozvoj v oblasti sociálních interakcí studentů, pozitivní vliv na zapojení se do práce a možnost nahlédnout na diskutovanou problematiku z pohledu více studentů, která vedla k tomu, že si studenti uvědomovali různost názorů na dané téma a odlišné přístupy k řešení dané problematiky. Naopak jistá podobnost v negativech při využití skupinových učebních činností se projevila zejména v oblasti hodnocení samotné výuky. Studenti se domnívali, že skupinové učební činnosti byly využívány přespříliš a z tohoto důvodu se vytrácel teoretický kontext obsahu učiva.

Lze říci, že provedená výzkumná šetření se shodují v některých zjištěních, obě výzkumná šetření jsou však specifická a upozorňují na to, že práci ve skupinách je třeba nadále využívat a reflektovat její využití s ohledem na studovanou skupinu studentů, která je odlišná v různých studovaných oborech.

Diskuze

Při realizovaných výzkumných šetřeních došlo k mnoha překvapením, která nebyla očekávaná. V první řadě šlo o samotný vstup do terénu Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a nezájem vysokoškolských učitelů o poskytnutí rozhovorů, a také samotné pozorování výuky. Ačkoliv k onomu pozorování oborových didaktik došlo, následný rozhovor se uskutečnil pouze ve dvou případech, ostatní vysokoškolští učitelé rozhovor odmítli. Zajímavostí bylo, že rozhovor poskytli vyučující, kteří pravidelně skupinové učební činnosti využívají.

Při realizaci a následné analýze dat u případové studie mě překvapilo myšlení studentů a jejich otevřené rozhovory na téma skupinových učebních činností. Zásadním pro nasycenost dat z rozhovorů byly rozhovory uskutečněné až po vykonané praxi a díky tomu docházelo k hlubšímu přemýšlení o problematice skupinových učebních činností ve výuce. Studenti otevřeně přiznávali, že začátky práce ve skupině byly obtížné, ale postupným tréninkem docházelo k efektivní práci, která je obohacovala v mnoha směrech včetně přemýšlení o jejich zařazení do vlastní výuky. Překvapila mě upřímnost studentů v oblasti výuky a zejména ta skutečnost, že pokud se jedná o přednášku, nebyli ochotní spolupracovat a upřednostňovali klasické metody výkladu a přednášky, ačkoliv sami v odpovědích připisovali skupinovým učebním činnostem velký význam pro učitelství obecně. Nebylo tedy cílem zkoumat pojetí výuky, ale ukázalo se, jak moc ovlivňuje zařazení předmětu do přednášky či semináře očekávaný způsob výuky u studentů. Tato skutečnost se ukázala být totožná také při akčním výzkumu, kde došlo k odmítavému přístupu studentek k využití skupinových učebních činností v rámci výuky pedagogiky, která byla ve studijním systému označena jako přednáška.

Ve výsledcích se také ukázalo, že studenti Pedagogické fakulty označují výuku s využitím skupinových učebních činností jako snadnější na přípravu pro učitele, kteří jsou v roli moderátorů, vysvětlují úkoly do skupin, monitorují a hodnotí jejich činnost. Při reflexi vlastní výuky v rámci praxí však o skupinových učebních činnostech a jejich plánování mluvili opačným způsobem a přiznávali náročnost plánování skupinových učebních činností, potíže s organizací v klasické třídě a v časovém horizontu klasické vyučovací hodiny, která má na základní či střední škole čtyřicet pět minut.

V případové studii, ačkoliv na tuto skutečnost nebyl brán zřetel v počátku výzkumu, se ukázalo, jak důležité je propojení praxe a výuky v rámci studia. Při rozhovorech se studentkami a studenty jsem v rozhovorech velmi brzo zjistila, že jejich realizace musí být naplánovaná až po absolvování praxe. Až po absolvování praxe studenti dokázali lépe reagovat na mnou stanovené otázky a sami si uvědomovali, že způsob výuky, kterým prochází na oborových

didaktikách, je učí pracovat jiným způsobem, než je obvyklé, a díky tomu si na základě zkušeností z praxe uvědomí a lépe reflektují výuku, kterou procházejí v rámci navazujícího magisterského studia. Tuto skutečnost potvrdili také samotní učitelé vybraných oborových didaktik, kteří upozorňují na problematiku pedagogických praxí v rámci studia učitelství.

Ve výsledcích případové studie mě pozitivně překvapilo, že studenti dokázali skupinové učební činnosti reflektovat nejenom z hlediska jejich přínosů v sociální oblasti, ale také si uvědomovali význam v oblasti učení a úkolových cílů. Dokonce někteří na význam skupinových učebních činností poukazovali z hlediska třídní diagnostiky. Práce ve skupině podle budoucích učitelů umožňuje více si všímat sociálních interakcí dětí a umožnit učiteli všímat si případných problémů v dětském kolektivu. Pozitivní bylo také to, že případná rizika spojená s využitím učebních činností byla vztahována zejména do oblasti hodnocení výuky, která byla podle studentů v rychlém sledu a někdy se při využití skupinových učebních činností vytrácel teoretický kontext. Ačkoliv se objevovaly problémy s prací ve skupině, zaujalo mě, že studenty neodradily komunikační problémy v práci a nadále spíše upřednostňovali způsob výuky s využitím skupinových učebních činností a pozitivně hodnotili možnost vyjadřovat kritické názory.

Velmi mě také zaujalo, že mnoho studentek a studentů Pedagogické fakulty se o skupinové učební činnosti zajímalo v dalším vzdělávání či využívali zkušeností praxí na alternativních školách a dále rozvíjeli způsoby využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce. Naopak ve výzkumu se ukázalo, že skupinové učební činnosti se objevují ve výuce stále zřídka. Zajímavým momentem bylo pozorování oborových didaktik, ve kterých se skupinové učební činnosti objevovaly pouze nahodile. Zde totiž docházelo k přirozené spolupráci mezi studenty a vytváření tzv. ad hoc skupin, které nebyly organizovány vyučujícím daného předmětu. Tato spolupráce byla důkazem, že studenti přirozeně vyhledávají partnera pro učení a je pro ně snadnější diskutovat ve dvojici či skupině, nežli být vyvolaný vyučujícím a mluvit před ostatními studenty celé třídy.

Při realizaci druhého výzkumného šetření, akčního výzkumu, se ukázalo jako obtížné realizovat vlastní výuku ve spojitosti se samotnou realizací výzkumu. Bylo velmi náročné naplánovat výuku a během ní pozorovat a zapisovat si poznámky ohledně vlastní výuky s využitím skupinových učebních činností. Jednalo se také o vlastní první pokus s realizací akčního výzkumu, a proto samotnému výzkumu předcházelo dlouhé studium akčního výzkumu jako výzkumného plánu. Do samotné realizace však vstoupila absence studentek, a protože studentek bylo v mém vyučovacím předmětu málo, některé naplánované skupinové učební

činnosti nebyly realizovány a většina realizovaných skupinových učebních činností byla krátkodobého charakteru a využívala zejména diskuzí.

Myslím si, že zvolená kvalitativní metodologie byla v případě tohoto výzkumu vhodně vybrána. V případové studii šlo o dlouhodobé působení v terénu. Pozorování výuky oborových didaktik po dobu jednoho semestru mi umožnilo blíže nahlédnout na to, jak se se skupinovými učebními činnostmi pracuje a jak je vnímají samotní studenti a učitelé. Zvolené metody sběru dat podpořily výběr designu případové studie. Ačkoliv existuje velké množství technik v rámci analýzy dat, rozhodla jsem se pro využití techniky zvané vyložení karet, kterou jsem blíže popsala v analýze dat případové studie. Na této technice se mi přes její jednoduchost líbila především její funkčnost a přehlednost.

Zvolená výzkumná šetření lze reflektovat na základě zahraničních a českých výzkumů, jež se svým obsahem dotýkají skupinových učebních činností. Nejčastěji je možné se setkat s výzkumy zaměřenými na využití kooperativního učení v prostředí základních a středních škol, výzkumů z prostředí vysokých škol je o poznání méně. Známé jsou výzkumy o zapojení studentů do výuky pomocí kooperativních strategií (Zepke & Leach, 2010; Tsay & Brady, 2010; Johnson & Johnson 1998). Jak ale upozorňují Johnson a Johnson (1985), výzkumu kooperativního učení ve studiu učitelství není věnováno tolik pozornosti, navzdory tomu, že kooperativní učení a jeho hodnota je podepřena mnoha výzkumy.

V zahraničí je známá případová studie z prostředí studia učitelství, která se zaměřuje na využití kooperativního učení ve vybraných předmětech učitelského studia (Glass & Putnam, 1988). Ačkoliv se jedná o starší případovou studii, je zde podoba s provedenou případovou studií v zaměření výzkumných otázek. Autoři zmíněné případové studie ve svém výzkumu sledovali, jaké názory studenti vyjadřují ohledně využití kooperativního učení v rámci vybraných předmětů a jak hodnotí svou vlastní aktivitu v průběhu těchto činností.

Obdobným příkladem může být longitudinální výzkum z Edith Cowan University v Austrálii. Ve výzkumu šlo o zkušenosti studentů a učitelů se skupinovými učebními činnostmi (de Jong et al., 2001). Tento longitudinální výzkum poukázal na obdobné výsledky. Při využití skupinových učebních činností docházelo u studentů k lepšímu zapojení do procesu učení, diskuzím, rozvoji interpersonálních dovedností a dle názorů studentů ke smysluplnému učení. Stejně jako ve výsledcích případové studie provedené na půdě Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy studenti z Edith Cowan University oceňovali možnost práce ve skupinách, které studenty podporují v komunikaci a připravují je na povolání učitele, kde je spolupráce a

komunikace zásadní. Shodná byla také zjištění v oblasti práce studentů ve skupině a problematika rovnoměrného zastoupení a podílení se na práci skupiny všech jejích členů.

Je možné také zmínit případovou studii Dart a Clarka (1991), která zkoumala velkou šíři výukových strategií včetně těch se zaměřením na práci studentů ve skupinách s cílem pomoci jim na cestě k lepšímu učení. Výzkum byl provedený v předmětu pedagogické psychologie studia učitelství a poukázal na to, že při využití různorodých výukových strategií založených na podpoře vlastního učení a aktivitě studentů došlo u studentů ke zlepšení motivace k učení, zájmu o studovaný předmět a obecně zlepšení spolupráce (Dart & Clarke, 1991).

V České republice najdeme výzkum Kasíkové zaměřující se na práci studentů v báзовých kooperativních skupinách v prostředí Filozofické fakulty Univerzity Karlovy, konkrétně předmětu obecná didaktika. Výzkum zkoumal zapojení studentů při využití báзовých kooperativních skupin a také typy úkolů, ve kterých bude sledováno osobní zapojení na vyšší úrovni (Kasíková, 2015). Tento výzkum je zčásti podobný a shodné zaměření můžeme sledovat v oblasti výběru designu výzkumu. Jednalo se o akční výzkum výuky vlastního předmětu, stejně jako je tomu v této disertační práci. Ačkoliv byla zvolena podobná výzkumná otázka vážící se k zapojení studentů, v případě této disertační práce šlo spíše o zapojení ve skupinových učebních činnostech obecně.

Ze zahraničí jsou známé akční výzkumy vlastní výuky na vysokoškolské úrovni, jež se svým obsahem dotýkají skupinových učebních činností, konkrétně zapojení studentů (Hodgson et al., 2013), nebo využití kooperativního učení jako prostředku k usnadnění získávání znalostí a dovedností v předmětu metodologie výzkumu (Scherman & du Toit, 2008).

Z prostředí studia učitelství je možné zmínit akční výzkum provedený DelliCaprinim (2008). Jednalo se o akční výzkum ve studiu učitelství se zaměřením na výuku cizího jazyka. Autor výzkumu vycházel z předpokladu, že budoucí učitelé mohou být ovlivněni svými zkušenostmi ze studia ve své praxi učitele, a proto, pokud se v průběhu studia nesetkávají a nemají možnost se seznámit s tím, jak funguje kooperativní učení, je nereálné jeho využití v pozdější praxi těchto učitelů. Po zhodnocení dosavadní praxe autora výzkumu a vyhodnocení dotazníku se akční plán výzkumu soustředil právě na zavedení změn ve smyslu využití různorodých kooperativních úkolů vážících se k tématům a obsahu předmětu. Všechny kooperativní aktivity byly reflektovány. Zhodnocením akčního plánu vyšlo najevo, že postupnou adaptací na kooperativní úkoly si studenti na daný způsob práce zvykají a nečiní jim obtíže. Ukázalo se, že povědomí studentů o kooperativním učení existuje díky knihám a

odborné literatuře, avšak až samotná práce a zkušenost s jejím využitím vede k jejímu lepšímu porozumění a tomu, že kooperativní učení využívají ve své praxi.

Uvedený akční výzkum ukazuje na jisté podobnosti s provedeným akčním výzkumem v disertační práci. Studenti a aktéři obou akčních výzkumů potřebovali daný čas k adaptaci na využití výukových strategií založených na spolupráci a v průběhu semestru se ukázalo, že jim práce ve skupinách nečiní obtíže, tak jako na začátku semestru.

Zvolený akční výzkum v této disertační práci svým způsobem podpořil zvolené výzkumné téma a stanovený výzkumný problém a poukázal na význam akčního výzkumu v pedagogice a vysokoškolské výuce. Ačkoliv bylo komplikované plánovat výuku a zároveň ji podrobit analýze, myslím si, že zkušenost z případové studie, která proběhla v první fázi výzkumu, mi pomohla zejména v oblasti nácviku pozorování výuky a jejího zaznamenávání. Případová studie mi tak umožnila připravit se na realizaci vlastního akčního výzkumu.

Závěr

Disertační práce se zaměřuje na využití skupinových učebních činností ve výuce oborových didaktik a pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze. S ohledem na vybrané téma vychází z pojetí skupinových učebních činností jako výukových strategií založených na rozdělování studentů do skupin, jež v sobě zahrnuje širokou škálu vyučovacích metod a organizačních forem. Na základě tohoto pojetí se práce zabývá využitím skupinových učebních činností v pedagogické přípravě učitelů, konkrétně výuce oborových didaktik na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a ve výuce pedagogiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze.

Hlavním cílem teoretické části práce bylo poskytnout komplexní pohled na skupinové učební činnosti jako výukové strategie, jež jsou využitelné ve studiu učitelství. Důraz byl kladen na vymezení základní terminologie a seznámení s možností implementace skupinových učebních činností v pregraduální přípravě učitelů. Cílem empirické části poté bylo popsat a prozkoumat využití skupinových učebních činností v kurzech oborové didaktiky a pedagogiky v rámci pedagogické přípravy učitelů a zjistit, jaké názory na využití skupinových učebních činností ve výuce mají studenti spolu s jejich vzdělavateli. Zvolený cíl byl naplněn prostřednictvím empirického výzkumu skládajícího se ze dvou výzkumných šetření, případové studie a akčního výzkumu, jejichž metodologický postup včetně výsledků byl detailně popsán v kapitolách č. 9 a č. 10.

Studiem odborné literatury a relevantních zdrojů se poukázalo na teoretická východiska skupinových učebních činností, jejichž kořeny sahají do pragmatické filozofie J. Deweyho a jeho pojetí praktičnosti ve výuce budoucích učitelů. Blíže byla také nastíněna pedagogická a psychologická východiska skupinových učebních činností, která byla provázána především teoriemi vzdělávání a historickým pohledem na sociální aspekt učení a spolupráci, a také význam sociální psychologie. Ta svými výzkumy v oblasti analýzy podmínek vzniku, vývoje a struktur skupin obohatila pedagogickou vědu. Z dalších teoretických zdrojů vyplynul význam vzdělávání na vysoké škole, do kterého téma disertační práce patří. Skupinové učební činnosti zde byly reflektovány ve vztahu k excelenci vysokoškolské výuky a kvalitě vyučovacího procesu, který obrací pozornost na samotné studenty a jejich aktivní zapojení do výuky.

Na základě studia proměn vysokoškolské výuky bylo poukázáno na současné výzkumy proměn výuky orientující se na výzkum výukových strategií, výzkumy přístupů k učení nebo na výzkumy orientující se na vysokoškolské učitele a jejich přístupy k výuce. Všechny zmíněné

oblasti výzkumů se ukázaly jako důvod, proč využít skupinové učební činnosti přímo ve výuce na vysoké škole.

Další část teoretické práce se zaměřila přímo na pregraduální přípravu učitelů, její charakteristiku, organizaci a strukturu. Tato část disertační práce poukázala především na význam pedagogické a oborové přípravy studentů učitelství a trendy ve vzdělávání učitelů, které, jak se ukázalo, skýtají možnosti podpory těchto trendů ve vzdělávání. Šlo zejména o profesionalizaci učitelství a konstruktivistické pojetí vzdělávání, které vyzdvihují význam skupinových učebních činností ve výuce. Nadále byly skupinové učební činnosti představeny jako učební aktivity, které lze využít ve všech uplatňovaných formách výuky ve studiu učitelství, tj. bylo nastíněno jejich využití v rámci přednášek, seminářů, cvičení a praxí.

Studium zahraniční literatury také poukázalo na realizaci výuky s využitím skupinových učebních činností, jež se svým obsahem zaměřila na současné koncepte a směry využívající práci skupin ve vysokoškolském prostředí. Jednotlivé koncepte byly představeny včetně příkladů výzkumů jejich využití ve studiu učitelství či vysokoškolské výuce. V souvislosti s představením konkrétních výzkumů se práce zaměřila také na konkrétní realizaci výuky s využitím skupinových učebních činností a její hodnocení. Zde se ukázalo, jakou roli sehrává skupinová dynamika a jak je možné vytvářet skupiny ve vysokoškolském prostředí. Současně byly představeny vybrané metody a techniky využívající se v rámci skupinových učebních činností a závěrem bylo popsáno jejich hodnocení.

Snahou předložené disertační práce bylo také přispět k rozšíření oblasti empirického výzkumu. V realizované empirické části tak bylo zjištěno, že skupinové učební činnosti představují významnou výukovou strategii ve studiu učitelství, jejíž využití je však stále výzvou pro vysokoškolské učitele. Případová studie přinesla výsledky a hlubší porozumění tomu, jak se ve výuce oborových didaktik skupinové učební činnosti využívají, jaké je jejich místo v pojetí výuky nebo jak probíhá jejich samotná realizace. Zjištěné výsledky poskytly porozumění tomu, jaké faktory ovlivňují zařazení skupinových učebních činností do výuky. Poukázaly především na problematiku klasického dělení předmětů do tradičních forem vysokoškolské výuky. V tomto ohledu byl viditelný rozdíl mezi teoretickou částí, kde bylo představeno využití skupinových učebních činností ve všech formách vysokoškolské výuky včetně přednášek. Jak se ale ukázalo v případové studii, využití v rámci přednášek nebylo přijímáno samotnými studenty.

Případová studie poukázala na důvody zařazení skupinových učebních činností do výuky v oborových didaktikách a upozornila na fakt, že pro studenty učitelství sehrává výuka

v oborových didaktikách základní úlohu v přípravě na budoucí profesi, která se tedy shoduje s teoretickou částí, a význam pedagogické přípravy studentů učitelství. Samotná výuka ukázala, jak lze studenty učitelství motivovat a učit jiným způsobům práce, který je podle nich přirozený, motivující a inspirativní do výuky ve vlastní praxi. Díky pravidelnému využití skupinových učebních činností se v případové studii ukázalo, že výuka s využitím skupinových učebních činností vede k zapojení do výuky, hlubšímu přemýšlení, spolupráci a nácviku sociálních dovedností a komunikace. Zároveň se pomocí nich studenti lépe učí a zažitou výuku aplikují do své vlastní praxe ve škole.

Jako významné se ukázalo, že samotní učitelé oborových didaktik jsou příkladem studentům a studenti se na jejich způsob výuky zaměřují. Případová studie poukázala na skutečnost, že učitelé využívající skupinové učební činnosti ve výuce jsou přesvědčení o jejich významu a funkčnosti v učitelském studiu a do výuky je zařazují zejména pro jejich efektivitu, ačkoliv začátky spojené s využíváním skupin pro práci nebyly jednoduché. Výsledky nadále upozornily na rizika spojení s využitím skupinových učebních činností ve výuce, a to především v oblasti hodnocení výuky, která je někdy charakterizovaná svým rychlým sledem a vytrácejícím se teoretickým kontextem obsahu učiva. Zjištěné výsledky také pohlédly na problematiku nedostatečné pedagogické praxe, která v souvislosti s výukou studentů učitelství vede k tomu, že studenti nemají dostatečné zkušenosti s jejich využitím ve vlastní výuce. Proto se u studentů objevuje účast v programech dalšího vzdělávání, či vlastní práci ve školách, kde studenti rozvíjí své znalosti a dovednosti v oblasti výukových strategií včetně využití práce ve skupinách. V neposlední řadě přinesla případová studie konkrétní informace o realizaci skupinových učebních činností.

Případovou studii doplňoval akční výzkum vlastní výuky pedagogiky na Divadelní fakultě Akademie múzických umění v Praze. Tento metodologický přístup byl do disertační práce zařazen zejména z vlastního zájmu o využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce a nadále z důvodu podpory vysokoškolské didaktiky a akčního výzkumu ve vysokoškolském prostředí. Výsledky akčního výzkumu poukázaly na obtížnost výzkumu ve vlastní výuce a na to, jak aktuální podmínky ovlivňují samotnou výuku. Ukázalo se, že zapojení studentek dramatické výchovy probíhalo obtížně, a to především z toho důvodu, že realizovaná vlastní výuka probíhala ve večerních hodinách a vyučovaný předmět byl přednáškou. Byly zde pozorovány problémy v oblasti zapojení do výuky zejména při využití skupinových učebních činností zaměřených na hru v rolích či při aktivitách využívajících prvky dramatu. Naopak zapojení se ukázalo jako efektivní při práci ve dvojicích, při využití krátkodobých aktivit

využívajících diskuzí. Byla zde také pozorovaná změna v jejich využití na počátku semestru a na jeho konci, kdy se studentky zapojovaly lépe a byla pozorovaná efektivní komunikace.

Obě výzkumná šetření se shodují v jistých výzkumných zjištěních i přes to, že realizace těchto šetření probíhala v odlišném prostředí a se studenty různých fakult. Výzkumy ukázaly na tradiční pojetí vysokoškolské výuky, u které studenti očekávali daný způsob výuky a bylo obtížné změnit jejich postoj k výuce zařazením skupinových učebních činností. Nadále byla v obou výzkumných šetřeních pozorovaná počáteční neochota zapojit se do skupinových učebních činností, která postupem času přecházela v efektivní práci skupin. Kromě zapojení byla také pozorována podobnost ve vnímání skupinových učebních činností studenty, zejména v oblasti jejich přínosů, za které studenti považovali možnost sdílení, rozvoj sociálních dovedností a pozitivní vliv na zapojení se do výuky. Podobnost byla zaznamenána v oblasti rizik spojených s využitím. U obou výzkumných šetření studenti poukazovali na jejich přílišné využití a vytrácení se teoretického kontextu učiva.

Snahou této disertační práce bylo blíže popsat a prozkoumat využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Domnívám se, že cíle disertační práce byly naplněny a poskytly komplexní pohled na skupinové učební činnosti jako výukové strategie, jež jsou využitelné ve studiu učitelství. Práce konkrétním způsobem popsala výuku s využitím učebních činností včetně jejího fungování a vnímání aktéry vyučovacího procesu, učiteli a studenty. Z hlediska praktického přínosu poskytla disertační práce cenná data využitelná při diskuzích o podobě a následných změnách ve studiu učitelství. Praktickým způsobem podpořila také využití akčního výzkumu ve vysokoškolském vzdělávání. V osobní rovině práce přinesla nové informace ohledně toho, jak o výuce přemýšlejí studenti a učitelé. Výrazným způsobem mi práce také prohloubila respekt k pedagogickému výzkumu a ukázala, jak obtížná je úloha výzkumníka a učitele zároveň.

Seznam prostudované literatury

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the Origins of Action Research. *Educational Action Research*, 1(1), 7-24.
- An, H., Kim, S., & Kim, B. (2008). Teacher perspectives on online collaborative learning: Factors perceived as facilitating and impeding successful online group work. *Contemporary Issues In Technology And Teacher Education*, 8(1), 65-83.
- Anderson, L. W., & Kratwohl, D. R. (2000). *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson Education.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English Language Teaching*, 17(2), 63-67.
- Argyris, C. (1995). Action science and organizational learning. *Journal Of Managerial Psychology*, 10(6), 20-26.
- Aronson, E. (c1997). *The jigsaw classroom: building cooperation in the classroom* (2nd ed). Longman.
- Aronson et al., E. (1978). *The jigsaw classroom*. Sage.
- Arrand, K. (2014). Peer Tutoring. *Journal Of Pedagogic Development*, 4(1), 1-8.
- Artzt, A. F. (1999). Cooperative learning in mathematics teacher education." The mathematics teacher 92.1 (1999): 11. *The Mathematics Teacher*, 92(1), 1-11.
- Ashwin, P. (2005). Variation in Students' Experiences of the 'Oxford Tutorial'. *Higher Education*, 50(1), 631–644. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-004-6369-6>
- Ashwin, P., & Boud et al., D. (2020). *Reflective Teaching in Higher Education* (2nd ed.). Bloomsbury Publishing.
- Atkins, M., & Brown, G. (1988). *Effective Teaching in Higher Education*. Routledge.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Stanford University.
- Barker, S., & Cole, R. (2009). *Projektový management pro praxi*. Grada.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. N. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. Springer Publishing Company.
- Baxter, S., & Gray, C. (2001). The application of student-centred learning approaches to clinical education. *International Journal Of Language & Communication Disorder*, 36(S1), 396-400.
- Bednaříková, I. (2012). Mění se role vysokoškolského učitele v kontextu společenských změn. *Aula*, 20(1), 136-149.
- Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The Clearing House*, 83(2), 39-43.

- Bendl, S. (2011). *Klinická škola: místo pro výzkum a praktickou přípravu budoucích učitelů: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bendl, S., & Kucharská, A. (2008). *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Bendl, S., Vonková, H., & Zvírotsky, M. (2013). *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Portál.
- Biggs, J. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal Of Educational Psychology*, 48(3), 266-279.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does* (4th). Open University Press.
- Blight, R. (2005). *An evaluation system for communicative learning activities: Lifelong Learning: Proceedings of the 4th Annual JALT Pan-SIG Conference*.
<https://hosted.jalt.org/pansig/2005/HTML/Blight.htm>
- Blumenfeld, P. C., Krajcik, J. S., & Saywyer, K. R. (2005). In *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (3rd, s. 317-334). Cambridge University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1997). *Qualitative research for education:: an introduction to theory and methods* (3rd ed.). Allyn & Bacon.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. The George Washington University.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>
- Boud, & Feletti, G. (1997). *The Challenge of Problem-based Learning* (2. vyd.). Psychology Press.
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. Psychology Press.
- Boud, D., , & (Ed.). (2001). Making the move to peer learning. In D. Boud, R. Cohen, & J. Sampson, *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with each other* (s. 1-20). Kogan Page.
- Boud, & Feletti, G. (1997). *The Challenge of Problem-based Learning* (2. vyd.). Psychology Press.
- Boyd, E. M., & Fales, A. W. (1983). Reflective learning: Key to learning from experience: Key to learning from experience. *Journal Of Humanistic Psychology*, 23(2), 99-117.
- Boydell, D. Issues in teaching practice supervision research. A review of the literature. In: Katz, L. G., Rath, J. D. (ed.): *Advances in Teacher Education*. Norwood, 1991, Vol. 4, p. 137-154.

- Boydell, D., & (Ed.). (1991). Issues in teaching practice supervision research: A review of the literature. In L. G. Katz & J. D. Raths, *Advances in Teacher Education* (4th, s. 137-154). Ablex Publishing Corporation.
- Brennan, J., & Teichler, U. (2008). The Future of Higher Education and of Higher Education Research. *Higher Education*, 56(3), 259-264.
- Brown, G. (1982). Two days on explaining and lecturing. *Studies In Higher Education*, 7(2), 93-103.
- Brown, G., & Atkins, M. (2002). *Effective Teaching in Higher Education* (2nd ed.). Routledge.
- Brown, G., & Bakhtar, M. (1988). Styles of lecturing: a study and its implications. *Research Papers In Education*, 3(2), 131-153.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. Educational researcher. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Bruffee, K. A. (1986). Social construction, language, and the authority of knowledge: A bibliographical essay. *College English*, 48(8), 773-790.
- Bruffee, K. A. (1983). Teaching writing through collaboration. *New Directions For Teaching Learning*, 6(14), 23-29.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine Of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Bruner, J. S. (1960). On learning mathematics. *The Mathematics Teacher*, 53(8), 610-619.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Ronning, R. R. (1995). *Cognitive Psychology and Instruction*. Prentice Hall College.
- Břízová, M. (2018). Využití skupinových učebních činností v pregraduální přípravě učitelů. *Paidagogos: Časopis Pro Pedagogiku V Souvislostech*, 2018(1-2), 5-23.
<https://www.paidagogos.net/issues/2018/1-2/article.php?id=2>
- Břízová, M. (2016). *Skupinové učební činnosti u studentů učitelství*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Butler, J. E. (1992). Learning skills for strategic change. *Strategic Change*, 1(1), 39-50.
- Cach, J. (2000). Rozumíme pojmu „reformní pedagogika“. *Pedagogická Orientace*, 10(3), 103-107.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Campbell, L. P., & Williamson, J. A. (1983). Supervising the student teacher: What is really involved. *Nassp Bulletin*, 67(475), 77-78.
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2003). *Practitioner Research and Professional Development in Education*. Sage.
- Cohen, A. D. (2001). *Preparing Teachers for Styles- and Strategies-Based Instruction*.

- Cohen, E. G. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review Of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Cohen, E. G., Brody, C. M., & Sapon-Shevin, M. (2012). *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education* (3rd ed.). State University of New York Press.
- Cochran-Smith, M., & Lyte, S. L. (1995). Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review Of Research In Education*, 24(1), 249-305.
- Copas, E. M. (1984). Critical requirements for cooperating teachers. *Journal Of Teacher Education*, 35(6), 49-54.
- Crkalová, A., & Riethof, N. (2007). *Jak zefektivnit práci v týmu*. Grada.
- Darling-Hammond, L. (2005). What teachers should learn and be able to do. In *Preparing Teachers for a Changing World* (s. 391-441). Jossey-Bass.
<http://ohe32.nysed.gov/pdf/lindadarlinghammond.pdf>
- Dart, B. C., & Clarke, J. A. (1991). Helping students become better learners: A case study in teacher education. *Higher Education*, 22(3), 317-335.
- Davidson, N., Major, C. H., & Michaelsen, L. K. (2014). Small-Group Learning in Higher Education—Cooperative, Collaborative, Problem-Based and Team-Based learning: An Introduction by the Guest Editors. *Journal Of Excellence In College Teaching*, 25(3), 1-6.
- Davidson, N. (1990). *Cooperative Learning in Mathematics: A Handbook for Teachers*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Davidson, N., Lyman, F. (Ed.). (2012). Cooperative learning in Preservice Teacher Education at the University of Maryland. In E. G. Cohen, C. M. Brody, & M. Sapon-Shevin, *Teaching Cooperative Learning: The Challenge for Teacher Education* (s. 83-96). SUNY Press.
- Davidson, N. (1990). *Cooperative learning in mathematics:: A handbook for teachers* (1 vyd.). Addison-Wesley Publishing Company.
- De Jong, T. A., Cullity, M., Haig, Y., Sharp, S., Spiers, S., & Wren, J. (2011). Enabling Group-Based Learning in Teacher Education: A Case Study of Student Experience. *Australian Journal Of Teacher Education*, 36(5), 93-106.
- De Rome, E., Boud, D., & Genn, J. M. (1985). Changes in academic staff perceptions of the status of teaching and research. *Higher Education Research And Development*, 4(2), 131-144.
- Dean, C. D. (1999). *Problem-Based Learning in Teacher Education*.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431771.pdf>
- DelliCarpini, M. (2009). Enhancing cooperative learning in TESOL teacher education. *Elt Journal*, 63(1), 42-50.
- Delors, J. (1997). *Rapporto all'UNESCO della Commissione* (1 vyd.). Armando Editore.
- Denton, J. J. (1982). Early field experience influence on performance in subsequent coursework. *Journal Of Teacher Education*, 33(2), 19-23.
- Deutsch, M. (1962). *Cooperation and trust: Some theoretical notes*. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 1962 (p. 275–320). Nebraska Press

- DeVries, D. L. (1976). Teams-Games-Tournament: A Gaming Technique That Fosters Learning. *Simulation & Games*, 7(1), 21-33.
- DeVries, R. (1999). Implications of Piaget's constructivist theory for character education. *Action In Teacher Education*, 20(4), 39-47.
- Dewey, J. (1998). *The Essential Dewey: Pragmatism, education, democracy*. Indiana University Press.
- Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., & Jochems, W. (2005). Applying reflection and moderation in an asynchronous computer-supported collaborative learning environment in campus-based higher education. *British Journal Of Educational Technology*, 36(4), 673-676.
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches: Cognitive and Computational Approaches* (2nd). Elsevier Science & Technology Books.
- Dlouhá, J., & Činčera et. al., J. (2010). *Metodika týmové spolupráce a tvorby týmů pro vysokoškolské vzdělávání*. Univerzita Karlova.
- Doolittle, P. E. (1995). *Understanding Cooperative Learning through Vygotsky's Zone of Proximal Development*. ERIC.
- Dvořáková, M. (2011). Hodnocení ve vyučování. In A. Vališová & H. Kasíková, *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd, s. 249-263). Grada.
- Ediger, M. (2001). Cooperative Learning versus Competition: Which Is Better?, 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461894.pdf>
- Edmundson, P.J. (1990). A Normative Look at the Curriculum in Teacher Education. *Phi Delta Kappan*, 71.
- Eison, J. (1990). Confidence in the classroom: Ten maxims for new teachers. *College Teaching*, 38(1), 21-25.
- Elliot, J. (1991). *Action Research For Educational Change*. McGraw-Hill Education.
- Elwyn, G., Koppel, S., Greenhalgh, T., & Macfarlane, F. (c2001). *Groups: a guide to small group work in healthcare, management, education and research*. Radcliffe Medical Press.
- Ertmer, P. A. :, & Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
- Eurydice. (2015). *Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy*. Evropská komise. https://skolskeodbory.cz/sites/skolskeodbory.cz/files/downloads/1502002828/profese_ucitele.pdf
- Evans, J. F. (2002). Effective Teachers: An investigation from the Perspectives of Elementary School. *Action In Teacher Education*, 24(3), 51-62. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01626620.2002.10734431>
- Exley, K., & Dennick, R. (2004). *Small Group Teching: Tutorials, seminars and beyond*. Routledge Falmer.

- Exley, K., & Denick, R. (2009). *Giving a Lecture: From Presenting to Teaching* (2nd ed.). Routledge.
- Fabrice, H. (2009). *Learning Our Lesson: Review of Quality Teaching in Higher Education* (OECD). OECD.
- Falchikov, N. (2001). *Learning Together: Peer Tutoring in Higher Education*. Psychology Press.
- Falchikov, N., & Thompson, K. (2008). Assessment: what drives innovation? *Journal Of University Teaching & Learning Practice*, 5(1), 1-5.
- Feden, P. D. (1994). About Instruction: Powerful New Strategies Worth Knowing. *Educational Horizons*, 73(1), 18-24.
- Felder, R. M., & Brent, R. (2007). Cooperative learning. *Acs Symposium Series*, 970(1), 34-53.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6th edition). SAGE.
- Forman, E. A., & Cazden, C. B. (2013). Exploring Vygotskian Perspectives in Education: the cognitive value of peer interaction. In D. Faulkner, K. Littleton, & M. Woodhead, *Learning Relationships in the Classroom* (3rd, s. 189-206). Routledge.
- Forsyth, D. R. (2010). *Group Dynamics* (5th ed.). Wadsworth.
- Frederick, P. J. (1986). The Lively Lecture: 8 Variations. *College Teaching*, 34(2), 43-50.
- Freire, P. (2005). *Pedagogy of the Oppressed* (3rd ed.). Continuum.
- Fry, H., Ketteridge, S., & Marshall, S. (2009). *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice* (3rd ed.). Taylor & Francis.
- Garfield, J. (2013). Cooperative Learning Revisited:: From an Instructional Method to a Way of Life, *Journal of Statistics Education*. *Journal Of Statistics Education*, 21(2), 1-9.
<https://doi.org/10.1080/10691898.2013.11889673>
- Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu* (2., rozš. české vyd.). Paido.
- Gerlach, J. M. (1994). Is This Collaboration? *New Directions For Teaching And Learning*, 59(1), 5-14.
- Gibbs, G. (1995). *Improving Student Learning through Assessment and Evaluation*. Oxford Centre for Staff Development, Oxford Brookes University, Gipsy Lane Campus, Headington, Oxford OX3 0BP, England, United Kingdom.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Gillies, R. M. (2006). Teachers' and students' verbal behaviours during cooperative and small-group learning. *British Journal Of Educational Psychology*, 76(2), 271-287.
- Gillies, R. M., Ashman, A. F., & Terwel, J. (2008). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Springer.
- Glaserfeld, E. von. (1987). *Learning as a Constructive Activity: Problems of Representation in the Teaching and Learning of Mathematics*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Glass, R. M., & Putnam, J. A. (1988). Cooperative Learning in Teacher Education: A Case Study. *Action In Teacher Education*, 10(4), 47-52.
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. Doubleday.
- Goldschmid, B., & Goldschmid, M. L. (1976). Peer teaching in higher education: A review. *Higher Education*, 5(1), 9-33.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. McGraw-Hill Book Company, 1221 Avenue of the Americas, New York, NY 10020.
- Goodman, C. M. (1987). The Delphi technique: a critique. *Journal Of Advanced Nursing*, 12(6), 729-734.
- Goodsell, A. S. (1992). Collaborative learning: A sourcebook for higher education.
- Grace, S., & Gravestock, P. (2009). *Inclusion and diversity: meeting the needs of all students*. Routledge.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., & Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Hanex.
- Greenwalt, K. A. (2016). Dewey on teaching and teacher education. *Encyclopedia Of Educational Philosophy And Theory*, 1(4), 1-4.
- Griffiths, S., Houston, K., & Lazenbatt, A. (1995). *Enhancing Student Learning Through Peer Tutoring in Higher Education*. University of Ulster.
- Grimmet, P. P., & Ericson, G. N. (1988). *Reflection in teacher education*. Teachers College Press.
- Grimmett, P. P., & Ratzlaff, H. C. (1986). Expectations for the Cooperating Teacher Role. *Journal Of Teacher Education*, 37(1), 41-50.
- Hampton, D., Potter, J. (Ed.). (2009). *Students Supporting students: No. 26*. SEDA.
- Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality: Assessment & Evaluation in Higher Education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 18(1), 9-34.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal Of Higher Education*, 72(6), 699-729.
- Havel, J., & Janík, T. (2004). Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů. *Pedagogická Orientace*, 2004(4), 125-127.
- Havlík, R., & Kořa, J. (2011). *Sociologie výchovy a školy* (Vyd. 3). Portál.
- Hayes, N., & Šmerda, O. (2005). *Psychologie týmové práce*. Portál.
- Heffernan, C. J. (1988). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory, Albert Bandura Englewood Cliffs. *Behaviour Change*, 5(1), 37-38.

- Hejný, M., & Kuřina, F. (2009). *Dítě, škola a matematika: konstruktivistické přístupy k vyučování* (2., aktualiz. vyd). Portál.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Hermochová, S. (c2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. AISIS.
- Heyman, M. (1982). What Are Simulation Games? *Environmental Education Report*, 5(1), 2-5.
- Heyneman, S. P. (1995). International Educational Cooperation in the Next Century. *Comparative And International Education Society*, 109(1), 7-9.
https://www.researchgate.net/profile/Stephen_Heyneman/publication/44820645_International_educational_cooperation_in_the_next_century/links/0deec530b3f1f26b9b000000/International-educational-cooperation-in-the-next-century.pdf
- Hills, H. (2001). *Team-based Learning*. Gower Publishing Company.
- Hodgson, Y., Benson, R., & Brack, C. (2013). Using action research to improve student engagement in a peer-assisted learning programme. *Educational Action Research*, 21(3), 359-375.
- Hustler, D., & Donald G. McIntyre, D. (Ed.). (1996). *Developing Competent Teachers: Approaches to Professional Competence in Teacher Education*. David Fulton Publishers.
- Chai, C. S., Koh, J. H. L., & Tsai, C. -C. (2010). Facilitating preservice teachers' development of technological, pedagogical, and content knowledge (TPACK). *Journal Of Educational Technology & Society*, 13(4), 63-73.
- Chamoutová, D., & Vojtěch, Jiří. (2009). Možnosti přípravy učitelů odborných předmětů a učitelů odborného výcviku. *Odborné Vzdělávání: Informační Bulletin Národního Ústavu Odborného Vzdělávání*, 13(5), 1-4.
http://www.nuv.cz/uploads/TTnet/publikace_TTnet/TTnetsbornik4_5el.pdf
- Chatti, M. A., Jarke, M., & Specht, M. (2010). The 3P learning model. *Journal Of Educational Technology & Society*, 13(4), 74-85.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student Centered Cooperative Learning: Linking Concepts in Education to Promote Student Learning*. Springer.
- Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Paido.
- Janík, T. (2009). *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Paido.
- Janík, T. (2007). *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?*. Paido.
- Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele: Příručka pro teorii a praxi*.
https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf
- Janík, T., & Stuchlíková, I. (2013). Oborové didaktiky na vzestupu: přehled aktuálních vývojových tendencí. *Scientia In Educatione*, 1(1), 5-32.
- Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 51-68.

- Jaques, D. (2000). *Learning in Groups: A Handbook for Improving Group Work* (3rd ed.). Routledge.
- Jaques, D., & Salmon, G. (2007). *Learning in Groups: A Handbook for Face-to-Face and Online Environments*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9780203016459>
- Johnson, R. T., & Johnson, D. W. (1985). Student-student interaction: Ignored but powerful. *Journal of teacher education*, 36(4), 22-26.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review Of Educational Research*, 53(1), 5-54.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Constructive controversy as a means of teaching citizens how to engage in political discourse. *Policy Futures In Education*, 12(3), 417-430.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making Cooperative Learning Work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works? *Change: The Magazine Of Higher Learning*, 30(4), 26-35.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). Cooperative learning methods: A meta-analysis.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1984). *Cooperative learning*. New Brighton: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991. ASHE-ERIC Higher Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Taylor, B. (1993b). Impact of cooperative and individualistic learning on high-ability students' achievement, self-esteem, and social acceptance. *The Journal of Social Psychology*, 133(6), 839-844.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15-29.
- Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (2016). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (12th ed.). Pearson Education.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). *Circles of learning* (4th). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>

- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. The George Washington University.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & (Ed.). (2008). Social Interdependence Theory and Cooperative Learning: The Teacher's Role. In R. M. Gillies, A. Ashman, & J. Terwel, *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom* (8th, s. 9-37). Springer.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2004). *Cooperative Learning* (2nd). University of Virginia.
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Portál.
- Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. AISIS.
- Kasíková, H. (2007). *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Karolinum.
- Kasíková, H. (2004). Od skupinového učení ke kooperativnímu. In A. Vališová, *Historie a perspektivy didaktického myšlení* (s. 241-262). Karolinum.
- Kasíková, H. (2009). Výukové strategie a potenciál diverzity ve třídě. *Pedagogická orientace*, 19(3), 5-23.
- Kasíková, H. (2011). *Výuka v kooperativních strukturách*.
<http://www.ceskaskola.cz/2011/10/hana-kasikova-vyuka-v-kooperativnich.html>
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vydání 3., rozšířené a aktualizované). Portál.
- Kasíková, H. (2015). Proměna vysokoškolské výuky: Zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia Paedagogica*, 20(2), 81-103.
- Kasíková, H. (2020). *Třetí strategie: Poskytovat efektivní zpětnou vazbu pro učení*. Nepublikovaný metodický materiál projektu Zlepšování práce školy v rámci formativního hodnocení. Držitel: Služba ško MB
- Kašćák, O. (2002). Je pedagogika připravena na změny perspektiv?: Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu. *Pedagogika*, 52(4), 388-414.
- Kašćák, O., & Pupala, B. (2015). *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Rokus.
- Kašparová, J., Starý, K., & Šumavská, G. (2011). *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Kerlinger, F. N. (1972). The Structure and Content of Social Attitude Referents: A Preliminary Study. *Educational And Psychological Measurement*, 32(3), 613-630.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of peer tutoring on interaction behaviors in inclusive physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 25(2), 132-158.

- Knoll, M. (1997). The project method: Its Vocational Education Origin and International Development. *Jite*, 34(1), 59-80.
- Kolajová, L. (2006). *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Grada.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (2nd). FT Press.
- Korthagen, F. A. J. (1992). Techniques for stimulating reflection in teacher education seminars. *Teaching And Teacher Education*, 8(3), 265-274.
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching And Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Koschmann, T. (2001). Dewey's contribution to a standard of problem-based learning practice. In *First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (EuroCSCL)*, Maastricht, Netherlands.
- Košťálová, H. (2002). Čteme si a přemýšlíme o tom nahlas. *Kritické Listy*, roč.(6), 1-6.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Společnost pro odbornou literaturu-Barrister & Principal.
- Kraft, R. J., & Sakofs, M. S. (1985). *The Theory of Experiential Education.: A collection of Articles Addressing the Historical, Philosophical, Social, and Psychological Foundations of Experiential Education* (3rd ed.). Kendall/Hunt Publishing Co.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Masarykova univerzita.
- Kratochvílová, J., & Havel, J. (2012). *Index for inclusion in the Czech primary schools: teachers self-evaluation in primary schools research*. Masaryk University.
- Kratochvíl, S. (2001). *Skupinová psychoterapie v praxi* (2. vyd.). Galén.
- Krüger, W. (2004). *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. Grada.
- Kumar, S. et al. (2015). Strategic management and leadership for health professionals: Skills to leverage resources to achieve health goals. *Indian Journal Of Community Medicine: Official Publication Of Indian Association Of Preventive & Social Medicine*, 40(3), 1.
- Kurelová, M. (2002). *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů*.
https://www.ped.muni.cz/capv11/3sekce/3_capv_kurelova.pdf
- Larson, B. E., & Keiper, T. A. (2012). *Instructional Strategies for Middle and High School*. Routledge.
- Light, G., Calking, S., & Cox, R. (2009). *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional* (2nd). Sage.
- Light, R. J. (1992). *Explorations with Students and Faculty about Teaching, Learning, and Student Life: The Harvard Assessment Seminars Second Report*.

- Lou, Y., Abrami, P. C., & Spence, J. C. (2000). Effects of within-class grouping on student achievement: An exploratory model. *The Journal Of Educational Research*, 94(2), 101-112.
- Lukášová, H. (2005). Skryté kurikulum a jeho rizika pro deprofesionalizaci pojetí přípravného vzdělávání učitelů. *Pedagogická Orientace*, 15(1), 58-66.
- Lukášová, H. (2015). *Učitelské sebepojetí a jeho zkoumání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.
- Macpherson, A. (2007). *Cooperative learning group activities for college courses: A guide for instructors*.
<https://firstyear.louisiana.edu/sites/firstyear/files/Cooperative%20Learning%20Group%20Activities.pdf>
- MacKeachie, W. J. (1994). *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (9th). D C Heath & Co.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(2), 113-142.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2013). Externí hodnocení kvality výuky na vysokých školách využívající názoru studentů. *Pedagogika*, 58(3), 301-327.
- Mareš, J., & Stuchlíková, I. (2011). Pedagogické fakulty z pohledu akreditační komise vlády. *Pedagogika*, 61(4), 383-395. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=766&lang=cs>
- Margetson, D. (1991). Is there a future for problem-based education? *Higher Education Review*, 23(2), 33.
- Marková, K., & Urbánek P. (2006). možnostem zkvalitňování praktické přípravy ve vzdělávání budoucích učitelů. *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů*, 50-54.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: Outcome and process. *British Journal Of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Masters, J. (1995). *The History of Action Research*.
http://www.fionawangstudio.com/ddcontent/Web/action_research/readings/Masters_1995_history%20of%20action%20research.pdf
- Marzano, R. J., Pickering, D., & Pollock, J. E. (2001). *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*. ASCD.
- McKeachie, W. J. (1978). *Teaching tips: A guidebook for the beginning college teacher*. DC Heath.
- McNay, I. (2000). *Higher Education and Its Communities*. Open University Press.
- McNiff, J. (2013). *Action Research: Principles and practice* (3rd ed.). Routledge.
- Metz, M. H., & Page, R. N. (2002). The Uses of Practitioner Research and Status Issues in Educational Research: Reply to Gary Anderson. *Educational Researcher*, 31(7), 26-27.
- Minocha, S. (2009). A case study-based investigation of students' experiences with social software tools. *New Review Of Hypermedia And Multimedia*, 15(3), 245-265.

- Minor, L. C., Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., & James, T. L. (2010). Preservice Teachers: Educational Beliefs and Their Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. *The Journal Of Education Research*, 96(2), 116-127.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220670209598798?src=recsys>
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací metody*. SPN.
- Moon, J. (2007). Getting the measure of reflection: considering matters of definition and depth. *Journal Of Radiotherapy In Practice*, 6(4), 191-200.
- Mortweet, S. L. et al. (1999). Classwide peer tutoring: Teaching students with mild mental retardation in inclusive classrooms. *Exceptional Children*, 65(4), 524-536.
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *Social Representations of Intelligence*. Cambridge University Press.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism: From Philosophy to Practice*.
- Murray, K. B. (1991). A test of services marketing theory: consumer information acquisition activities. *Journal Of Marketing*, 55(1), 10-25.
- Naveh-Benjamin, M., McKeachie, W. J., Lin, Y. -guang, & Tucker, D. G. (1986). Inferring students' cognitive structures and their development using the "ordered tree technique. *Journal Of Educational Psychology*, 78(2), 130-140. <https://doi.org/HEYMAN, Mark>. Simulation games for the classroom. Phi Delta Kappa, 1975.
- Newble, D., & Cannon, R. (1991). *A Handbook for Teachers in Universities & Colleges: A Guide to Improving Teaching Methods* (2nd). Kogan Page.
- Newby, M. J. (1997). Educational action research:: The death of meaning? or, the practitioner's response to utopian discourse. *Educational Research*, 39(1), 77-86.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0013188970390105>
- Nezvalová, D. (2003). Strategie a formy vysokoškolské výuky. *Olomouc: Univerzita Palackého*.
- Nezvalová, D. (2002). *Leading and sharing the process of change: A European school improvement project founded on the theme of intercultural competencies* (1 vyd.). An Interim Report.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300-308.
- Nezvalová, D. (2003). Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele. *Pedagogická Orientace*, 13(4), 11-19.
- Nezvalová, D. (1998). Reflexe v pregraduální přípravě učitelů(zahraniční zkušenosti). *Pedagogická Orientace*, 8(4), 33-42.
- Nezvalová, D. (2018). Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů a její reflexe. *Pedagogická Orientace*, 6(21), 62-69. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10767>
- Olson, G. A., & Dobrin, S. I. (1994). *Composition Theory for the Postmodern Classroom*. SUNY Press.

- Osborne, A. (2008). *Your Creative Power: How to Use Your Imagination to Brighten Life, to Get Ahead*. University Press of America.
- Ottesen, E. (2007). Reflection in teacher education. *Reflective Practice*, 8(1), 31-46.
- Oxford, R. L. (2011). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction: Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Palinscar, S. A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review Of Psychology*, 49(1), 345-375.
- Palomba, C., & Banta, T. W. (1999). *Assessment essentials: planning, implementing, and improving assessment in higher education*. Jossey-Bass Publishers.
- Panitz, T. (1999). Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning.
- Pavelková, A. (2012). *Akční výzkum v pedagogickém prostředí* [Diplomová práce]. Masarykova Univerzita.
- Pennick, J. E. (1998). Issues-Based Education. *Education And Urban Society*, 22(1), 3-8. <https://doi.org/10.1177/0013124589022001001>
- Petty, G. (2004). *Teaching Today: A Practical Guide* (3rd ed.). Nelson Thornes.
- Pierce, W. (Ed.). (2003). Strategies for teaching thinking and promoting intellectual development in online classes. Electronic learning communities: Current issues and best practices. In S. Reisman, *Electronic Learning Communities Issues and Practices* (s. 301-347). IAP.
- Plamínek, J. (2009). *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Grada.
- Podlahová, L. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele: [vybrané kapitoly]*. Grada.
- Pollard, A., & Collins, J. (2002). *Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice* (2nd). Continuum.
- Pollard, A., & Tann, S. (2010). *Reflective Teaching in the Primary School: A Handbook for the Classroom* (2nd). Cassell.
- Prawat, R. S. (1992). Teachers' beliefs about teaching and learning: A constructivist perspective. *American Journal Of Education*, 100(3), 354-395.
- Pressley, M., Harris, K. R., & Marks, M. B. (1992). But good strategy instructors are constructivists. *Educational Psychology*, 4(1), 3-31.
- Provazník, J. (1998). K některým otázkám teorie a didaktiky dramatické výchovy. In S. Kořátková, *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy* (s. 41-90). Karolinum.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Grada.
- Průcha, J. (2005). *Česko-anglický pedagogický slovník: Czech-English dictionary of education*. ARSCI.

- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník* (3., rozš. a aktualiz. vyd). Portál..
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex české pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 19(2), 89-105.
- Pupala, B., & Osuská, L. (2000). Vývoj, podoby a odkazy teórie konštruktivismu. *Pedagogická Revue: Časopis Pre Otázky Pedagogickej Teórie, Praxe A Psychológie*, 52(2), 101-114.
- Quinn, F. M. (2010). *The Principles and Practice of Nurse Education*. Nelson Thornes.
- Ramsden, P., & Moses, I. (1992). Associations between research and teaching in Australian higher education. *Higher Education*, 23(3), 273-295.
- Ramsden, P. (2013). *Learning to Teach in Higher Education* (2nd). Psychology Press.
- Ramsden, P., & Entwistle, N. J. (1983). *Understanding Student Learning*. Croom Helm Routledge.
- https://www.researchgate.net/publication/234559483_Understanding_Student_Learning
- Relan, A., & Kimpston, R. (1991). Curriculum Integration: A Critical Analysis of Practical and Conceptual Issues.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Grada.
- Rybová, L., & Kudláček, M. (2010). Integrace žáků s tělesným postižením do hodin školní tělesné výchovy. *Studia Sportiva*, 4(1), 127-132.
- Řezáč, J. (2018). Interakční cvičení jako součást psychologické přípravy učitele. *Pedagogická Orientace*, 3(7), 126-130.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Paido.
- Řezáč, J. (2009). Interakční cvičení v přípravě učitele na utváření zdravých vztahů mezi dětmi. In E. Řehulka, *Škola a zdraví pro 21. století: Obecné otázky výchovy ke zdraví [online]* (s. 1-11). Masarykova Univerzita.
- Saunders, D. (1992). Peer tutoring in higher education. *Studies In Higher Education*, 17(2), 211-218.
- Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based learning in higher education: Untold stories*. McGraw-Hill Education.
- Sela, O. (2013). Old concepts, new tools: an action research project on computer-supported collaborative learning in teacher education. *Journal Of Online Learning And Teaching*, 9(3), 418-430.
- Sharan, S. (Ed.). (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. Greenwood Press/Greenwood Publishing Group.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review Of Educational Research*, 50(2), 241-271.

- Sharp, A. (2012). Humanistic Approaches to Learning, 85-211.
- Sherin, M. (2002). When Teaching Becomes Learning. *Cognition And Instruction*, 20(2), 119-150.
- Sherman, L. W. (1991). *Cooperative Learning in Post Secondary Education: Implications from Social Psychology for Active Learning Experiences*.
- Shulman, L. S. (1987). Learning to teach. *Aahe Bulletin*, 5(9), 5-9.
- Scherman, V., & du Toit, P. (2008). Cooperative Learning in Postgraduate Lectures: Possibilities and Challenges. *South African Journal Of Higher Education*, 22(2), 423-438.
- Scheurman, G. (1998). From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education*, 62(1), 6-9.
- Schmidt, M., & Allsup, R. (2019) John Dewey and Teacher Education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 13 Aug. 2021, from <https://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-475>.
- Schmuck, R. A. (2006). *Practical Action Research for Change*. Sage.
- Schmuck, R. (1985). Basic Concepts. In S. Sharan, R. Slavin, S. Kagan, R. -H. Lazarowitz, & C. Webb, *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (s. 1-4). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3650-9>
- Schön, D. A. (1983). *Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.
- Skalková, J. (1992). Pedagogické teorie vzdělání a vnitřní reforma školy. *Pedagogika*, 11(1), 59-68.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. B. F. Skinner Foundation.
- Skinner, C. H., Cashwell, C. S., & Dunn, M. S. (1996). Independent and interdependent group contingencies: Smoothing the rough waters. *Special Services In The Schools*, 12(1), 61-78.
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Grada.
- Slavin, R. E. (c1996). *Cooperative learning: theory, research, and practice* (2nd). Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1990). Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational Leadership*, 47(4), 52-54.
- Slavin, R. E. (1991). Synthesis of research of cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71-82.
- Slavin, R. E. (1999). Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory Into Practice*, 38(2), 74-79.

- Slavin et al., R. E. (1987b). Cooperative learning and the cooperative school. *Educational Leadership*, 45(3), 7-13.
- Slavin, R. E. (1994). *Using' Student Team-Learning.: The Johns Hopkins Team Learning Project*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED237623.pdf>
- Slavin, R. E. (1983). When does cooperative learning increase student achievement. *Psychological Bulletin*, 94(3), 429-445.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice* (2nd). Michigan University.
- Slavin, R. E. (1987a). Developmental and Motivational Perspectives on Cooperative Learning: A Reconciliation. *Child Development*, 58(5), 1161-1167.
- Slavin, R., Sharan, S., Kagan, S., Hertz-Lazarowith, R., Webb, C., & Schmuck, R. (2013). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn* (2nd ed.). Springer Science & Business Media. https://books.google.cz/books?id=igcHCAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Smejkalová, K. (2014). K pojetí konstruktivismu jakožto modernímu paradigmatu vzdělávání. *Paideia: Philosophical E-Journal Od Charles University*, 11(1), 1-11.
- Smith, B., & Brown, S. (2013). *Research, Teaching and Learning in Higher Education* (2nd). Routledge.
- Smyth, J. W. (1984). Teachers as collaborative learners in clinical supervision: a state-of-the-art review. *Journal Of Education For Teaching*, 10(1), 24-38.
- Spilková, V. (2004). *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Paido.
- Spilková, V. (2006n. l.). Dilemata v pojetí pedagogické přípravy studentů učitelství. *Pedagogika*, 56(1), 19-30.
- Spilková, V. (2017). Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická Orientace*, 12(2), 44-54.
- Spilková, V. (2007). Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika*, 62(4), 338-348.
- Spilková, V., & Janík, T. (2016). Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi. *Pedagogika*, 66(4), 365-367.
- Spilková, V. (2016). Přístupy české vzdělávací politiky po roce 1989: Deprofesionalizace učitelství a učitelského vzdělávání? *Pedagogika*, 66(4), 368-385.
- Spilková, V., Tomková, A., Mazáčová, N., & Poche Kargerová, J. (2015). *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Retida spol. s r.o.
- Spilková, V., & Tomková, A. (2010). *Kvalita učitele a profesní standard*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Stacey, E. (1995). Constructivist framework for online collaborative learning: adult learning and collaborative learning theory. *Computer-Supported Collaborative Learning In Higher Education*, 140-161.

- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková, *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63-81). Paido.
- Steinert, Y., & Snell, L. S. (1999). Strategies for increasing participation in large group presentations. *Medical Teacher*, 21(1), 37-42.
- Stitzlein, S. M. (2018). Dewey on the Concept of Education as Growth. In *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (s. 521-525). Springer. https://scihub.tw/https://doi.org/10.1007/978-981-287-588-4_52
- Strouhal ed., M. (2016). *Učit se být učitelem: K vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Karolinum.
- Strouhal, M. (2013). *Teorie výchovy: k vybraným problémům a perspektivám jedné pedagogické disciplíny*. Grada.
- Stringer, E. T. (2008). *Action research in education* (2nd). Pearson Education.
- Strouhal, M., & Štech, S. (2017). *Vzdělání a dnešek*. Karolinum.
- Stuchlíková, I., & Janík, T. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Masarykova Univerzita.
- Svatoš, T. (1999). Sociálně komunikativní příprava učitelů. *Pedagogika*, 49(3), 249-260.
- Sweeney, J., O'donoghue, T., & Whitehead, C. (2004). Traditional face-to-face and web-based tutorials: a study of university students' perspectives on the roles of tutorial participants. *Teaching In Higher Education*, 9(3), 311-323.
- Šebková, H., & Münsterová, E. (2005). Akreditace a hodnocení kvality. *Aula*, 13(1), 14-22.
- Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická Orientace*, 23(4), 478-510. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/698/659>
- Šimoník, O. (1998). Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy? In D. Nezvalová, *Připravujeme učitele pro 21. století a vstup do Evropy?* (s. 249-252). Univerzita Palackého.
- Šimoník, O. (2005). Vztah teorie a praxe v pregraduální přípravě učitelů. In M. Bartoňová, *Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Sborník z konference* (s. 50-59). Pedagogická fakulta. <https://doi.org/oslava>. Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Sborník z konference. [CD ROM]. Brno: PdF MU, 2005. s. 50-59, 9 s. ISBN 80-86633-38-1.
- Škoda, J. (2005). *Současné trendy v přírodovědném vzdělávání*. Univerzita J.E. Purkyně.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová: Freinetova "moderní škola" : MCE - Hnutí pedagogické kooperace : GFEN - Francouzská skupina Nové výchovy*. Karolinum.
- Štech, S. (1999). Teoretické přístupy k vysokoškolské výuce. In J. Vašutová, *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů* (s. 157-166). Univerzita Karlova.

- Švamberg Šauerová, M., Špičáková, & , L. (2020). Projekt rozvíjení čtenářské gramotnosti prostřednictvím podpory vztahu k četbě u žáků s lehkým a středně těžkým mentálním postižením: „Po stopách rytíře Toulouvce“. *Gramotnost, Pregramotnost A Vzdělávání*, 4(1), 23-42.
- Thomas, E. J. (1957). Effects of Facilitative Role Interdependence on Group Functioning. *Human Relations*, 10(4), 347-366.
- Tomková, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Tomková, A. (2013). Reflektivní pojetí profesní přípravy učitelů, inspirace, zkušenosti, otázky. *Studia Z Teorii Wychowania*, 1(6), 202-216.
- Tomková, A., & Spilková, V. (2019). Profesionalizace vzdělávání učitelů pro primární školu – možnosti a meze. *Orbis Scholae*, 13(1), 9-29.
- Tomková, A. (2018). *Portfolio v perspektivě reflektivně pojatého vzdělávání učitelů*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Tonnuci, F. (1991). *Vyučovat nebo naučit?*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Topping, K. J., & Ehly, S. W. (2001). Peer assisted learning: A framework for consultation. *Journal Of Educational And Psychological Consultation*, 12(2), 113-132.
- Topping, K., & Ehly, S. (1998). *Peer-assisted Learning*. Routledge.
- Totten, S., & Sills, T. (1991). Collaborative learning: A guide to research. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 33(4), 231-243.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27(1), 75-84.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1007/BF01383761>
- Trigwell, K., & Prosser, M. (1996). Congruence between intention and strategy in university science teachers' approaches to teaching. *Higher Education*, 32(1), 77-87.
<https://doi.org/10.1007/BF00139219>
- Trimbur, J. (1989). Consensus and difference in collaborative learning. *College English*, 51(6), 602-616.
- Tsay, M., & Brady, M. (2010). A Case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make difference? *Journal Of The Scholarship Of Teaching And Learning*, 10(2), 78-89.
- Ulrich, C. (2016). John Dewey and the project-based learning: landmarks for nowadays Romanian education. *Journal Of Educational Sciences And Psychology*, 6(1B), 54-60.
- Urbánek, P. (2005). *Vybrané problémy učitelské profese: aktuální analýza*. Technická univerzita v Liberci, Fakulta pedagogická.
- Urbánek, P. (Ed.). (2004). Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. In J. Havel & T. Janík, *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů* (s. 20-29). Masarykova Univerzita.

- Urbánek, P. (2003). Podmínky pro realizaci učitelských praxí. In *Pedagogická praxe. Sborník příspěvků z III. celostátní konference*. Praha: PedF UK (p. 5-12).
- Urbánek, P. (1999). K problematice integrace praktické přípravy budoucích učitelů. *Pedagogická Orientace*, 9(3), 11-16. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8711/7867>
- Valenta, J. (1993). *Pohledy: projektová metoda ve škole a za školou*. IPOS ARTAMA.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy*. Grada.
- Vališová, A. (2004). *Historie a perspektivy didaktického myšlení*. Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozš. a aktualiz. vyd). Grada.
- Vališová, A., Valenta, J., & Singule, F. (1990). *Didaktika pedagogiky*. Státní pedagogické nakladatelství, n.p.
- Váňová, M. (2002). Učitelské vzdělávání v zemích EU. *Pedagogická Orientace*, 12(4), 58-66. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8498>
- Váňová, R. (1984). *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. SPN.
- Vašutová, J. (1998). *Kapitoly z pedagogiky*. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Vašutová, J. (2008). *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Portál.
- Vašutová, J. (1999). Issues of Didactics in Teacher Education: outcomes of an interdisciplinary workshop. *Thematic Network Of Teacher Education In Europe*, 2(1), 207-214.
- Vašutová, J. (2005). *Excelence ve vysokoškolské výuce*.
- Vašutová, J. (1999). *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky pro vzdělavatele učitelů*. Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2002). *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi : [podkladový materiál pro studenty kombinované formy doplňujícího pedagogického studia]*. Univerzita Karlova.
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Villanueva, V. (2003). *Cross-Talk in Comp Theory: A Reader* (2nd ed.). National Council of Teachers of English.
- Vlček, M., & Votruba, Z. (2001). *Projektově orientované studium na Fakultě dopravní ČVUT v Praze, : problémová studie CSVŠ*. <https://akce.fd.cvut.cz/sites/default/files/25let/2019-Konference-25-let-Fakulty-dopravni.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1997). *The Collected Works of L. S. Vygotsky: Problems of the Theory and History of Psychology* (3rd ed.). Springer Science & Business Media. https://books.google.cz/books?id=ZzjZMml-9ZgC&dq=vygotsky+1997&lr=&hl=cs&source=gbs_navlinks_s

- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči* (2. vyd.). Portál.
- Walberg, H. J., & Paik, S. J. (2010). Effective Educational Practices, 1-25.
[https://doi.org/Effective Educational Practices](https://doi.org/Effective%20Educational%20Practices). Educational Practices Series--3. 2000.
- Walker, A. M., & Selfe, J. (1996). The Delphi method: a useful tool for the allied health researcher. *British Journal Of Therapy And Rehabilitation*, 3(12), 677-681.
- Wallace, S. (2009). *A Dictionary of Education* (2nd). Oxford University Press.
- Wergin, J. F., Mason, E. J., & Munson, P. J. (1976). The practice of faculty development: An experience-derived model. *The Journal Of Higher Education*, 47(3), 289-308.
- Wienert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik, *Defining and selecting key competencies* (s. 45-65). Hogrefe & Huber Publishers.
- Woods, P. (1999). *Successful Writing for Qualitative Researchers*. Routledge.
- Yassin, A. A., Razak, N. A., & Masuum, T. G. N. R. T. G. M. (2018). Cooperative learning: General and Theoretical Background. *Advances In Social Sciences Research Journal*, 5(8), 642-654.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (5th ed.). Sage.
- Zakaria, E., & Iksan, Z. (2007). Promoting cooperative learning in science and mathematics education: A Malaysia perspective. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(1), 35-39.
- Zeichner, K. M. (1981). Reflective teaching and field-based experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning In Higher Education*, 11(3), 167-177.
- Zhang, B., Johnston, L., & Kilic, G. B. (2008). Assessing the reliability of self- and peer rating in student group work. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 33(3), 329-340.
- Zipp, J. F. (2016). Learning by Exams: The Impact of Two-Stage Cooperative Tests. *Teaching Sociology*, 35(1), 62-76. <https://doi.org/10.1177/0092055X0703500105>
- Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Grada.

Webové stránky:

- Navazující magisterské studium: vyberte si program.* (2021). Pedagogická Fakulta Univerzita Karlova. Dostupné 10 srpen 2021, z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1117.html>
- Magisterské studium: Kam se obrátit?.* (2021). Pedagogická Fakulta Univerzita Karlova. Dostupné 26 září 2021, z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-1486.html>
- SPIN – spolupráce a inovace.* (2021). Pedagogická Fakulta Univerzita Karlova. Dostupné 27 červenec 2021, z <https://pedf.cuni.cz/PEDF-2167.html>

Tutorial teaching. (2021). University Of Oxford. Dostupné 10 srpen 2021, z <https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/teaching/>

Učitel naživo. (2020). Učitel naživo. Dostupné 21 červenec 2021, z <https://www.ucitelnazivo.cz/>

University tutorials: using contact time to boost independent learning. (2021). The Guardian. Dostupné 21 červenec 2021, z <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/nov/02/university-tutorials-students-independent-learning>

What are the benefits of group work?. (2021). Carnegie Mellon University. Dostupné 21 červenec 2021, z <https://www.cmu.edu/teaching/designteach/design/instructionalstrategies/groupprojects/benefits.html>

Zákony:

561/2004 Sb. Školský zákon, 2004 § (2004). Parlament ČR.

Přílohy

Příloha 1	Pozorovací arch PEDF UK
Příloha 2	Schéma otázek pro studenty a studentky PEDF UK
Příloha 3	Přepis rozhovoru se studentkou PEDF UK
Příloha 4	Schéma otázek pro učitele PEDF UK
Příloha 5	Ukázka kódování z případové studie
Příloha 6	Příklad kódu a jeho umístění v rozhovorech z případové studie
Příloha 7	Kategorie a kódy případové studie
Příloha 8	Přepis rozhovoru se studentkou DAMU
Příloha 9	Kategorie a kódy akčního výzkumu

Příloha 1

Pozorovací arch

Datum: 10.3.2016

Čas: 8:55-10:25

Počet studentů: 12

Oborová didaktika: ODIII

Zkratky: U – učitel, vyučující; S – studenti, student

čas	průběh hodiny	poznámky
8:55	ZAHÁJENÍ HODINY, U zmiňuje knížky, které nově vyšly a které se budou studentům hodit na praxi – posílá po třídě	
8:57	Uvítání studentů a zmínění toho, že někteří S nebyli na prvním setkání, a proto je poprosí udělat dvojice, přesun studentů, U vybízí studenty k četbě přípravy, a prosí, aby se na tu přípravu podívali, zda jim je jasná (tzv. sladění myšlenkových toků). Ve dvojici se mají podívat na přípravu hodiny z minulé lekce (není slyšet komunikace dvojic, spíše se dívají na text -U pobízí dvojice, aby si povídali o textu, že na to mají minutu. Mezitím příchod dalšího studenta a U určuje, kam si má sednout. U jde k oné S, která přišla pozdě a říká ji zadání bzučící skupiny. Následuje krátká reflexe: U: je všechno v pořádku, sjednotili jste si myšlenky?“	U – „Vás poprosím, abyste si sedl sem již k vytvořené dvojici.“
9:00	Vyrušení hodiny přicházejícím S-U ho posadí ke trojici. U průběžně monitoruje činnosti studentů ve dvojici, mírně se k nim naklání.	
9:04	Slovo vyučující. Prosí nadále S, aby řekli otázky, které si pokládali během práce ve skupině + doptávání studentů, zda jim je všechno jasné. „Pro ty, kteří nebyli, upozorňuji, že Vaši kolegové vymysleli cíle v žákově jazyce.“	
9:07	Výklad U. Vykládá o myšlence textu, mluví tichým hlasem, ukazuje studentům čtenářské kontinuum, přihlašuje se na internet a vykládá studentům mapu učebního pokroku –	

	zmiňuje, že teď bude chvíli mluvit ale potom budou do konce hodiny mluvit S.	
9:13	Dělení studentů do skupin. U prosí S do dvojic, aby si řekli, jak se formulují cíle slovy žáků – je určen čas 2 minut na to, aby si o tom řekli. Učitel po 1 minutě začíná procházet třídou a poslouchá diskuze dvojic...ptá se, zda potřebují delší čas	Cíle měly být formulovány za domácí úkol, ale je vidět, že studenti pochopili úkol jinak, a ne všichni se doma připravili, U reaguje – vidím, že můžeme začít od nuly
9:17	Pobídka U směrem ke S. U vybízí první skupinu, aby řekla své cíle slovy žáka, U píše ten cíl na tabuli – doptává se S, zda se jim návrh líbí a zda by ho nějakým způsobem upřesnili. Jedna S se pouští do diskuze nad slovem porozumíte.	S: „porozumíte kdo příběh vypráví, jaký to má vliv, jak čtenář chápe příběh
9:20	Sdělování návrhů. Další S se akčním způsobem hlásí se svým návrhem: kdo může být vypravěčem, jak se příběh změní, když se změní vypravěč – U vybízí aby se vrátili k prvnímu návrhu a zkusili pozměnit první návrh	Je vidět, že některé dvojice se baví o návrzích potichu mezi sebou bez spolupráce U
9:22	Svévolná skupinová diskuze. Vzniká nad slovy analyzovat, porovnávat – studenti si sami vyřikávají, která slova jsou v taxonomii Blooma na vyšší a která na nižší úrovni.	
9:23	Reflexe U. U reflektuje návrhy studentů na cíle – vztahuje hodně do praxe vyučování, S se připojují bez hlášení do výuky – u reflektuje, jaké cíle vymyslela ona, neptá se všech dvojic na návrhy, jen některých	

9:26	Zadávání úkolu. U zadává úkol (viz domácí úkol). U vybízí S k práci ve dvojici. U si všímá, že někteří nechápou, co dělat, a proto píše úkol na tabuli. S reagují a čtou si zadání, poté je vidět práce. Úkol zní: které dovednosti a formy práce by měl mít žák osvojené?	(Studenti si měli připravit východiska a připravit je) U je vidět práce s třídou, monitoring, procházení mezi dvojicemi, občasné zastavení
9:30	Reflexe skupinové učební činnosti. U říká, že věří, že to zvládl a ptá se, co musí fungovat, aby to žáci zvládli. Reflexe. Svévolné zapojení S do diskuze s U. Některé S zmiňují: „žáci musí umět kooperovat, protože s textem budou pracovat ve dvojici.“...S nadále říkají své návrhy, U vybízí tentokrát všechny skupiny o zapojení, probíhá doptávání U: „někdo k tomu ještě něco má?“ Na závěr U děkuje za zapojení a práci a sdílení návrhů, a pak dodává své nápady, co napadly U.	Poznatek U: škoda, že na sebe záměrně nevidíme, byla by vhodnější třída s rozdělením lavic do U, toto je bohužel klasická třída s klasickým rozdělením lavic.
9:38	Náhodný dotaz studenta – odpověď U	
9:39	Zadání úkolu. U rozdělí třídu na dvě poloviny – všem rozdá text, který si přečtou, jedna skupina má za úkol vyhledat silné stránky, druhá skupina hledá výzvy – každá skupina se má shodnout na 4 návrzích. Pokud S budou hotovi dříve než druhá skupina, mají si promyslet ještě to, pro jak staré čtenářsky zdatné děti text je. U se doptává, zda všichni rozumí zadání úkolu a vědí, jak ho mají udělat? Doptávání.... Změna skupin – ne polovina třídy, ale vytvoří trojice – změna systému rozdělení z důvodu efektivní práce.	Nechybí časový údaj, jak dlouho budou na úkolu pracovat.

9:46	Monitoring práce. U: „ted’ je na čase, abyste si ve trojicích pohovořili o úkolu, myslím, že každý už si přečetl text a ted’ je na čase spolupracovat. ...Následuje hlasitá diskuze skupin (trojic) – U navíc otevírá slide prezentace, kde je úkol čitelně popsán (pro ty kteří zapomněli, co mají dělat nebo se v zadáních ztratili). U často využívá slova: okomentujte, sdílejte, promyslete.	U prochází třídou, otázky typu, jak jste na tom s časem, potřebujete více času?
9:51	Reflexe skupinové učební činnosti – silná místa v textu. U prosí zadní skupinu, aby jim řekla silná místa v textu, U zaznamenává úryvky v textu zvýrazněním – nelpí na sdělení všech 4 návrhů, jak bylo zadáno, ale přechází k další skupině a jejím silným místům (otázky: proč považujete za důležité? Okomentujte svůj návrh?). Ostatní skupiny jsou potichu. U se snaží zapojit všechny skupiny.	
9:56	Reflexe výzev v textu. U vybízí další skupiny k výzvám – jedna S zmiňuje svůj názor, na základ čehož vzniká celoskupinová diskuze ve třídě – U ji usměrňuje a řídí, aby byla zachována v té linii, která je důležitá a která se vztahuje k úkolu.	
10:02	Shrnutí. U se ptá, pro jak staré děti je text určen? Volné vstupování S do diskuze, usměrňování, kontrola času, poděkování za spolupráci.	
10:05	Výklad U. U ukazuje nosné myšlenky příběhu, které formulovali jiní U ze škol a workshopu. U vybízí k dalšímu skupinovému úkolu: Poprosí o rozdělení do čtveřic, za úkol je přečíst si nosné myšlenky a zamyslet se, zda jsou dobré. Pokud ano, s jakými myšlenkami souhlasí, případně ať formulují jiné a ty napíší na tabuli. U zmiňuje čas pro úkol. Opět prochází skupiny, potichu s nimi řeší jejich návrhy. Pozorování skupin: všichni pracují, nevzniká odpor k práci, práce je automatická, S vědí, co dělat. Pozorována pouze práce k úkolu a živé diskuze studentů, které jsou tiché tak, aby respektovali ostatní skupiny.	Je komplikované rozdělení – lavice limitují komunikaci studentů, obzvlášť pokud sedí trojice vedle sebe v řadě, někteří se odsunují, ti vprostřed

		především, aby na sebe viděli.
10:10	Psaní návrhů na tabuli. Zástupce skupiny chodí psát návrhy na tabuli – je pozorováno spontánní gesto zástupců, kteří se po dopsání podívají směrem ke své skupině a očním kontaktem a pokývnutím hlavy se ptají skupiny, zdali je to v pořádku. Pomocí gestikulace zbytek skupiny odsouhlasí napsaný návrh.	Zadní skupiny (v zadních řadách se moc nepouštějí do psaní návrhu). U je neustále vybízí k aktivitě
10:15	Reflexe. U vybízí zbylé členy skupin, aby dávali pozor, když se reflektují návrhy jiných skupin. (často je při komunikaci zástupců skupin slyšet slovo MY). U děkuje skupinám, vždy se snaží o svou účast v reflexi a sdělí jim k návrhu své poznatky i to, jak jejich návrhu rozumí. Někteří reagují i na samotnou práci ve skupině a reflektují ji: „nešlo nám se shodnout, nemohli jsme se dopracovat k tomu konkrétnímu návrhu. U děkuje za reflexi konkrétní práce ve skupině.	
10:25	Poděkování a zadávání domácího úkolu. Shrnutí ze strany U, doptávání, ukončení hodiny	

Příloha 2

Schéma otázek pro studenty a studentky PEDF UK

Úvodní otázky:

- Souhlasíte s participací na výzkumu?
- Mohu Vás požádat o souhlas s nahráváním rozhovoru?
- Vzpomínáte si na mou účast v rámci oborové didaktiky, kam jste docházel/a, můžete mi říci, jaké jsou obory Vašeho studia?
- Vzpomínáte si předpokládám na téma mého výzkumu, můžete se podívat na související otázky?

Hlavní otázky:

- Jak rozumíte skupinovým učebním činnostem? Co podle Vás skupinové učební činnosti představují?
- Jaká je Vaše osobní zkušenost se skupinovými učebními činnostmi?
- Patří podle Vás skupinové učební činnosti do výuky v rámci Vašeho studia? Pokud ano, prosila bych bližší vysvětlení, pokud ne, rovněž bych ráda slyšela proč.
- Jaký máte názor na to, pokud se skupinové učební činnosti objevují v rámci výuky?
- V jakých předmětech Vašeho studia jste se se skupinovými učebními činnostmi setkala?
- Jak konkrétně probíhala/probíhá výuka s využitím skupinových učebních činností?
- Jaký je podle Vás důvod pro zařazení skupinových učebních činností do výuky?
- Jaké přínosy pro vás má výuka s využitím skupinových učebních činností?
- Jaká rizika vnímáte při využití skupinových učebních činností ve výuce?
- Jakým způsobem přemýšlíte o využití skupinových učebních činností ve vlastní praxi?

Ukončovací otázky:

- Je něco, co jste mi zapomněla během rozhovoru říci? Je něco, k čemu se potřebujeme vrátit?
- Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Příloha 3

Přepis rozhovoru se studentkou PEDF UK

Vysvětlení zkratk:

M – Autorka práce

S – Studentka

ZS – zimní semestr

M: Díky za Váš čas. Jsem ráda, že ten rozhovor můžeme po několika změnách termínů natočit. S tím souvisí, mohu tento rozhovor pro účel mé disertační práce nahrávat? Souhlasíte s nahráváním?

S: Ano. Nemám s tím žádný problém.

M: Zároveň bych se chtěla zeptat, zdali souhlasíte s participací na tomto výzkumu.

S: určitě.

M: Díky. My se známe z kurzů, kam jste chodila na oborovou didaktiku. Víte tedy, čím se ve výzkumu zabývá a tento rozhovor se bude zabýrat tím samým tématem, tím je využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství a vaše zkušenosti s nimi.

S: Ano, ano, vybavuji si, klidně se ptejte.

M: Ještě mi prosím řekněte, co studujete. Jedno-obor nebo dvou-obor?

S: Dvou-obor.

M: Pěkné, díky.

M: Začneme trochu obecněji. Myslíte si, že právě skupinové učební činnosti patří do výuky v oborových didaktikách a případně předmětů pedagogické přípravy? Pokud ano, tak prosím uveďte důvod a pokud ne, také bych ráda slyšela důvod.

S: Určitě si myslím, že do didaktických předmětů, jako třeba ty oborové didaktiky, to jo, a teď důvody.....myslím si, že je to obohacující, když se ve skupině sejdou lidi, kteří...obecně si myslím, že je to dobré se obohatit o myšlenky druhého, sám totiž nikdy člověk nevymyslí tolik, co napadne lidi ve skupině. Obrovská studnice myšlenek to je ta práce ve skupině. No, a protože takhle pracujeme často, nikdy by mě nenapadlo přemýšlet, jestli to sem patří nebo ne, беру to automaticky, že ano.

M: Chápu Vás dobře, když řeknu, že Vám to nepřijde nijak něco nového, zvláštního, když se v těch oborových didaktikách pracuje takto, protože jste na to již zvyklá a přijde Vám to automatické?

S: Určitě ano, takhle přesně to myslím. Ještě bych chtěla říci, že oborové didaktiky jsou v podstatě jediné, kde se s tím setkávám, všechno ostatní pedagogické kurzy jsou v podstatě velké přednášky pro hodně lidí, tam to vůbec není. Ten učitel se snaží někoho vyvolat, získat reakci, ale není to ve smyslu skupinových prací, tam to v tom počtu prostě nejde.

M: Čím je to, že je tam tolik studentů?

S: je to koncipováno tak, že na tyhle pedagogické a psychologické předměty chodí i studenti jiných oborů.

M: rozumím, děkuji za upřesnění.

S: Ale abych nekřivdila obecné didaktice, která je pro hodně studentů, tak tam je snaha o krátké úseky skupinových učebních činností, třeba nějaký brainstorming atd, dále, prostě to vyzkoušet, ačkoliv ten počet lidí je v místnosti velký.

M: díky, to je zajímavé.

M: Jaký je tedy Váš názor na to, pokud se v oborových didaktikách a dalších předmětech pedagogické přípravy využívají skupinové učební činnosti?

S: myslíte studium učitelství?

M: Ano, zabývám se využitím ve studiu učitelství, konkrétně oborových didaktikách.

S: Obecný důvod jsem zmínila v první otázce, to je hlavně ta studnice nápadů, o které jsem mluvila. Jen zmíním, že pro mě byl hrozný skok z bakaláře do magistra, ten způsob výuky je v magistru naprosto jinej, právě i z ohledu těch oborových didaktik...

M: Ano, dívala jsem se na studijní plány a rozdíly v bakaláři a navazujícím magisterském studiu. Vraťme se k těm názorům, dokázala byste mi říci Váš názor na využití, nějaký další? Co vás napadne kromě toho, že práce ve skupině je dle vašich slov studnice nápadů.

S: Myslím, že je důležité říci si, pokud chcete slyšet názor, je to jedné velké aha v navazujícím magisterském studiu, tady vlastně studujeme už toho učitele, a proto si myslím, že to, jak se učí v navazujícím je důležité. Názor mám takový, že to kvituju, líbí se mi ten způsob výuky oborových didaktik a říkám si, kdyby to už bylo takhle v bakaláři, neškodilo by to.

M: Děkuji, a co vaše osobní zkušenosti se skupinovými učebními činnostmi nejenom zde na navazujícím magisterském studiu, ale co třeba zkušenosti ze střední, základní školy, popřípadě jiné zkušenosti?

S: Pokud mě paměť nešálí, na základce jsme to moc neměli, na střední potom, no....už si to moc nepamatuji, nebo nevím, jestli si to nepamatuji, protože jsme nic takového nedělali na gymplu, ale tu osobní zkušenost mám až ze současné doby studia na navazujícím. ...Počkat, jazyky, tam to určitě bylo na střední nebo nějaký občasný projekt ze střední, ale takové to právě využití, kde se to učím, je až tady.

M: Až tady myslíte navazující magisterské studium?

S: ano.

M: Takže vaše zkušenost je především z oborových didaktik, ještě nějaké zkušenosti z jiných kurzů, předmětů?

S: jasně, obecně všechny oborové didaktiky. Co se týče jazyka, je to hodně o tom, že procházíme nějaký jev, nebo ve skupině diskutujeme nad složením testů či obsahu učebnic. Zkoumáme společně, co je problematické, k čemu testy vedou, k jakému cíli, zda je to o drilu nebo to opravdu k něčemu vede, třeba k porozumění... jinak obecně funguje to, že nějaké předměty jsou dělené na přednášky a některé na seminář a tam kde je psaná přednáška, je to fakt přednáška s občasným vyvoláním a jiný způsob práce nečekáme. Semináře jsou lepší, přichází lektori z venku a učí nás metody, společně ve skupinách přemýšlíme, pracujeme, hrajeme role žáků, oni na nás zkouší ty učitele a my jsme žáci.

M: Vidím, že s výukovou oborových didaktik u obou studovaných oborů jste spokojená, moc hezky o nich mluvíte.

S: Jo, určitě, ale ocenila bych kdyby ty didaktiky byly daleko dříve, to už jsme asi zmínila, a také tam zasahuje praxe a výuku nemáme, takže o to se ty didaktiky zkrátí.

M: Jaký si myslíte, že mají učitelé důvod pro zařazení skupinových učebních činností do výuky? Proč je zařazují?

S: Jo, rozumím, opět zase víc hlav víc vymyslí, myslím, že to tam dávají i z časových důvodů, protože to nemůžou s každým individuálně projít a v tom semináři by to ani nebylo efektivní.

M: Jen se vás zeptám, zdali rozumím tomu, co říkáte. Podle Vás je tedy využití skupinových učebních činností lepší z časových důvodů? Můžete mi to vysvětlit?

S: učitel nemá čas s každým řešit jeho pohled, a proto lidí dá do skupiny, kde si ty pohledy řeknou studenti a pak odprezentují nějaké pohledy za skupinu. Vlastně učitel se dozví, co řešili, k čemu došli, a nemusí takto zpovídat každého zvlášť, A sami jsme teda kolikrát překvapení, k čemu všemu dojdeme v průběhu diskuze.

M: Už rozumím tomu, jak to myslíte. Díky za vysvětlení

M: Chcete zmínit ještě nějaké důvody? Vidím, že ještě něco máte na jazyku.

S: Jojo, ještě si myslím, že to tam zařazují, abychom i my věděli, jak je možné pracovat ve skupinách a aby nás to naučili a vlastně vede to k tomu, jak my jednou můžeme učit....asi víc mě nenapadá.

M: Díky, v pořádku. Já jsem byla na většině oborových didaktik, krom praxí samozřejmě a viděla jsem spoustu různých skupinových učebních činností. Můžete mi sama říci, jak konkrétně taková skupinová učební činnost vypadá, jak se využívá? Jak Vás vyučující například rozdělí do skupin, na čem pracujete, na jak dlouho, kolik Vás je ve skupině?

M: V podstatě bych se ráda dozvěděla, jakým způsobem jste vy sama byla zapojena do takových činností?

S: Jasně, potřebujete to mít validní.

M: Ráda bych to slyšela od Vás.

S: Tak asi začnu s tím, že nejčastěji to jsou dvojice, myslím, teda ten počet lidí pracujících ve skupině a většinou ty dvojice, které sedí u sebe. Ale v ZS jsme měli jiné uspořádání třídy a bylo tam více možností se střídat, jako nebýt pořád v těch samých dvojicích. Tam jsem mluvila s vícero lidma....vnímám to tak, že když jsem čerstvá, tak se zapojuju, když ne, a vidím, že naopak ostatní jsou aktivní, tak mě to trochu uspává. Už mám pocit, že třeba to řeknou líp, mě nic nenapadá....a když jsem ve skupině, kde vidím, že ostatní nejsou tak aktivní, tak mám naopak tendenci něco já vymýšlet., víc se snažím. Raději tedy pracuju v menší skupině, dvojice, trojice, víc se slyšíme.

M: A co konkrétní práce ve skupinách? Na čem pracujete? Na co jsou ty aktivity zaměřené? Vnímáte něco?

S: Určitě jsou zaměřené na úkol, jako teď myslím fakt obsah, nějaké kognitivní cíle, to určitě.

M: Chápu dobře, že aktivity jsou hodně zaměřené na kognitivní cíle?

S: Jojo, myslím, že určitě více než na to, abychom se učili mluvit (smích), to už jako vysokoškoláci snad umíme.

M: Takže vnímáte více ty kognitivní cíle nežli cíle sociální?

S: Ty sociální cíle patří podle mě na základku a střední, to my už relativně zvládáme, i když se teda ze začátku všichni neznáme. Ty cíle sociální fungují relativně, takže většinou je to zaměřené na práci na nějakém úkolu.

M: Děkuji a z hlediska například času? Jak dlouhá je práce ve skupině? Jaké máte zkušenosti vy sama?

S: no, je to různé, ale obecně mám spíš zkušenost s tím, že je to třeba 5 minut, je to relativně krátký úsek, ale zase záleží na úkolu. Byla jsem i součástí dlouhodobějšího úkolu v rámci semináře, to třeba trvalo i hodinu, ale to bylo opravdu vystavěné, nejdříve každý sám svoji roli, potom se setkali role v rámci skupiny, pak to bylo ještě nějak ...už si to přesně nevybavím. Nicméně, převažují ty krátkodobé diskuze atd.

M: děkuji.

M: Společně jsme zavzpomínali na vaše zkušenosti se skupinovými učitelskými činnostmi, nyní bych přešla k tomu, jaké vnímáte jejich pozitiva ve vztahu k Vám osobně. Byla jste součástí různých skupin, skupinově pracovala. Jaké Vám tato práce přináší pozitiva?

S: No, určitě to, že slyším názory druhého a konfrontuju se svým názorem, k tomu srovnávání dochází...někdy si říkám, že poznávám ostatní a jejich způsob přemýšlení.

M: ano, ještě něco?

S: Pak bych asi řekla, že se mi dobře vybavují ty jednotlivé aktivity, to, co jsme dělali, to je pozitivní, ale musím si to napsat po té hodině, mám totiž vizuální paměť. Bez toho zápisu je to horší, nejsem si tak jistá. Píšu si i během skupinové práce, jinak mám v hlavě guláš. To asi k pozitivům

M: Možná to, co teď zmiňujete je možné negativum. Rozumím tomu dobře?

S: ano, tak to myslím, prostě někdy to je tak rychlé, že nestíhám si psát, a mám v tom chaos. Pak mám někdy pocit, že jsem unavená a že někdy se ta práce ve skupině opakuje a jen se povídá, aby se na něčem shodlo, to je negativum. A pak taky to, že když mám ve skupině ty akční, já sama tak akční nejsem a nemám potřebu mluvit. Je potřeba to udělat tak, aby ty skupiny byly vyrovnané, to je těžký.

M: určitě, hodně literatury je věnované práci ve skupinách a jejímu rozdělení, chápu vás.

M: Vy jste už po praxi, kterou plníte v rámci studia. Jaké přínosy či negativa mají skupinové učební činnosti, když to vztáhneme k vlastní praxi a Vás jako budoucího učitele?

S: asi to rozdělení, ty děti jsou různé, jak to udělat aby to fungovalo a pozitivum je naopak to, že se učí komunikovat, což se teď moc neděje, v podstatě v nich pěstovat ty sociální cíle.

M: Jakou důležitost připisujete skupinovým učebním činnostem jako budoucí učitel?

S: Já jsem o tom tolik nepřemýšlela, když jsem ale chodila do školy na náslechy a využívalo se to tam, zdálo se mi to přínosný a ráda bych si to zkusila, je to pro ty žáky důležité, že něco vyplodí a že si povídají k tématu. Ale je problém, že za 45 minut není moc čas, aby se to realizovalo, zvláště, když nejdřív pracujete ve dvojici, pak ve čtveřici, najít průsečík.

M: Jaká by byla vaše ideální představa o využití skupinových učebních činností?

S: No, zatím si to moc nedovedu představit, v jazyce jsou dobré krátké rozhovory, to určitě, ale neztracovat opakování, učení se slovíček. Já zatím moc nevím, jak to zařadit, nemám moc zkušeností.

M: A jak Vás teda připravily kurzy oborové didaktiky či další kurzy, na kterých jste se setkala s využitím skupinových učebních činností na možnost využití ve vlastní výuce?

S: Chybí mi ta praktická zkušenost se žáky, načerpala jsem spoustu inspirací, ale ty zkušenosti ve vlastní praxi chybí.

M: Rozumím, máte možnost načerpat i nějaké teoretické informace ohledně skupinových učebních činností, doporučuji Vám vyučující literaturu, reflektují s Vámi jejich využití?

S: ano, ale zase na to není tolik prostoru. Literaturu nemám. Vybavuju si projekt pomáháme školám k úspěchu akorát.

M: moc děkuju za vaše odpovědi

S: Není zač.

Příloha 4

Schéma otázek pro učitele PEDF UK

Úvodní otázky:

- Souhlasíte s participací na výzkumu?
- Mohu Vás požádat o souhlas s nahráváním rozhovoru?
- Moc díky za umožnění pozorování, mám znovu více pohovořit o tématu práce?
- Vzpomínáte si předpokládám na téma mého výzkumu, můžete se podívat na související otázky?

Hlavní otázky:

- Jakou máte Vy osobně zkušenost s využíváním skupinových učebních činností?
- Kde jste se měl/a možnost setkat se skupinovými učebními činnostmi?
- Jakým způsobem jste došel/došla k tomu, že ve výuce skupinové učební činnosti využíváte?
- Jaké konkrétní skupinové učební činnosti ve vlastní výuce využíváte? Jak vypadá Vaše výuka s jejich využitím?
- Z jakých důvodů volíte/nevolíte skupinové učební činnosti do vlastní výuky?
- Jaká hlavní pozitiva spatřujete ve výuce s využitím skupinových učebních činností?
- Jaká rizika skýtá výuka s využitím skupinových učebních činností?
- Co podle Vás studenti očekávají od výuky?

Ukončovací otázky:

- Je něco, co jste mi zapomněla během rozhovoru říci? Je něco, k čemu se potřebujeme vrátit?
- Chtěla byste se na něco zeptat vy?

Příloha 5

Ukázka kódování z případové studie

Úryvek transkriptu z rozhovoru SX (S – student; X – pořadové číslo rozhovoru)

SX

48 M: Jaké jsou podle vás důvody pro zařazování skupinových učebních činností do výuky?

49
50 S: Já si myslím, a sám jsem nad tím přemýšlel, a hodně, protože na bakaláři je to samá teorie a pořád a
51 pořád dokola a nikdo z těch učitelů, co to takhle učí, nemá pocit, že by to nebylo nefunkční... Myslím
52 si, že když pracujete se skupinovou výukou a máte důvěru v pozitivní efekt toho učení, máte jako
53 přirozený, že je to přirozený, že to zavedete ve své třídě a pracuje tím způsobem, který je pro něj
54 funkční a myslím, že v tomhle případě to hraje velkou roli. A naše výstupy jsou o syntéze teorie a
55 metodice, je tam potřeba popsat, co bychom dělali a často je to o tom postupu, navrhnutí učebním
56 plánu, a vzhledem k tomu, že tam odpadá ten tlak na množství teorie, mají více prostoru s náma
57 pracovat tímhle způsobem a ukázat nám, že to může fungovat, byť my jsme na daleko vyšší úrovni,
58 tak to může fungovat v té didaktice.

59
60 M: Jaké přínosy pro vás má výuka s využitím skupinových učebních činností?

61
62 S: Co se týče prostředí na vysoké škole, třídě, můžu se spolehnout na to, že lidi, studenti, budou na-
63 podobné úrovni jako já, ale nechci říci, že jsem nějaký jazykovědec, ale vím, že ti lidé si ničím prošli
64 a vím, prostě, u nich vím, jaké zázemí mají, z jaké pozice na mě mluvěj, co mi dávají za znalosti, že to
65 vychází z nějaké odbornosti, znamená to jakoby, že ta perspektiva ostatních, dá se říci odborníků, se
66 kterými já debatuju ve skupině, s kterými nějak poučeně rozebírám ty texty. Určitým způsobem se na
67 to koukáme jako z hlediska toho, že všichni jdeme za stejným cílem, všichni se chceme učit, všichni se
68 snažíme z té situace a textu dostat to nejlepší. Právě proto si říkám, jestli jako tyhle metody na střední
69 nebo nedejbože na základce, tam jsou ty vstupní znalosti úplně jiné, ale tam ta perspektiva občas stačí,
70 to permzum znalostí, tu teorii se můžou doučit kdykoli, ale aby se na něco podívali z jiného pohledu,
71 tomu se prostě v klasickém vyučování nedostanou.

72
73 M: Díky za vyčerpávající odpověď. Můžete naopak zmínit nějaká negativa výuky s využitím
74 skupinových učebních činností?

75
76 S: Konkrétně na těch hodinách, stinný stránky, co se týče mě, asi bych je tam viděl, ale nevím, jestli
77 přesně dokážu pojmenovat to, co je špatně, spoustu času tam zabijeme tím, že si prostě povídáme
78 anebo čekáme na jinou skupinu, která potřebuje něco dokončit, to je jedna věc, ale samozřejmě je tam
79 preambule toho, že čas není ztracený, ale kdybych se měl posouvat dál a chtěl slyšet teorie víc, není
80 prostor, protože musíme dělat právě ty skupinové aktivity. Ta teorie nejde až potom tolik do hloubky,
81 já v podstatě říkám, že se bavím s dalšími odborníky, ale nám tam nějakého odborníka, který těch
82 znalostí má daleko víc. A někoho, kdo má tu terminologii v hlavě a kdo mi to může předávat
83 kompaktně i ve formě prezentace. Pak to jsou viditelná negativa v práci ve skupině. Nechtěl bych říci
84 že, že by tam bylo negativum pracovat se slabou skupinou, to nikdy nevidím, ale jak říkám, to mluvím
85 zkušenost moje, že se bavím s lidma, který to zajímá, a v podstatě tam ani není slabý členek, pokud jo,
86 tak se ani třeba nezapojuje. Může se vyskytnout problém bloku komunikace ve skupině a najednou se
87 z hlavní činnosti stane nic.

Příloha 6

Příklad kódů a jejich umístění v rozhovorech z případové studie

Vysvětlivky zkratk:

S – student.

U – učitel.

Římská číslice – označuje rozhovor.

Číslo – označuje řádek textu, na kterém se kód v rozhovoru nachází.

Název kódu	Umístění v rozhovorech
víc hlav víc ví	SIII20; SIII21; SIV40; SV106; SVI100; SVI38; SVIII69; SXII179
příprava na vlastní praxi	SIII15; SIII67; SIV21; SIV46; SIV80; SV68; SVI57; SVI131; SVII146; SVIII49; SVIII100; SVIII114; SIX13; SIX94; SX18; SXI17; SXIII85; SX100; UI80; UI121; UII293
rychlý sled	SV186; SVI124; SVII117; SIX141; SX89; SXII26; SXII181

Kódy a jejich umístění (případová studie).

Příloha 7

Kategorie a kódy případová studie

Kategorie	Kódy	
Faktory ovlivňující využití	osobnost učitele, role učitele, učební styl učitele, tradiční pojetí výuky, důraz na teorii, rozdíly bakalářského a navazujícího studia, seminář jako přednáška, počet studentů, odlišnost oborů, zaměření předmětu, externisté, očekávání, pedagogická komunikace, učební styly studentů, připravenost studentů, prostorové uspořádání tříd, změna učitele, změna třídy	
Důvody zařazení ve výuce	trendy ve vzdělávání učitelů (konstruktivistická výuka, profesionalizace učitelů, kompetenční vzdělávání, vrstevnické učení, učitel jako reflektivní praktik zkušenostní učení, kooperativní a skupinové učení) jedna strategie z mnoha, klima, zaměření a obsah předmětu, součást vyučovacího procesu, úkol oborové didaktiky, učitel jako vzor, inspirativní výuka, příprava na vlastní praxi, menší počet studentů, přirozený způsob učení, simulace výuky, čas, motivace budoucích učitelů, přesvědčení, zapojení do výuky	
Přínosy využití	sociální dovednosti (sdílení, naslouchání, tolerance, ztráta ostychu, jistota, vyjádření kritických názorů, nácvik zpětné vazby, dohoda, seznámení se spolužáky, dovednost shody), obohacení, skrytí v rámci skupiny, šance rozdílným osobnostním typům, klima, efektivní způsob učení, narušení stereotypu, učitel jako reflektivní praktik, zapamatování, okamžitá aplikace v praxi, přirozené učení, vrstevnické učení, porozumění výukové strategii, vlastní zodpovědnost, stmelení kolektivu, společná cesta za cílem, diagnostika kolektivu, celkový rozvoj osobnosti, ulehčení práce, víc hlav víc ví	
Negativa využití	malá efektivita, absence teorie, přístup studentů k práci, předstírání práce, vlastnosti učitele, vlastnosti studentů, prostor pro zábavu, domácí úkoly ve skupině, nadměrné využití, složení skupiny, názorová nejednotnost, čas, chaos, hluk, vzhled třídy, rychlý sled, proces práce ve skupině, práce s neznámými studenty, velká míra volnosti, vlastní zodpovědnost, postupné zvykání, neochota, konfrontace	
Konkrétní realizace	skupinová dynamika, počet členů skupiny, rozložení studentů ve skupině, délka aktivit, hodnocení skupinových učebních činností, příklady technik, dělení studentů do skupin, role učitele, reflexe, interpersonální vztahy, cíle skupinových učebních činností, monitoring, vzhled třídy, spontánní báze skupiny, výběr místa na sezení, fáze dne a hodiny	
Zkušenosti s využitím	využití v rámci povinné praxe	povinnost inovativní výuky, následková praxe, uvědomnění
	vlastní výuka s využitím skupinových učebních činností	zadávání instrukcí, třídní diagnostika, monitoring, příklady vlastního využití, přirozená potřeba sdílet, plánování, relaxace, role provázejícího učitele, zodpovědnost, časové instrukce, inkluze a diversity, reflektující praktik, postupný nácvik
	limity využití	dělení žáků do skupin, kultura školy, stupně vzdělávací soustavy, komunikace skupin, časová náročnost, postupné zvykání, čas, problematika vyučovací hodiny, počáteční nefunkčnost, vztahové problémy
	další vzdělávání	Učitel Naživo, Montessori Duhovka, úloha provázejícího učitele, potřeba seminářů, potřeba dalšího vzdělávání, kurzy dramatické výchovy, kurzy kritického myšlení
	chybějící zkušenosti	nedostatečné znalosti a dovednosti, nedostatečná praxe během studia, nejistota,
	předchozí zkušenosti	výuka jazyků, dramatická výchova, projektové vyučování, nefomrální vzdělávání, pokrokový učitel

Příloha 8

Přepis rozhovoru se studentkou DAMU

Vysvětlivky:

M – autorka práce

S - studentka

M: Ráda bych využila dnešní čas k rozhovoru s tebou. Souhlasíš s nahráváním tohoto rozhovoru pro účely disertační práce a participaci na výzkumu?

S: Jo, jo, není problém.

M: Začneme se shrnutím semestru, ve kterém jsem se zaměřila na využití skupinových učebních činností, kterých jsi byla součástí. Jednalo se vlastně o náš společný předmět pedagogika.

S: Ano, pedagogika a ještě budeme pokračovat.

M: Ano, předmět je třísemestrální. Vrátila bych se k tomuto semestru, který je u konce. Společně se svými kolegyněmi jsi měla možnost v průběhu semestru zažít různé skupinové učební činnosti. Mohla bys mi popsat svoji zkušenost se skupinovými učebními činnostmi v našem předmětu?

S: Tak, čím bych začala...asi tím, že jsem člověk, který má rád interakci, i proto vlastně studuju tenhle obor, kdybych se nedokázala zapojit nebo kdybych nedokázala hrát a produkovat něco, myslím, si, že bych tu pak neměla co dělat. Tohle bylo ale trochu něco jiného. Obecně jsme na katedře zvyklé takhle pracovat, jako já nemám sebemenší problém zapojit se, jelikož jsme na to tady hodně zvyklé, to už jsem říkala, při nejrozličnějších předmětech, ale tady mi to vadí, po celém dnu, ještě po pohybovkách,...chci si to odsedět a poslouchat. „To byla asi moje prvotní zkušenost s tím, jak jsi učila. Možná to souvisí s mojí představou, prostě jsem měla za to, že tenhle předmět budeme mít odpočinkový, přednáškový.“

M: Rozumím tvé zkušenosti tak, že do ní vstoupilo očekávání o tom, jak by měl být předmět vyučován?

S: Asi rozhodně. Člověk si vždycky dělá představu o tom, jak něco bude.

M: Vadilo ti tedy, že se musíš zapojit v těch aktivitách z důvodu toho, že ti ty skupinové učební činnosti vadí nebo protože si očekávala jiný způsob výuky? Ráda bych tomu porozuměla.

S: Hodiny máš připravené, to je vidět, i s ohledem na ty aktivity. U mě a asi i u ostatních bude hodně zřetelný to, že jsme po celém dni unavené a preferovaly bychom spíš sedět a poslouchat. Nemá to nic společného s tvou výukou, která je dobře připravená.

M: Díky za vysvětlení. Pojďme se podívat přímo na ty skupinové učební činnosti, které jste si v průběhu semestru mohly zažít. Co všechno si vybavíš?

S: Tak, nevím, jestli zmíním všechno, už si celý semestr zpět moc dobře nevybavuji. Pamatuji si, že jsi nám vždy dala nějakou otázku a my měly čas si projít odpověď na ni ve dvojici. Ze začátku mi to přišlo divné, ale zpětně si pamatuju, že bylo fajn si nějakou otázku prodiskutovat, zvláště, když na ni jednoznačná odpověď. Pak si pamatuju rollový hry, na ty jsme zvyklé z jiných předmětů, nebo, že každý dostal část úkolu.

M: Co se ti na zažitých skupinových učebních činnostech líbilo? Jakým způsobem by jsi ohodnotila jejich přínosy a zapojení do výuky?

S: No...Určitě nás to zapojilo, co jiného zbývalo, ale na druhou stranu, donutilo nás to přemýšlet, pracovat. Není to tedy jen o tom, že sedíš a posloucháš, ale spoustu času trávíš tím, že opravdu něco děláš. Akorát pro nás tady z dramataku to je svým způsobem unavující, protože těch předmětů, kde samy něco děláme je tolik, takže tady jsem chtěla být líná.

M: Takže zapojení pro tebe bylo v tom smyslu takové, že ses zapojila, protože jsi musela? Co vlastní ochota zapojit se?

S: ...(smích). Tak samozřejmě i když nás je málo, jsme malá skupina a s tebou se známe a myslím, že máme nastavený pěkný vztah mezi učitelem a studenty, přeci jenom nás učíš, a protože my plníme předmět, zapojili jsme se. Musím ale říci, že v některých těch aktivitách mně to bavilo a zapojila jsem se, protože jsem chtěla, to zase ano. Když řeknu příklad, šlo zejména o nácvik respektující komunikace, aktivity z inkluze, obecně, když jsme si vyjasňovaly v diskuzích názory na něco.

M: Děkuji za vysvětlení....

S: Ještě jsem si vzpomněla, že vlastně ty ses snažila hodně vztáhnout ty aktivity do naší praxe, což mi přišlo hodně fajn a to oceňuju. Učím dramataka a něco mi přijde určitě vhod, zkusím to s dětmi. Mám tam problémy s chováním u jednoho kluka a třeba s ním zkusím něco na tu komunikaci, uvidím, jestli se to osvědčí.

M: Díky. Teď jsi mluvila hodně o zapojení a přínosech. Jaká si naopak zažila negativa při využití skupinových učebních činností?

S: Tam se hodně bude promítat to, že se vidíme jednou za 14 dní a že to je dlouhé, a navíc, že my jsme unavené. Takže negativa jsou zřejmé, nechce se mi to dělat, unavuje mě to, myslím, že by bylo dobrý, aby ty teoretický předměty byly ráno, když jsme ještě čerství, a zvlášť, když to učíš tímto způsobem.

M: Chápu to, že negativa vztahuješ hodně k tomu, že naše pedagogika probíhala večer?

S: Mělo to veliký vliv, celý den něco máme, také se dost pohybujeme a pak přijdeme na večer k tobě na přednášku a zase něco děláme.

M: Co by pro tebe bylo funkční? Jakým způsobem bys to vyřešila?

S: to už možná někde zaznělo, ten předmět by měl být prioritně v jiný čas, pokud má být vyučován takhle, jak to učíš ty. To by udělalo hodně.

M: Když pomineme únavu a tu věc, že naše pedagogika probíhala večer....zkus se zaměřit na rizika a negativa skupinových učebních činností ještě.

S: Někdy mi přišlo, že se vytrácí efekt, že ses snažila tam hlavně dát ty práce ve skupinách, ale bylo to zbytečné...klidně šlo udělat spíš diskuzi v plénu než to řešit ve dvojicích, ale zase chápu, že nás tam je málo. Pak mi jako negativní přišlo to, že kdybys ty mluvila víc, předala bys nám víc té teorie.

M: Děkuji za upřesnění. Vidiš tam ještě nějaká rizika?

S: Tak tohle mi přišlo asi nejvíc důležitý, nicméně obecně si musíš dát pozor na skupinovky, zajistit ty úkoly pro každého, vymyslet to tak, aby to bylo smysluplný a mělo to ten efekt.

M: Rozumím.

M: Jaké jsou tvé zkušenosti se skupinovými učebními činnostmi v rámci výuky? Ze společných diskuzí vím, že skupinové učební činnosti tvoří důležitý aspekt vašeho studia.

S: Ano, je to dáno určitě oborem, který studuju. Máme spoustu praktických předmětů a očekává se od nás nějaká interakce, jak už jsme říkala na začátku. Nicméně, tam je to i přirozené. Tady u tebe je to jiné v tom, že pedagogika je teoretický předmět a všichni by čekali, že to bude teorie ve smyslu toho, že nám ty budeš povídat. Jasně, že tam se také čeká nějaká interakce, ale určitě ne v tom rozsahu, jaký máme my tady s tebou.

M: Jak se ti spolupracovalo s kolegyněmi v rámci různých úkolů tady v rámci pedagogiky?

S: Známe se, takže je to pro nás v pohodě. Nemáme s tím absolutně žádný problém. A to, že jsme u toho vypadaly někdy naštvané, bude asi tím, že jsme tak pracovat nechtěly, nebo takhle, spíše nás to ze začátku překvapilo, pak jsme si zvykly a bylo to lepší.

M: Jak vnímáš význam skupinových učebních činností obecně v těchto předmětech?

S: Ze začátku mi to přišlo nedomyšlený, byla tam často otázka proč, postupem času si ale zvykneš na způsob toho, že to tak je, a tak to asi bylo i u nás, že nakonec pozitivní efekt tam je, rozumíme tomu, proč. Problém je ale si v představách těch lidí, nejsou na to nastavení takto pracovat.

M: Děkuju ti za rozhovor.

S: Nemáš zač.

Příloha 9

Kategorie a kódy akční výzkum

Kategorie	Kódy
Podmínky pro učení	Únava, čas, délka přednášky, rozpoložení, fyzická únava, náročný den.
Představy	Teorie, odsedět si to, poslech na závěr dne, smysluplnost, malá sociální skupina, pedagogika jako teoretický předmět, smysl zařazení skupinových učebních činností.
Přínosy	Zapojení, donucení přemýšlet, možnost simulace, smysl nácviku, uvědomění, vyhovující pro extroverty.
Negativa	Už dost, přílišný akcent na spolupráci, až moc dramatu, neodpočinu si, aktivita ve večerních hodinách, málo studentek.
Návrhy řešení	Změna charakteru předmětu, vynechání divadelních postupů a metod, zaměření na smysl, jiné časové uspořádání.