

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Autor : Bc. Gabriela Hufeislová

**Skupinové a kooperativní učení ve výuce jazyků
v ČR a SRN**

**Group and cooperative learning in language
teaching in the Czech Republic and Germany**

Praha, 2009

Vedoucí práce : doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc

Děkuji doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odborné rady a připomínky k práci.

P r o h l a š u j i ,

že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

Bc. Gabriela Hufeislová

Praha, 28.3.2009

Anotace:

Záměrem této práce je teoreticky vymezit kooperativní vyučování v současném pojetí vyučování, hledat zásady pro jeho realizaci, zjistit jeho možnosti ve vyučování jazyků. Práce má dvě části - teoretickou a empirickou. V teoretické části je ukázáno, že uplatňování kooperativního vyučování ve skupinách klade na učitele jiné nároky než tradiční pojetí využívající frontální formy a posouvá velkou část odpovědnosti za učení na žáky samotné. Dále je popsáno, že jeho efektivita je podmíněna respektováním celého systému kooperativního vyučování v podobě několika přesně vymezených principů. Jeho uplatnění při výuce jazyků nabízí příležitosti k aktivnímu procvičování jazyka a umožňuje používat jazyk v přirozených situacích, což je všeobecně považováno za nejefektivnější a nejpřirozenější způsob učení se jazyku. Z výzkumné sondy vyplynulo, že kooperativní vyučování není v hodinách jazyků uplatňováno, a to z důvodů nedostatečných dovedností a znalostí učitelů. Jejich znalosti se ukázaly pouze v oblasti skupinové práce, ale ani ta není běžně využívána, protože jim v tom brání nedostatek času.

Annotation:

The aim of this work is to theoretically determine the co-operative teaching in the current concept of teaching, to look for principles for its using, to determine its options in language teaching. The work has two parts - theoretical and empirical. In the theoretical part it shows that the implementation of cooperative teaching in groups brings other demands for the teachers than the traditional concept of using the frontal forms and it shifts responsibility for learning to the learners themselves. It is described that its effectiveness is determined by respecting the whole system of co-operative teaching in a form of a few well-defined principles. Its application in language teaching offers opportunities to practise the language effectively and allows to use the language in natural situations, which is generally regarded the most effective and most natural method of learning the language. From the research it has shown that the co-operative teaching of languages is not applied in the lessons because the teachers do not have the skills and knowledge. Their knowledge has revealed only in the group work, but even here it is not used very often because of the lack of time.

Klíčová slova:

kooperace, skupinové vyučování, kooperativní vyučování, klíčové kompetence, strategie, techniky, metody, výuka jazyků, empirická studie, výzkumná sonda,

Obsah

1. Úvod.....	8
1.1. Cíl, adresát.....	8
1.2. Důvody výběru, motivace	8
1.3. Vymezení tématu / problému	8
2. Terminologie	10
2.1. Kooperace	10
2.1.1. Aspekt psychologický	10
2.1.2. Aspekt pedagogický	11
2.2. Skupinové vyučování	13
2.3. Kooperativní vyučování	14
2.4. Kooperativní učení z pohledu německé pedagogiky	16
3. Přínosy kooperativního vyučování.....	18
3.1. Rozvoj osobnosti dítěte	18
3.2. Klíčové kompetence.....	19
3.2.1. Kompetence učitele.....	20
3.2.2. Kompetence žáka	22
4. Charakteristika kooperativního vyučování	25
4.1. Učební prostředí	25
4.2. Cíle kooperativní výuky, kooperativních skupin	26
4.3. Úkoly pro skupiny	27
4.4. Kooperativní dovednosti	29
4.5. Pojem kooperace ve strategiích vyučování	31
4.6. Techniky skupinové práce.....	33
4.7. Úkoly učitele při kooperativním vyučování v podmínkách skupinové práci	34
4.8. Hodnocení v kooperativním učení	39
4.8.1 Metody a techniky hodnocení	41
5. Kooperativní vyučování ve výuce cizího jazyka	43
5.1. Metody výuky cizích jazyků	43
5.2. Současný stav výuky cizího jazyka.....	45

5.3. Opodstatněnost využití kooperativního vyučování ve výuce cizího jazyka	48
5.4. Možnosti kooperativního vyučování ve výuce cizímu jazyku	49
5.5. Realizace kooperativního učení v podmínkách skupinové práce při výuce cizího jazyka.....	53
6. Empirická část.....	56
6.1. Charakteristika výzkumné sondy	56
6.1.1. Cíl výzkumné sondy.....	56
6.1.2. Stanovení hypotéz	56
6.1.3. Průběh výzkumu	57
6.1.4. Metodika výzkumu.....	58
6.1.5. Charakteristika zkoumaného vzorku.....	60
6.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace k cíli a úkolům práce	62
7. Závěry empirické části	94
7.1. Ověření hypotéz	94
7.2. Závěr metodologický	94
7.3. Závěr obsahový	95
7.4. Závěr praktický	97
8. Seznam použité literatury.....	100
9. Seznam příloh.....	102

1. Úvod

1.1. Cíl, adresát

Cílem mé diplomové práce je zjistit míru používání kooperativního vyučování v současné praxi vyučování jazyků na II. stupni ZŠ a osmiletém gymnáziu v ČR a reálné škole v SRN a hledat případné překážky v souvislosti s uplatňováním kooperativního vyučování. Byla bych ráda, kdyby se má diplomová práce stala stručným a přehledným zdrojem informací o problematice kooperativního vyučování ve výuce jazyků.

1.2. Důvody výběru, motivace

Domnívám se, že diplomová práce studenta kombinované formy studia by měla řešit problematiku, která se určitým způsobem týká jeho profese. Jako učitelku německého jazyka mě zaujala problematika kooperace ve vyučování, neboť si myslím, že je velice důležité „vyzbrojit“ žáky do života sociálními dovednostmi, jako je schopnost komunikovat, spolupracovat, umět prezentovat svůj názor, ale také přijímat názor druhých, umět využít své individuality ve prospěch celku aj. Kooperativní vyučování je také dle mého názoru přirozenou cestou naplňování kognitivních cílů ve výuce.

Naší mateřštině jsme se naučili mluvením, tedy komunikací. Pokud chceme naučit děti v cizím jazyce komunikovat, musíme jim tuto komunikaci v co největší míře umožnit. Komunikace je něco, co vzniká v interakci s někým jiným. Interakce žáků umožňuje lépe využít čas určený pro slovní projev a podporuje jejich samostatnost, ale i schopnost spolupráce.

1.3. Vymezení tématu / problému

V současné době usilují vzdělávací instituce na celém světě o to, aby se školský systém co nejrychleji přizpůsobil požadavkům a nárokům 21. století. Tradiční systémy jsou, jakožto překonané, odmítány. Rozvíjejí se nové směry v systému učení a vyučování. A právě jedním tímto směrem je i kooperativní vyučování, které je tématem této diplomové práce.

Tato práce se skládá ze 6 kapitol. Teoretický rámec tvoří prvních pět kapitol, které se zabývají problematikou skupinového a kooperativního vyučování na pozadí odborné literatury. Na tento teoretický rámec navazuje empirická část, která má blíže ukázat a porovnat, jak je kooperativní vyučování v podmínkách skupinové práce využíváno v současné praxi učitelů jazyků na II. stupni ZŠ a osmiletém gymnáziu v ČR a reálné škole v SRN.

Úvodní část podává základní teoretická vymezení pojmu kooperace, a to ze dvou hledisek - z hlediska psychologického a pedagogického. Následující část se zaměřuje na pojmy skupinové a kooperativní vyučování.

Obsahem druhé teoretické části jsou přínosy kooperativního vyučování pro rozvoj osobnosti dítěte, srovnání kooperativního vyučování v konstruktivní a transmisivní škole a přínos kooperativního vyučování pro rámcové vzdělávací programy. V našem případě se jedná především o kompetence související s kooperativním a skupinovým vyučováním. Nejdříve je zde obecně vymezen pojem kompetence a dále jsou zde také zmíněny klíčové kompetence. Následují kompetence učitele, které jsou vyvozeny na základě „čtyř pilířů“ vzdělávání - učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být. Na kompetence žáka je zde nazíráno z hlediska vymezení v různých kurikulárních dokumentech.

Další část se zabývá charakteristikou kooperativního vyučování. V této části je objasněno, co je charakteristické pro učební prostředí, jak jsou vymezovány cíle a úkoly pro kooperativní činnost ve skupině, jaké jsou metody, techniky a strategie kooperativního vyučování, jaké kooperativní dovednosti jsou při tomto typu vyučování rozvíjeny. Podrobněji je zde popsáno, jak je výuka při kooperativním vyučováním řízena a jak hodnocena.

Následující kapitola je věnována kooperativnímu vyučování ve výuce cizích jazyků.

Závěr práce tvoří výzkumná sonda, která má na základě dotazníkového šetření a interview ukázat, v jaké míře je kooperativní vyučování uplatňováno v současné praxi ve výuce jazyků u nás a v SRN.

2. Terminologie

2.1. Kooperace

Kooperace (z lat. cooperare - spolupracovat) je centrálním rysem kooperativního pojetí vyučování. Podle psychologického slovníku (Hartl, Hartlová, 2000, s. 275) je pojem kooperace definován jako „*součinnost, spolupráce několika osob zaměřená k dosažení téhož cíle*“.

Tento pojem je běžně používán a je také předmětem zkoumání mnoha vědních disciplín (sociologie, politologie, historie, etiky, filozofie, psychologie, ...). Jak uvádí Kasíková (2001, s. 7), pojem kooperace je v těchto disciplínách vymezován jako „*společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů*“ a liší se důrazem, který přiřkládají této kategorii, a specifickým úhlem pohledu, který je dán jejich předmětem zkoumání.

2.1.1. Aspekt psychologický

Obor, který měl a v současné době i má bezprostřední vliv na pedagogiku a didaktiku kooperace, byla psychologie, především sociální psychologie. Svými otázkami i zjištěními spoluzakládala teorie učení založené na vztazích, inspirovala koncepci vzdělávání a model vyučování orientující se na spolupráci (Kasíková, 2001, s. 16). Stále větší zájem je o myšlenky ruského psychologa L. S. Vygotského, který zdůrazňuje, že při učení jedince hraje velkou roli kultura, pomocí které je objasňován svět a toto objasňování se děje na základě vzájemné spolupráce mezi lidmi (podrobněji Bertrand, 1998).

Pojetí kooperace v psychologických vědách se utvářelo na základě výsledků zkoumání skupinových procesů a díky tomu bylo možno lépe porozumět motivaci jednání jedince v kooperativních sociálních situacích, v situacích skupinového vyučování. Jedním ze základních zdrojů porozumění a rozvoje poznání v této oblasti je skupinová dynamika, která je zdrojem utváření a rozpracování modelu kooperativního učení.

S pojmem skupinové dynamiky se v současnosti setkáváme v různých významech (Singule, 1992, s. 50):

- a) *skupinová dynamika je především výzkumnou oblastí, která se zabývá analýzou podmínek vzniku, vývoje a struktur skupin a vnitřních skupinových procesů a dynamickými vztahy mezi skupinami*
- b) *skupinovou dynamikou rozumíme také specifickou koncepci učení s různými metodami a postupy se zřetelem na inovace ve skupinách; předmětem učení jsou přitom procesy ve skupině*
- c) *pojem zahrnuje také všechny sociálně psychologické zákonitosti a fenomény, které se vyskytují v malých skupinách bez ohledu na to, zda jsou zkoumány, nebo ne*

2.1.2. Aspekt pedagogický

Pojem kooperace není v pedagogických souvislostech jednoznačně chápán. Způsoby učení, které se v pedagogice právě v souvislosti s pojmem kooperace objevují, jsou vybrány z přehledu Kasíkové (2001). Dalo by se říci, že se jedná o vymezení, která souvisejí s tématem této práce - tzn. s kooperativním vyučováním.

1) Kooperace jako cílový požadavek vzdělávání a vyučování

Kooperace je zvažována jako součást hodnotové orientace vyjadřující všelidské hodnoty a jako součást kompetenční výbavy člověka pro život v současnosti i budoucnosti. Stává se základním pojmem současných dokumentů týkajících se školské politiky a objevuje se také v diskusích pedagogické i širší veřejnosti o tom, jaký by měl být cíl vzdělávání v současné společnosti. Tato diskuse se týká hlavně požadavků oblasti profesní i mimoprofesní. Cílovým požadavkem právě sféry mimoprofesní je kooperace ve vzdělávacím prostředí.

2) Kooperace jako základní charakteristika nového pojetí školního vzdělávání

V tomto případě je pojem kooperace brán jako předpoklad pro efektivní vzdělání a škola by měla být institucí, která může efektivně fungovat. Objevuje se také v kontextu požadavků na změnu školy, vzdělávání a vyučování.

Při popisu (kritice) tzv. starého, tradičního pojetí školního vzdělávání a k vymezení základní charakteristiky pojetí v současnosti se používají pomocná

myšlenková schémata. Užívají se také v rámci pokusů o transformaci vzdělávání. V těchto schématech se kooperace objevuje jako jedna z podstatných charakteristik - definuje se jako určité uspořádání sociálních vztahů ve vzdělávacím prostředí a ve vzdělávacím procesu, ze kterého mají prospěch všichni zúčastnění a objevuje se jako protipól kompetitivního uspořádání sociálních vztahů.

3) Kooperace (kooperativní učení) jako jedna z teorií vzdělávání

Podle Bertranda je kooperativní učení řazeno mezi tzv. sociokognitivní teorie vzdělávání, které se zajímají především o společenské a kulturní dimenze procesu učení a zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů při výstavbě poznání.

Klasifikace teorií vzdělávání vychází ze čtyř prvků, které jsou tzv. póly těchto teorií (Bertrand, 1998, s. 13):

1. subjekt (žák)
2. obsah (předměty, disciplíny)
3. společnost (druzí lidé, svět, okolí, univerzum)
4. pedagogická interakce mezi těmito třemi póly (učitel, média a technologie komunikace)

A právě sociokognitivní teorie a s nimi také kooperativní učení jsou charakterizovány interakcí mezi těmito póly. Mezi tyto teorie patří teorie sociálního učení (Bandura, USA), teorie sociokognitivního konfliktu (rozvinuta hlavně ve Francii) a teorie kooperativního učení, které se zaměřují především na prostředí školy (hlavně na sociální vztahy uvnitř třídy a školy), a také sociálně historická teorie (Vygotskij, Rusko) a teorie kontextualizovaného učení, které se zabývají úvahami o působení širší kultury na učení a pracují s nimi (In: Bertrand, 1998).

4) Kooperativní učení jako specifická reálná podoba vyučování

Kooperativní model učení, kterým se budu zabývat v dalších kapitolách, je nejen opřen o principy zdůvodněnými širšími teoretickými východisky, ale je velmi podrobně rozpracován a experimentálně ověřen.

Takto zpracovaná teorie kooperativního učení vedla k vzniku určité specifické podoby výuky, která funguje na principech kooperativního uspořádání vrs-

tevnických vztahů. Jedná se o souhrn strategií, metod a technik vyučování uplatňovaných na školách různých typů a na různých stupních.

5) Kooperace jako charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem

Kooperace ve vyučování mívá nejčastěji podobu kooperace žáků mezi sebou a kooperace mezi učitelem a žáky (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 13). Tyto vztahy jsou někdy pojímány v rámci dělby práce mezi učitelem a žáky a jinými činiteli, které vytvářejí svým způsobem celek vzdělávání a vyučování.

Specifický kooperativní vztah mezi učitelem a žákem ukazuje kvalitu mezilidských aktivit a je považován za podmínku pro utváření příznivého klimatu ve třídě a účinného vyučování. Učitel si osvojuje způsoby, jak tento kooperativní vztah správně navodit.

2.2. Skupinové vyučování

Pro cíl mé diplomové práce považují za důležité vymezit rozdíl mezi pojmy skupinové vyučování a kooperativní vyučování. Mechlová a Horák se ve své práci zaměřují na středoškolskou pedagogiku, kterou se zabývám v empirické části své práce i já.

Mechlová a Horák se zaměřují pouze na skupinové vyučování jako jednu z organizačních forem vyučování a to na základní a střední škole. Definují ho takto: „*Skupinové vyučování je organizační forma vyučování, při níž jsou žáci v rámci třídy rozděleni na pracovní skupiny tří až pětičlenné; úkoly se zadávají pracovním skupinám, a ty je řeší společnou prací všech svých členů. Tato forma vyučování se vyznačuje individuálním přístupem k žákovi a současně je určitým druhem učení žáka v kooperaci se členy skupiny*“ (Mechlová, Horák, 1986, s. 25). Zabývají se také tím, jak by měl být učitel a žák na skupinové vyučování připravován, a ukazují použití skupinového vyučování ve vybraných vyučovacích předmětech (český jazyk, matematika, fyzika).

Rysy skupinového vyučování (Mechlová, Horák, 1986, s. 26):

1. využití přirozené tendence dětí ke sdružování, k tvorbě pracovních skupin a využití dynamiky pracovních skupin k plnění pedagogických úkolů
2. samostatná aktivita žáků v rámci pracovní skupiny při řešení vzdělávacích úloh (v popředí úlohy problémového charakteru)

3. rozvoj intelektuálních i sociálních vlastností jednotlivce
4. plánovitý a soustavný charakter práce a její integrace i specializace podle potřeb vzdělávacího procesu

Kasíková se o skupinovém vyučování zmiňuje v souvislosti s kooperativním vyučováním a bere ho jako jeden ze znaků tohoto vyučování. Mluví o něm jako o jedné z forem výuky, kdy je třída rozdělena do menších skupin a upozorňuje na to, že těžiště interakce je posunuto dovnitř skupiny, mezi žáky samotné. „*Skupinové vyučování je někdy jen organizační podobou výuky, která střídá běžnější uspořádání*“ (frontální, individuální) (Kasíková, 1997, s. 21).

Porovnáme-li tyto dva přístupy, můžeme říci, že definicí od Mechlové a Horáka je přesně vymezena organizační forma skupinového vyučování. Oba autoři se ve své knize Skupinové vyučování na základní a střední škole se zabývají jen touto problematikou, a to velmi podrobně. Kasíková vidí skupinové vyučování jako určitý prvek jiné formy vyučování - kooperativního vyučování a zabývá se hlavně tím, jaký vliv má práce ve skupině na sociální rozvoj jedince.

2.3. Kooperativní vyučování

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 114-115) vymezuje kooperativní učení jako formu vyučování „*lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.*“

Podle Kasíkové (1997, s. 27) je kooperativní pojetí výuky „*založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.*“

V knize Reformu dělá učitel si Kasíková a Valenta (1994, s. 51) položili otázku: „*Co dělá kooperativní vyučování kooperativním?*“ Bližší určení kooperativní výuky si vypůjčili od bratří Johnsonových. Jedná se o pět základních komponent: pozitivní vzájemná závislost členů skupiny, interakce tváří v tvář, osobní

odpovědnost, využití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinových procesů.

Pasch popisuje kooperativní vyučování hlavně z praktického hlediska. „*Při kooperativním učení jsou žáci spojeni do smíšených skupin, které bud' při učebním úkolu uspějí, nebo neuspějí jako celek, protože všichni jsou odpovědni za výsledky učení ostatních.*“ (Pasch, 1998, s. 249). Také uvádí, že je velice důležité porovnat kooperativní učení s individuálním učáním a kompetitivním (soutěživým) učáním. Třídy, ve kterých probíhá kooperativní vyučování, jsou charakteristické postojem vzájemné závislosti, neboť mottem je zde „*všichni za jednoho, jeden za všechny*“ (Pasch, 1998, s. 249). Členové skupiny společně usilují o to, aby každý žák v týmu dosáhl cíle. Jednotlivec je za své učení zodpovědný a je i samostatně známčován.

Dále se kooperativním vyučováním zabývá Bertrand. Řadí teorie kooperativního vyučování a učení mezi tzv. sociokognitivní teorie. Uvádí, že teorie kooperativního vyučování jsou v současné době velmi populární a stále více učitelů se o tuto koncepci vzdělávání zajímá. Výrazné aspekty kooperativních vztahů ve vyučování se uplatňují již dlouho, např. ve Freinetově pedagogice. Tato pedagogika se opírá o čtyři základní ideje:

- právo dítěte na sebevyjádření
- kritická analýza reality
- převzetí odpovědnosti za sebe sama
- převzetí odpovědnosti za skupinu

Poukazuje také na to, že kooperativní vyučování spočívá na základních principech, které už byly výše popsány. Tyto principy, které jsou dále blíže vysvětleny, se nacházejí téměř ve všech teoriích kooperativního vyučování a učení. (Bertrand, 1998, s. 143-145):

- 1. partnerství** - žáci se učí lépe a více, když mohou společně pracovat na jednom projektu
- 2. pružnost** - existuje téměř nekonečné množství způsobů, jak realizovat kooperativní vyučování, protože tato metoda je charakteristická svou velkou pružností - je třeba se přizpůsobit okolnostem, dané skupině žáků, kultuře, regionu atd.
- 3. vzájemná pomoc** - kooperativní učení spočívá na principu, že všichni si musí navzájem pomáhat, každý se účastní kolektivního díla, nadanější žáci musí

pomáhat méně nadaným, protože žádný řetěz není nikdy silnější než jeho nejslabší článek

4. **kognitivní složitost** - učební situace spočívají v seskupování žáků a žák se tak nutně dostává do kognitivních, psychologických a sociálních situací, ve kterých vystupuje mnoho proměnných
5. **rozmanitost sociálních situací** - kooperativní vyučování směřuje k osvojení hodnotných vzorců sociálního chování, jako např. tolerance, a lze sledovat ubývání takových typů chování, jako je např. rasismus nebo soutěživost.
6. **zlepšení sebehodnocení** - při úspěšném uskutečňování kolektivního díla se žáci učí vidět pozitivněji sami sebe

Kooperativní výchovou ve škole se zabývá i Fountain, který kooperativní vyučování uplatňuje při globální výchově. „*Kooperativní vyučování je vedeno tak, aby se každé dítě cítilo nedílnou součástí skupiny a aby chápalo nutnost spolupráce všech dětí pro úspěšné splnění určitého úkolu. Podmínkou zdatu je však důsledná snaha učitele o kooperativní styl práce ve třídě. Činnosti zaměřené kooperativně vytvářejí ve skupině kvalitnější vztahy a motivují děti k větší účasti při vyučování. Strach z neúspěchu je v kooperativních skupinách zcela vyloučen.*“ (Fountain, 1994, s. 17)

2.4. Kooperativní učení z pohledu německé pedagogiky

Vzhledem k tomu, že tato kapitola vychází především z německých zdrojů, je nasnadě upozornit na rozdílnost v české a německé pedagogické terminologii. V německé pedagogické literatuře se ještě stále setkáváme s tím, že pojmy *Gruppenunterricht* (skupinové vyučování), *Gruppenarbeit* (skupinová práce), *Lernen in Gruppen* (učení ve skupinách), *kooperatives Lernen* (kooperativní učení) většinou označují ten samý proces a bývají synonymně užívány. Přesto se dnes v Německu už zřetelně odlišuje „tradiční skupinové vyučování“ a nové formy „kooperativního učení“.

Při skupinovém vyučování je třída po vymezenou dobu rozdělena do malých skupin, které více či méně samostatně zpracovávají zadaná témata a úlohy, a jejichž výsledky lze využít v dalších fázích frontální výuky (Haag, Fuerst, Dann, 2000).

Kooperativní učení nastává tehdy, když několik jedinců za vzájemného poskytování pomoci, společně, koordinovaně a se zaměřením na cíl zpracovává zkušenosti a informace. Vzájemnost se zde vztahuje na interaktivní intelektuální výměnu jedinců ve školních podmínkách, tedy především na takové druhy kolektivní práce jako je skupinová práce a rozhovor ve vyučování. Tato intelektuální výměna je podřízena, v souvislosti s formami a technikami výuky, které vyžaduje, jistým pracovním a komunikačním pravidlům, které by měly zajistit vysokou máru koordinace a vzájemné pomoci. V centru kooperativního učení stojí zpracovávání informací; jedná se v něm především o plnění úloh kognitivně-intelektuálního rázu. Kooperativní zpracovávání zkušeností je směřováno společným stanovením cíle a jeho akceptováním všemi členy skupiny (Dietrich, 1974).

Kooperativní učení je v německé pedagogické literatuře často definováno a vymezováno ve srovnání s jinými vyučovacími formami, převážně s individuální a frontální výukou. Od obou jmenovaných forem výuky se kooperativní učení odlišuje typickými znaky a procesy, které probíhají v kooperativních situacích. Konrád a Traubová (2001) ve svém zpracovávání základních znaků kooperativního učení navazují nejen na starší práce německých pedagogů zabývajících se prací ve skupině (E. Meyer, G. Dietrich, F. Kopp, A. Renkl aj.), ale čerpají podobně jako Kasíková (2001) z anglosaských zdrojů (D. Johnson, R. Johnson, R. Slavin, S. Sharan, S. Kagan, M. Deutsch).

3. Přínosy kooperativního vyučování

3.1. Rozvoj osobnosti dítěte

Lidská společnost je složena z překrývajících se kooperujících skupin: rodin, sousedských společenství, pracovních skupin, politických stran, klubů, týmů apod. Svět, ve kterém žijeme, je svět vzájemné závislosti, plurality, propojenosti, komplexnosti, kde problémy nelze řešit izolovaně. Také nelze ignorovat současné pojetí pracovní činnosti a vědy, kde se prosazuje týmová práce. Co nás učí kooperace? Tvořit, řešit problémy, prožívat, komunikovat aj. Rozvíjí složky osobnosti a připravuje pro řešení různých životních situací. Proto i školy by měly vnášet do výuky více kooperace a připravovat tím žáky na převzetí role dospělých. Žáci se při kooperaci naučí i vzájemné úctě, lásce, přátelství, podpoře, které dělají život životem lidským. Školu chápeme jako součást širokého sociálního prostředí. Ve třídě jsou určité sociální vztahy. Ty jsou často ignorovány nebo dokonce potlačovány. Naopak, na jejich základě by měl být postaven systém výuky a uplatňována vzájemná interakce žáků pro účinné vzdělání. Právě v kooperativní výuce je dán prostor vztahům mezi vrstevníky, popřípadě i vztahům mezi dětmi různého věku. To vše se pak odráží na sociálním vývoji dítěte, v jeho socializaci i vývoji poznávacích procesů.

Požadavkem současné doby je změnit přístup učitele k žákům s důrazem na celkový rozvoj jedince v tom nejobecnějším slova smyslu - tj. naučit žáka rozvíjet kompetence založené nejen na vědomostech, ale hlavně aktivitách, a to především takové kompetence, které mu umožní „*jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních i životních situacích*“ (Národní program rozvoje vzdělávání v ČR, 2000). Vyjdeme-li z tohoto požadavku a z různých experimentů usilujících o proměnu povinné školní docházky na dílnu lidskosti (podle Komenského), ukáže se nám, že nejlépe lze toho dosáhnout využitím kooperativního vyučování. Pro jeho realizaci jsou proto důležité určité kompetence, které musí učitel ovládat, aby mohl změnit přístup k žákům. Měl by také umět najít způsob, jak tyto kompetence u žáků rozvíjet.

Ve škole je důležité zařazovat do vyučování skupinovou práci, neboť sociální klima skupiny dává větší možnosti uplatnění pro členy, kteří mají zábrany či ostych vystoupit před velkou skupinou. Umožňuje uplatnění individuálních

schopností, podporuje komunikaci, schopnost prosadit svůj názor, ale i ustoupit, pomáhat ostatním aj. Sdružování do skupin je pro děti přirozené. Odnášejí si ze skupiny zkušenosti, dobře se v ní baví a více přemýšlejí. Učí se být jejím platným členem a budují si určité postavení. Skupina je mnohem silnější a dokáže víc než jednotlivec. Ve skupině vrstevníků se dítě naučí od jiného dítěte některé věci lépe nebo jinak než od dospělého. Děti potřebují opět děti, se kterými mohou sdílet sny a deziluze, zisky a ztráty, radosti a žaly (Kasíková, Valenta, 1994). Vztahy mezi dětmi by měly být budovány jako vztahy sounáležitosti, akceptování, podpory a péče. Učitel by měl vytvářet situace, ve kterých se mohou objevit právě tyto jevy.

Skupinové práci se žáci musí naučit. Sdružování do skupin je sice pro děti přirozené, ale nejprve ve skupině preferují své vlastní potřeby. Skupinová interakce má tedy svá vývojová stádia a postupem času se zdokonaluje.

1. fáze je fáze osobní - potřeba „JÁ“. V této fázi mají členové skupin potřebu formulovat své cíle a osobně k nim přilnout.

Jakmile členové porozumějí cílům skupiny, objeví se potřeby spjaté s podmínkami členství. Nastává 2. fáze, kdy se do popředí dostává rozvoj skupiny neboli potřeba „MY“. Členové se zabývají otázkami spolupráce a konkurence, důvěry, vedoucího postavení a skupinového rozhodování.

3. fází je fáze plnění úkolů. Je to fáze, kdy členové úspěšně plní zadané úkoly při produktivní spolupráci.

Pokud bychom chtěli školu rozdělit na určité typy, můžeme užít dělení Tonucciho na školy transmisivní a konstruktivní. Můžeme také uvést dělení na školy tradiční a alternativní, ale označení transmisivní a konstruktivní lépe vystihují fungování školy.

3.2. Klíčové kompetence

Vedle rozvoje osobnosti má kooperativní vyučování velký význam při naplňování klíčových kompetencí, kompetencí učitele i žáka.

V souvislosti s vytvářením koncepce Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR se začaly objevovat nové pojmy, do té doby využívané jen v zahraniční pedagogice. Jedním z těchto pojmů je i pojem kompetence, který částečně nahradil do té doby častěji používaný pojem dovednost.

Dříve než se budeme podrobněji zabývat kompetencemi učitele a žáka, je důležité vymezit si nejprve obecně pojem kompetence. „*Pojem kompetence se u nás v posledních letech stále častěji používá v různých souvislostech a významech, obvykle jako způsobilost, schopnost, dovednost, příslušnost nebo pravomoc*“ (Vašutová, 2002, s. 25).

„*Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopností člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně. Rovina kompetencí se vyznačuje mimo jiné také tím, že různé velmi komplexní schopnosti působí společně.*“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 166)

Základním předpokladem pro to, aby mohl jedinec využívat klíčové kompetence je nutné ho naučit individuální kompetenci k jednání. Tato kompetence se vyvíjí za spolupůsobení kompetence ve vztahu k vlastní osobě, kompetence v oblasti metod a také sociální kompetence, která je při kooperativním vyučování velice důležitá. Belz a Siegrist (2001, s. 166-167) v knize Klíčové kompetence a jejich rozvíjení rozumí sociální kompetenci:

- schopnost týmové práce
- kooperativnost
- schopnost čelit konfliktním situacím
- komunikativnost

3.2.1. Kompetence učitele

Kooperativní vyučování má podíl také na rozvoji osobnosti učitele, dochází k naplňování jeho kompetencí.

Dříve než budu definovat pojem kompetence učitele, uvádím, jak byly popsány požadavky na učitelské povolání v knize Rádce pro školní čekancy, pomocníky a učitele v cí. král. zemích (1814):

„*Dítky vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti. Dítky vychovávatí již něco více v sobě obsahuje: vsecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídití, aby někdy z něho mravopověstný člověk pošel. Učitelská pravidla schopně a užitečně použítí, nazýváme učitelskou umělostí aneb učitelskou schopností.*“ (Průcha, 2002, s. 105)

Z tohoto úryvku je vidět, že pojem kompetence se vlastně objevuje již na začátku 19. století. V současné době je tento pojem definován takto:

„Kompetence učitele - soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání atd. V tomto vymezení je vyjádřeno, že kompetence učitele jsou zčásti získávány přípravou (učením), zčásti jsou dány genetickými potencialitami (podobně jako třeba umělecký či sportovní talent). Toto pojetí nahlíží na kompetence učitele komplexně; naproti tomu existují pojetí užší, podle kterých jsou učitelovy kompetence pouze produktem osvojeným (naučeným) na základě přípravy učitelů.“ (Průcha, 2002, s. 106)

Podrobněji vymezuje kompetence učitele Vašutová (2002, s. 26), a to pod pojmem profesní kompetence:

„Profesní kompetence je pojem, který vyjadřuje soubor odborných předpokladů tj. znalostí, dovedností, postojů a zkušeností, nezbytných pro úspěšný výkon. Tyto předpoklady jsou formovány postupně v průběhu vykonávání profese, ale jádro kompetence by měl mít každý učitel již při vstupu do této profese a je nutné dále je rozvíjet.“

Problematika dovedností a kompetencí se objevuje v české odborné literatuře velmi často. Převažují přístupy klasifikační (třídí kompetence podle jejich obsahu) a receptivní (třídí kompetence podle cíle, kterého má být jejich používáním dosaženo).

Strukturování a popis profesních kompetencí učitele, které jsou odvozené od cílů vzdělávání a funkcí školy, může pomoci učitelům lépe porozumět své profesi a hledat podněty pro sebereflexi a sebezdokonalování.

Ve společnosti jsou obecně uznávanými funkcemi školy:

1) Funkce kvalifikační - znamená orientaci školy na výkon a znalost žáků a zahrnuje dílčí funkce:

kognitivní - zaručuje, že škola „kvalifikuje“ žáky pro další studium, a to jak pro studium na škole vyššího stupně, tak pro studium v rámci celoživotního vzdělávání

profesionalizační - škola „kvalifikuje“ žáky pro výkon profese, v širším smyslu pro jejich zapojení se do světa práce

2) Funkce socializační - vyjadřuje, že škola je místem druhotné socializace žáků, žákům jsou vštěpovány žádoucí pozitivní postoje, hodnotové orientace, způsoby chování, žáci mají příležitost osvojit si různé sociální role apod.

- 3) **Funkce integrační** - zahrnuje přípravu žáků pro osobní i pro veřejný život
- 4) **Funkce personalizační** - znamená podporu individuality každého žáka, jeho rozvoj v samostatně jednající osobnost
- 5) **Funkce jazyková** - začíná v rodině, škola rozvíjí jazykové a komunikační dovednosti žáků, a to jak v mateřském, tak i v cizím jazyce

3.2.2. Kompetence žáka

Termín kompetence žáka, který je nyní uplatňovaný v kurikulárních dokumentech v ČR a v zahraničí, se snaží postihnout, že cílem školního vzdělávání mladé generace není jen osvojení poznatků a dovedností, ale i vytváření způsobilostí přesahujících do mimoškolního prostředí (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 111).

Rada Evropy uvádí, že koncepce přípravy žáka na život ve sjednocené Evropě vychází z modelu proaktivního člověka. Tento typ člověka využívá nejen osvojených vědomostí a dovedností a je schopen reagovat v osobních, životních a pracovních situacích, ale je také schopen přijímat podněty z okolí a nové komplexní situace předvídat, hledat varianty řešení a vyhodnocovat jejich důsledky. Je také schopen vyrovnat se s měnícím prostředím a charakterem činností, pracovat a přijímat role v týmu, aniž by ztratil svoji lidskou, občanskou a kulturní identitu. Je tvořivý, učí se celý život. Proaktivní člověk disponuje souborem dovedností, označovaných jako klíčové kompetence, které je možno univerzálně použít v komplexních situacích. „Klíčové“ je metaforické vyjádření toho, že jsou prostředkem k odmykání dveří do nových, perspektivních situací. Rada Evropy se proto pokusila o vymezení souboru těchto klíčových kompetencí, kterými by měli disponovat mladí Evropané a mezi které je zařazována i oblast kooperace (spolupráce). (Walterová, 1997, s. 188):

Kooperace - Být schopen spolupráce v týmu

Činit rozhodnutí

Řešit konflikty

Posuzovat a hodnotit

Navazovat a udržovat kontakty

V Rámcovém vzdělávacím programu (RVP) jsou definovány tzv. obecné kompetence, které představují „soubor znalostí, dovedností a postojů, které přesahují konkrétní znalosti z jednotlivých vzdělávacích oblastí, umožňují jejich efektivní využití a jsou požadovány pro různé druhy učebních, praktických a lidských činností. Umožňují člověku, aby svoje specifické znalosti správně a přiměřeně situaci využíval a rozšiřoval, umožňují mu jednat efektivně a odpovídajícím způsobem v různých situacích běžného, praktického, pracovního i společenského života a jsou základem pro jeho celoživotní učení. Proto by si je měl pro život osvojit každý žák.“ (RVP, 2001, s. 29)

K oblastem, na které se tento program zaměřuje, patří učení, řešení problémů, komunikace a pracovní činnosti a spolupráce. A právě v oblasti týkající se spolupráce se jedná o tyto kompetence:

- *spolupracovat a pracovat ve skupině i týmu podle svých schopností a na základě poznání nebo přijetí své role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňovat kvalitu společné práce*
- *adaptovat se na změněné nebo nové podmínky při práci*
- *dodržovat vymezená pravidla, plnit povinnosti a závazky*
- *vyjednávat, hledat kompromisní řešení*
- *rozhodovat samostatně, zvažovat důsledky svého rozhodnutí a nést za své rozhodnutí odpovědnost*
- *vyjádřit svůj názor, postoje a motivy jednání, city a prožitky, projevit otevřený vztah k lidem, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých* (RVP, 2001, s. 31)

Podle Standardu základního vzdělávání (1999, s. 8-9) jsou součástí kompetencí, ke kterým základní vzdělávání směřuje, i kompetence sociální, významné pro komunikaci žáků ve škole, v rodině, v blízkém prostředí i v profesionálním a občanském životě. Žáci by měli získat schopnost spolupracovat se spolužáky i dětmi mimo školu, schopnost sloučit hájení a prosazování svých oprávněných zájmů s úctou k ostatním a s korektním jednáním s nimi, schopnost kulturně komunikovat s učiteli a s dospělými, respektovat individuální, národnostní a jiné odlišnosti lidí, rozeznávat nehumánní postoje jako jsou agresivita, bezohlednost, cynismus, národnostní a rasové předsudky. S tím je spojeno dosažení přiměřeného stupně empatie, odpovědnosti a potřeby pomoci lidem, kteří se ocitli v nouzi. Stá-

le významnější se také stává dovednost organizovat a řídit různé činnosti, vyjednávat, pracovat v týmu, pozitivně ovlivňovat mezilidské vztahy v blízkém prostředí.

4. Charakteristika kooperativního vyučování

Následující kapitola je zaměřena na praktické zvládnutí kooperativního vyučování a možné překážky související s jeho uplatňováním (úloha učitele a hodnocení).

4.1. Učební prostředí

Kvalitní kooperativní prostředí podporuje úsilí žáků o dobrý proces učení i o kvalitní výsledky učení. Při vytváření kooperativního prostředí jde v každém případě o více než jen o přestavení nábytku.

Kooperativní učební prostředí má tyto rysy (Kasíková, 1997, s. 41):

- Učitel spoléhá na možnosti, které přinášejí pro učení vrstevnické vztahy.
- Role učitele se mění z toho, kdo sděluje, předává hotové poznatky, k tomu, kdo je zodpovědný za pečlivé strukturování učebních zkušeností a kdo pomáhá žákům v jejich učení.
- Učitel určuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, povzbuzuje ke kooperaci, vytváří podmínky k reflexi.
- Žáci mají důvěru v sebe jako osobnost, která se učí podstatným věcem a která může spolurozhodovat o svém učení.
- Ve výuce jsou vytvářeny podmínky pro zapojení všech žáků.
- Řeč žáků je důležitou součástí výuky. Je však důležité, jak žák řeč vnímá a přijímá účel mluvy.
- Žáci bez stresu generují nápady, které jsou třeba i jen pokusnými návrhy, ne zcela ještě zformulovanými. Jsou to však návrhy, které jim pomáhají dostat se blíž k hlubšímu porozumění.
- Žáci jsou připraveni myslet nahlas při práci s novými informacemi nebo při hledání smyslu zkušeností.
- Chyby a nepřesnosti jsou považovány za stimulaci k dalšímu učení.
- Žáci se nebojí prezentovat výsledky, produkty své práce ostatním i za cenu kritiky. Tato důvěra je umožněna tím, že tyto výsledky a produkty již prošly kritickým pohledem členů skupiny.

- Materiální prostředí je přizpůsobeno cílům kooperativní činnosti: židle a stoly jsou volně přestavitelné, prostředí poskytuje volný přístup ke zdrojům učení - knihám, materiálu pro manuální činnost, aj.
- Materiální prostředí má evokovat pocit soudržnosti, např. na nástěnce fotografie ze společné činnosti aj.

Body, týkající se učebního prostředí, není potřeba brát jako recept, jak toto prostředí kvalitně vybudovat, ale spíše jako dobré návrhy, kterými se může učitel inspirovat. Důležité je, aby si učební prostředí vytvořil učitel s žáky takové, jaké jim všem bude vyhovovat, aby se v něm všichni cítili dobře, bylo podnětné a motivující.

Uspořádání prostoru pro skupinové vyučování

Při skupinové práci je třeba uspořádat prostor třídy tak, aby vyhovoval i této práci. Žáci by měli být ve skupině rozsazeni tak, aby měli ty nejlepší podmínky pro práci. Neměli by od sebe sedět příliš daleko, aby spolu mohli přiměřeně hlasitě komunikovat. Skupiny by měly být umístěny tak, aby se navzájem nerušily, ale je-li potřeba, aby spolu mohly také komunikovat. Učitel by měl mít volný přístup ke všem skupinám.

4.2. Cíle kooperativní výuky, kooperativních skupin

Cílů práce v kooperativních skupinách se dosahuje jednak učením ve skupině, právě protože jde o skupinové učení, jednak charakterem úkolů a technik, které jsou ve skupině aplikovány.

Skupina pracuje současně na dvou úrovních - úkolové a socioemocionální.

(Kasíková, 1997, s. 43):

Úkolové typy cílů v kooperativních učebních skupinách:

- vlastní vyjádření k látce
- posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím
- zkoumání předpokladů
- pozorné naslouchání
- tolerování dvojznačnosti
- učení se ve skupinách
- sledování vyučování

- porozumění textu
- zlepšení vztahu učitel - žák
- měření změn v pokroku žáka

Socioemocionální typy cílů v kooperativních učebních skupinách:

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

Ve skupinové práci je dobré propojit poznávací cíle s kooperativními způsoby práce.

Vedle poznávacích cílů plánujeme i cíle spojené s rozvojem sociability žáků ve třídě (např. děti se naučí podporovat slabší jedince ve třídě).

U mnoha aktivit se však kryjí cíle úkolové takřka automaticky s cíli sociálními.

Pro zvyšování efektivity vyučování je důležitá znalost cíle. Žáci potřebují znát cíl skupinové aktivity, aby mohli posuzovat efektivitu diskusí a produktů, aby jim poskytoval smysl činnosti.

4.3. Úkoly pro skupiny

Úkoly zadávané žákům musejí vycházet z cílů výuky. Úkoly specifikují aktivity, do kterých jsou žáci zapojeni.

Ve vztahu k cílům mají úkoly dva základní aspekty: poznávací a sociální. Tyto dva aspekty se často od sebe nedají odloučit, avšak učitel může zdůraznit těžiště úkolu.

Poznávací požadavky na úkol se vztahují k obsahu a struktuře aktivity a také k řeči, která je s tím spojena.

Sociální požadavky na úkol se vztahují k nárokům kooperace v rámci určité aktivity a opět k řeči, která se na ně váže.

Navrhovat úkoly pro skupiny pro učitele často znamená především přestrukturovat úkoly, které doposud zadávali celé třídy nebo pro jednotlivcům. Získání sociálních dovedností je pak součástí učebních zkušeností žáků.

Pro skupinovou učební činnost jsou zejména vhodné tyto typy učebních úkolů a jejich kombinace (Kasíková, 1997, s. 46):

- sběr informací, práce s nimi a jejich hodnocení
- diskuse
- řešení problémů
- návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení
- analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení
- analýza skupinových procesů včetně hodnocení

Toto jsou návrhy činností pro skupinovou práci podle Kasíkové. Ráda bych ještě dodala projektovou metodu, problémové vyučování a kooperativní hru.

Plánování úkolů je pro kooperativní skupinovou práci velice podstatné. Úkol by měl být výzvou k myšlení, k formování a uplatnění dovedností. Při výběru úkolu sledujeme:

- typ úkolu, v němž skupinová práce přináší lepší výsledky než jiná organizace práce
- do samotného základu úkolu je včleněna možnost individuálních pohledů na téma nebo na způsoby řešení úkolu
- úkol je výzvou k vyšší úrovni zvládnání, než jaké by byl žák schopen samostatně
- úkoly na produktivní myšlení (žáci vyhledávají informace, určují a doplňují)
- úkol je výzvou i k použití vyšší úrovně řeči
- úkol má podněcovat k rozvíjení a uplatnění dovedností včetně sociálních dovedností
- úkol má být přizpůsoben předchozím zkušenostem členů skupiny, jejich dovednostem v práci ve skupině a jejich úrovni tvořivého a kritického myšlení

Návrhy úkolů podle Kasíkové by se měly ve skupinové práci střídat, aby nedošlo ke stereotypu, který by mohl být demotivující. Tyto úlohy lze využít jako podklad pro vymýšlení konkrétních úkolů do jednotlivých předmětů. Při vymýšlení těchto úkolů by se měl učitel také zamýšlet nad tím, co těmito úkoly sleduje.

4.4. Kooperativní dovednosti

Pro správné fungování skupin je třeba určitý stupeň intelektuálního a sociálního vývoje a také určitá úroveň sociálních dovedností. Žák by měl být schopen iniciovat aktivity skupiny, pracovat s informacemi, udržovat skupinu pohromadě povzbuzováním, tolerancí, vzájemným pochopením, vyjadřováním emocí. Také by měl být schopen rozpoznat dysfunkční chování a pracovat s ním. Tyto kooperativní dovednosti se žák musí naučit, neboť nejsou vrozené.

Žák si musí zvnitřnit tyto normy: závislost na spolužácích při plnění úkolů, být odpovědný nejen za své chování, ale i za chování svých spolužáků, učit se naslouchat a hodnotit, co říkají druzí, dávat druhým šanci mluvit, nebát se požádat o pomoc, učit se, jak smysluplně a úsporně přispívat ke skupinovému úsilí.

Jak učit kooperativním dovednostem? Formování dovedností má dvě možnosti:

1. Cvičit dovednosti ve speciálních situacích, určených právě k tomuto účelu.
2. Cvičit dovednosti bezprostředně při úkolech spojených s obsahem předmětu, případně vzdělávací oblastí.

Podle výzkumů vede k cíli rychleji druhá možnost.

Kooperativní dovednosti, které se děti potřebují naučit (Kasíková, 1997, s. 68):

Úkolové dovednosti

1. Agenda skupiny
 - Seřadit aktivity.
 - Držet se programu činností.
 - Umět pracovat s časovými možnostmi.
 - Revidovat program.
 - Rekapitulovat pokrok žáka.
2. Poskytování a přijímání idejí
 - Vytvářet otevřenou atmosféru.
 - Užívat komunikativní dovednosti.
 - Aktivně naslouchat.
 - Věnovat pozornost idejí.
 - Požadovat ujasnění.

- Udržovat oční kontakt.
- Řešit konflikty.
- Ověřovat konsensus mezi učitelem a žákem.
- Hledat důvody, proč konsensus nenastal.
- Vyjádřit nesouhlas konstruktivně.
- Vyjádřit nesouhlas zdvořile, proaktivně.
- Stavět na nejlepších idejích.
- Hodnotit ideje.
- Analyzovat a systematizovat získané poznatky.

Sociální dovednosti

3. Povzbuzování a oceňování

- Usilovat o účast všech.
- Pracovat s emocemi a postoji všech.
- Oceňovat individuální odlišnosti.

4. Řízení skupinových procesů

- Mít pod kontrolou: porozumění, shody, neshody, účast.
- Vytvářet a přidělovat skupinové role.

Po nacvičení kooperativních dovedností se doporučuje dát dětem některá pravidla skupinových činností zřetelně na oči a po dokončení skupinové činnosti je porovnat s realitou.

Ještě vhodnější je, když si tato pravidla vymyslí děti samy (udělají se určité návrhy, o kterých se diskutuje; plakát, na kterém budou uvedena, se výtvarně ztvární; pokračuje se v diskusi o tom, jak zajistit, aby tato pravidla byla dodržována), protože je reálnější šance, že se jimi budou řídit.

Domnívám se, že druhá možnost je vhodnější, protože se děti zapojují do vytváření pravidel a jsou to „jejich pravidla“. O pravidlech se diskutuje, a proto by se dalo očekávat, že s prodiskutovanými a podle diskuse upravenými pravidly budou všichni žáci souhlasit.

V prvním případě můžou jen přijmout již zhotovená pravidla, se kterými se nemusí ztotožnit. Ve vlastní pedagogické praxi s žáky vytváříme pravidla vždy

na začátku školního roku. Ta máme ve třídě vyvěšena po celý rok a dle potřeby se k nim průběžně vracíme a upravujeme je.

4.5. Pojem kooperace ve strategiích vyučování

Strategie ve vyučování se odlišují a mohou se klasifikovat podle typu kooperace, na které jsou založené. (Kasíková, 1997, s. 31)

a) Kooperace jako nápomoc

Je založena na asistenci jedné osoby osobě druhé. Dochází ke spojení individuí, kteří spolupracují při dosažení cíle.

Spolužáci nebo vrstevníci pomáhají jeden druhému v učení. Vztah mezi tím, kdo pomáhá a tím, komu je pomáháno, je obvykle řízen učitelem. Komunikace je typicky dyadická a zahrnuje diferenciaci rolí mezi účastníky (jeden učí, druhý se učí). Každý učící se tím se liší od jiného týmu, má individuální charakter.

Vliv kooperace na výuku i rozvoj osobnosti je téměř tak velký u toho, kdo se učí, jako u toho, kdo učí. Snaha organizovat a porozumět látce vede k větší dovednosti informovat a pracovat s informacemi.

b) Kooperace jako vzájemnost

Podstata spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením. Hodnocení může být založeno i na výkonu jednotlivce, ale bývá ještě propojeno s hodnocením skupinového úsilí, ke kterému každý přispěl. I celá třída může fungovat jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, založenými více jako spolupodílnictví než kompetice.

Žáci jsou trénováni v senzitivě a v interpersonálních dovednostech, nutných pro fungování skupiny.

Tento druh kooperace byl vyzkoušen při integraci postižených žáků do vyučování, k zapojení rizikových skupin žáků do běžného vyučování, k podpoře mezirasového přátelství, tolerance a sociální snášenlivosti.

Nyní zde byly popsány dvě formy kooperativní činnosti. Obě považují za velice vhodné využívat ve vyučování.

Při první strategii žák, který učenou látku zvládl, učí druhého žáka, který učenou látku neumí. Tím se žáci naučí si pomáhat, když má jeden problémy. Tuto pomoc si mohou osvojit a využívat ji i v mimoškolní činnosti.

Při druhé strategii se žáci naučí spolupracovat ve smyslu hledání společné cesty k dosažení nějakého cíle.

Osobně ve vyučování ráda využívám obě strategie, neboť učí žáky sociálním situacím, které jsou důležité v životě. V první se žák naučí pomáhat druhým, ale i pomoc přijímat a ve druhé se naučí spolupracovat s ostatními na nějakém úkolu.

Konkrétní kooperativní vyučovací strategie

Zde uvádím některé kooperativní vyučovací strategie, které přispívají k rozvoji komunikace, sociálního učení a spolupráce. Kooperativní vyučovací strategii jsem použila ze Sborníku z výzkumného projektu EXTRA „Asertivita a rozvoj sebevědomí, Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova, Sebevědomí a kooperativní vyučování“ (Kasíková, 1995, s. 127).

STAD (Student Teams Achivement Division) = Soutěže v relativním zlepšení týmů

Třída je rozdělena na 4 - 6ti členné učební skupiny. Tyto skupiny jsou heterogenní. Učitel předkládá novou látku, kterou žáci pak studují především s použitím pracovních listů. Mohou použít jakýchkoliv prostředků pro zvládnutí látky. Látku musí zvládnout všichni členové skupiny. Pracují v párech, jeden zkouší druhého a vedou skupinové diskuse. Když všichni zvládnou látku, dostane každý člen skupiny test, který je individuálně bodován. Každý žák na základě zlepšení od předchozího testu přispívá body k celkovému počtu bodů skupiny. Tento způsob hodnocení je důležitý komponent STAD - vylučuje možnost, že slabší žáci nebudou přijati jako členové skupiny. Nebodují se schopnosti žáka, ale jeho zlepšení. Výsledky týmu jsou pak tabulovány a týmy srovnávány.

GROUP INVESTIGATION (Sharan, Sharan)

Žáci pracují v malých kooperativních skupinách. Používají kooperativní tázání, diskusi, kooperativní plánování a projekty. Žáci tvořící vlastní 2 - 6 členné skupiny, si vybírají subtéma z učební jednotky, která se probírá v celé třídě. Pak

člení subtéma na individuální úkoly a provádějí úkoly nutné v přípravě skupinové zprávy. Tu pak prezentují celé třídě.

JIGSAW I = Skládačka

Pracuje se šestičlennými skupinami. Učivo je rozděleno na pět částí. Každý člen skupiny studuje svůj cíl. Potom se členové skupin, kteří studovali stejný cíl, setkají v experimentálních skupinách, aby prodiskutovali učivo, které probrali. Poté se navrátí do původních skupin a učí ostatní členy skupiny svůj cíl. Je to kooperativní metoda, která vytváří pozitivní vzájemnou závislost mezi žáky.

JIGSAW II

Utvoří se čtyři až pětičlenné skupiny. Žáci společně čtou povídku, kapitolu, životopis apod. Každý žák dostává úkol, v němž je expert. Žáci, kteří mají stejná témata se setkávají v experimentálních skupinách a diskutují. Pak se vrátí do svých původních skupin a učí ostatní své téma. Následují individuální testy a týmové skóre. I v této metodě se používá skóre zlepšení.

4.6. Techniky skupinové práce

Techniky bývají označovány za způsoby podporující interakci v zájmu skupinové činnosti. Dávají skupinu dohromady ke sdílení a konfrontaci idejí tak, že povzbuzují osoby k interakci a kreativité.

KONTROLOVANÁ DISKUZE

Bývá používána ke kontrole znalosti a porozumění prezentovaného materiálu. Diskuse je kontrolována učitelem. Žáci kladou otázky a přiřčleňují k nim poznámky.

BZUČÍCI SKUPINY

Poskytují příležitost pro větší participaci ve větší třídě. Učitel vyzve žáky, aby se otočili ke svému sousedovi a ve třech nebo čtyřech si sdělovali své názory o tom, čemu nerozuměli, s čím nesouhlasí apod. To pomůže vyjádřit žákům obtíže, které by před celou třídou nevyšlovali.

ZKŘÍŽENÉ SKUPINY

Žáci jsou rozděleni na matematické bázi: např. pokud je ve třídě 27 žáků, bude 9 skupin po třech. V této podobě se začíná řešit úkol. V další fázi dochází k překřížení skupin - první žáci ze všech skupin se sejdou pohromadě a vytvoří tříčlenné skupiny, druzí a třetí udělají totéž. Tyto nové skupiny dostanou další úkol a po jeho splnění se vracejí do původních skupin. Úkoly by měly být sestaveny tak, aby získané zkušenosti šly vždy využít při plnění dalšího úkolu.

SKLÁDAČKA

Úkol je rozdělen do několika částí. Každý člen skupiny má jinou část úkolu. Úkol je vystavěn tak, že skupina nemůže uspět, dokud každý z žáků nesplní svou část úkolu. Kooperace je zde postavena na struktuře úkolu a také na individuální práci žáků.

Využívání různých technik skupinové práce považují za významné, zejména pro jejich pozitivní působení na formování kooperativní osobnosti. Techniky skupinové práce učí žáky komunikovat a diskutovat s ostatními, vystupovat a prezentovat své dovednosti před větší skupinou, a tím u něj dochází k odbourávání strachu.

4.7. Úkoly učitele při kooperativním vyučování v podmínkách skupinové práci

Při skupinové práci by se mohlo zdát, že děti učitele nepotřebují. Učí se skupiny však učitele potřebují, neboť bez něj by se rozpadly. Role učitele se mění ze vševědoucího garanta pravdy a je obsažena zprostředkovaně v látce, v jejím vhodném výběru, ve formulaci úkolů, často za aktivní spolupráce žáků, problémů, které pak žáci řeší. Uplatňuje se v podporování součinnosti žáků uvnitř skupiny při skupinové činnosti pedagogicky zdůvodněným řízením činnosti žáků. Kvalita myšlení žáků se zlepšuje, jestliže se učitel důsledně a systematicky snaží, aby žák argumentoval v klimatu vzájemného respektu mezi žáky a mezi učitelem a žáky.

Nyní můžeme úkoly učitele při skupinové práci podrobněji popsat, jak již v roce 1994 ve své stále aktuální publikaci uvádějí Kasíková, Valenta (1994, s. 52):

1. Učitel určuje cíle vyučování. Určuje cíle věcné, spojené s vyučovacím předmětem a cíle vztahující se k osvojení kooperativních dovedností. Učitel je musí záměrně plánovat a nečekat, zdali se objeví, či nikoliv.
2. Učitel rozhoduje o velikosti skupin. Velikost skupiny se přizpůsobuje charakteru učiva, úkolu, času k jeho dokončení, stupni zvládnání kooperativních dovedností. Většinou se doporučuje 2 - 6ti členné skupiny. Čím méně času je věnováno úkolu, tím menší skupiny vytvoříme. Pokud žáci nejsou příliš navyklí pracovat ve skupinách, je lépe začínat párovým vyučováním či tříčlennými skupinami.
3. Učitel přiděluje žáky do skupin. Rozhoduje o homogenitě nebo heterogenitě skupin z hlediska věku, pohlaví, výkonnosti, motivovanosti k učení apod. Všeobecně se více preferují heterogenní skupiny - zřetelněji vystupuje účinnost kooperativní výuky. Sestavování homogenních skupin se doporučuje tehdy, má-li učitel v úmyslu hlouběji individualizovat vyučování. Sestavovat skupiny mohou i sami žáci, ale vhodnější je, když skupiny s rozvahou a rozmyslem sestavuje učitel. Tyto dvě varianty je možno i kombinovat. Učitel také určuje, jak dlouho spolu bude skupina pracovat. Je však třeba skupinu nechat tak dlouho pracovat spolu, aby zažila úspěch jako celek. To povzbuzuje děti pro další spolupráci.
4. Učitel musí přizpůsobit třídu pro kvalitní interakci. Nejvýhodnější uspořádání pro kooperaci je kruh. Čím blíže k sobě sedí jednotliví členové skupiny, tím lépe pro práci. Jednotlivé skupiny by měly být od sebe tak vzdáleny, aby se navzájem nerušily. Ke každé skupině by měl být umožněn přístup učitele.
5. Učitel musí plánovat učivo tak, aby podpořil pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Jde o závislost na materiálu, kterou učitel podporuje tím, že přidělí do skupiny pouze jednu kopii pracovního materiálu. Informační závislost, kdy každý člen skupiny má jiné informační zdroje a musí ostatní členy skupiny seznámit se získanými informacemi. Je také možno využít tlaků zvnějšku, které podpoří závislost členů skupiny. Může jít např. o meziskupinovou soutěž.
6. Závislost členů skupiny můžeme ještě prohloubit rozdělením různých rolí. Role určuje učitel, jsou propojené a navzájem se doplňují. Může to být např. role:
 - zapisovatel
 - člen skupiny, který má za úkol povzbuzovat ostatní k činnosti

- člen skupiny, který především pozoruje, jak je kooperativní činnost efektivní
 - člen skupiny, který sumarizuje činnost skupiny, podává závěry a odpovědi
 - člen skupiny, který kontroluje činnost skupiny, tzn. ujišťuje se, zda všichni členové skupiny zvládli přidělený úkol, znají výsledek i způsoby, jak k němu dospět
 - člen skupiny, který je pověřen komunikací s jinými skupinami
 - člen skupiny, který je pověřen komunikací s učitelem
7. Učitel vysvětluje přidělený úkol. Musí ho vysvětlit tak, aby byl všem jasný a aby byly zřetelné cíle vyučování. Dává do souvislosti to, co má být naučeno s tím, co žáci již znají. Definuje pojmy, vysvětluje operace a úkony, které budou pro zvládnání úkolu potřebné. Klade otázky, aby se přesvědčil o porozumění úkolu a připravenosti jej plnit.
 8. Učitel vysvětluje kritéria úspěchu. Tato kritéria je třeba stanovit předem a musejí být realistická a stimulující.
 9. Učitel vytváří pozitivní vzájemnou závislost danou cílem a hodnocením. Lze požádat skupinu o jediný produkt, zprávu, referát aj. Každý člen skupiny stvrdí svým podpisem souhlas s tímto produktem a s tím, že zvládl přidělený úkol. Učitel se namátkou ptá jednotlivých žáků na nějakou otázku vztahující se k úkolu. Proto je třeba, aby úkol zvládl každý člen skupiny. Lze také poskytovat skupinovou odměnu. Znamená to vedle individuálního hodnocení používat i hodnocení skupinové jako plnohodnotnou součást vyučování. Následující možnosti jsou převzaty z americké školy, pro kterou je typický bodový hodnocení systém:
 - a) zaznamenat (hodnotit) individuální skóre a zároveň přičíst bonus založený na tom, že všichni dosáhnou stanoveného kritéria
 - b) individuální skóre a bonus založený na nejnižším skóre ve skupině (nutí skupinu pomáhat i těm slabším)
 - c) individuální skóre a bonus založený na zlepšení (pokud je současný výkon např. test, lepší než minulý, každý člen skupiny získá bonus)
 - d) zaznamenává se jen skupinové skóre za jednotlivý produkt vytvořený skupinou
 - e) vybírá se namátkou jeden výsledek (např. referát) pro skóre

- f) zaznamenává se „akademické“ skóre (věcný výsledek) a skóre sociálních dovedností
10. Učitel vytváří u žáků individuální odpovědnost za činnost a výsledky skupiny a vyžaduje hodnocení členů skupiny navzájem.
 11. Učitel vytváří meziskupinovou kooperaci. Kooperace se rozšiřuje na celou třídu. Odměna se pak vztahuje k výsledku skupiny i třídy. Je možnost přidělení dalších bodů či jiného typu odměny, dosáhne-li celá třída určitého stanoveného kritéria. Jedna skupina tak po skončení své činnosti může pomáhat druhé.
 12. Učitel specifikuje požadované kooperativní chování. Začíná od nejjednodušších rysů tohoto chování (např. buď se svou skupinou, nechod' po třídě, mluv tiše, apod.). Teprve když si žáci osvojí základní rysy kooperativního chování, učitel zdůrazňuje další (např. povzbuzuj ostatní ke spolupráci, naslouchej pozorně, co říká ten druhý, neměň názor, dokud nejsi přesvědčen logickými argumenty, kritizuj myšlenky, ne jejich nositele apod.)
 13. Důležitým úkolem učitele je také měnit charakter hodnocení. Hodnocení není již zaměřeno jen na výstupy učení, ale i na samotný proces. Učitel by měl pozorovat činnost žáků ve skupině. Nabízí se mu možnost užít alespoň příležitostně pozorovacího archu např. s těmito položkami: vyjadřuje podporu (myšlence nebo členu skupiny), povzbuzuje ostatní k činnosti, sumarizuje, dotazuje se, přispívá nápady, myšlenkami atp. Obdobný arch může být zhotoven i pro žakovského pozorovatele. Může být doplněn, případně nahrazen kontrolním listem se zásadními otázkami ke kooperativnímu chování a ke splnění úkolu. Výsledky pozorování jsou využity po skončení práce skupin a při schůzkách s rodiči.
 14. Změna role učitele při tomto typu výuky však neznámá, že by učitel nemohl asistovat skupinám při plnění úkolu. Může ujasňovat instrukce, zpřesňovat pojmy, se kterými se operuje atp. Důležitá je také řeč učitele, která se konfrontuje s řečí žáka. Učitel musí užívat vhodné jazykové prostředky, např. přesné termíny, které posilují učební výsledky.
 15. Učitel může zasahovat do utváření skupinových dovedností. Zásah musí být citlivý a jen tehdy, je-li to nezbytně nutné. Učitel může skupině navrhnout efektivnější postup spolupráce a ovlivnit tak kooperativní chování v nejvhodnějším čase - v okamžiku, kdy danou dovednost žáci bezprostředně potřebují.

16. Učitel uzavírá lekci - sumarizuje základní myšlenky, odpovídá na závěrečné otázky.
17. Učitel hodnotí žákovu učení po stránce kvalitativní a kvantitativní. Kritéria hodnocení jsou dána předem a žák je zná, proto může dosažení cílů a splnění úkolů hodnotit spolu s učitelem.
18. Učitel vždy musí zhodnotit jak fungovala skupina. Hodnotí se úspěšné dokončení úkolu a vybudování a udržení konstruktivních vztahů spolupráce pro započetí příštího úkolu. Pro nové, začínající skupiny se doporučuje jednoduchá struktura hodnocení. Např. vyjmenovat nejméně X věcí, které byly udělány dobře, a zároveň X dalších, které by mohly být udělány lépe.

Domnívám se, že úkoly učitele při skupinové práci dětí jsou velmi důležité. Protože kooperativní vyučování může u žáků velmi pozitivně rozvíjet všechny stránky osobnosti. Vyžaduje od učitele správné vedení a dobrou organizaci. Učitel má při skupinové práci mnoho úkolů, a stejně jako se žáci musí postupně učit kooperativním dovednostem, učí se i učitel tyto úkoly zvládat postupně. Musí je také přizpůsobit třídě, ve které učí. Některé z úkolů jsou samozřejmé a učitel je plní automaticky např. určování cílů, vysvětlení zadání, určování rolí ve skupině, vysvětlování kritérií úspěchu. Učitel asistuje skupinám, uzavírá lekce a sumarizuje poznatky a hodnotí práci žáků.

Další úkoly se učitel musí naučit, a až v průběhu užívání těchto bodů zjišťuje nejvhodnější řešení pro třídu. Je to např. určování velikosti skupin, kdy je dána optimální velikost, která je 2 - 6 členů, učitel však musí poznat, co je pro jeho třídu ideální a na jaké kooperativní úrovni žáci jsou. Přidělování žáků do skupin učitel zvládne také teprve, až žáky pozná a ví, které žáky je dobré k sobě přidělit. Učitel přizpůsobuje třídu kvalitní interakci, nachází nejvhodnější uspořádání. Učitel musí plánovat učivo, cíle a hodnocení tak, aby podpořil vzájemnou závislost členů skupiny. Na kvalitní plánování určitě potřebuje také čas a zkušenosti. Učitel vede žáky k individuální odpovědnosti, meziskupinové kooperaci, specifikuje požadované kooperativní chování a zasahuje do skupinových dovedností. I to se musí učitel naučit. Hodnocení žáků je pro učitele běžné, ale při skupinové práci se učí i hodnotit práci celé skupiny.

4.8. Hodnocení v kooperativním učení

Hodnocení je přirozenou součástí učení a umět dobře zacházet s hodnocením poskytuje pro učení nejcennější impulsy. Je nedílnou součástí procesu vyučování a mělo by být obsaženo v každé vyučovací hodině bez ohledu na využívané formy práce. Samotný pojem je možno chápat v širším i užším smyslu.

Pojem hodnocení v širším smyslu chápeme jako „*zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování*“ (Skalková, 1999, s. 161). Činíme tak nejrůznějšími formami (např. souhlasnými a nesouhlasnými gesty učitele, tónem hlasu, kladnou či negativní poznámkou, pochvalou, napomenutím atd.). V tomto pojetí nemáme na mysli specifickou diagnostickou činnost učitele vedoucí ke klasifikaci.

V užším smyslu hovoří o hodnocení Otto Obst ve Školní didaktice jako o **pedagogickém hodnocení** (evaluaci) a definuje ho jako „*systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků. Podstatou školního hodnocení je zjištění kompetencí - vědomostí, dovedností a postojů - žáka a formulace hodnotících soudů na základě porovnání skutečného stavu se stavem předpokládaným, formulovaným jako cíle výuky.*“ (2002, s. 404)

Chris Kyriacou (1996) uvádí v knize Klíčové dovednosti učitele šest funkcí hodnocení:

1. Hodnocení má být pro učitele **zpětnou vazbou o jeho práci** - o tom, jak se mu podařilo dosáhnout zamýšlených výsledků.
2. Hodnocení má poskytovat žákům **zpětnou vazbu o jejich výkonu a prospěchu**. Proto by i žáci měli mít co nejpřesnější představu o standardu, kterého mají dosáhnout. Učitelovo hodnocení by mělo být formulováno co nejpřesněji, aby bylo žákovi jasné, v čem má zlepšit svoji práci.
3. Hodnocení má žáky **motivovat**. Hodnocení může být pro žáky pobídkou, aby si lépe zorganizovali svou práci, učili se tomu, co se po nich žádá, a tak dosáhli lepšího hodnocení. Informace o úspěšnosti v náročném úkolu je velmi účinným zdrojem motivace.
4. Hodnocení slouží jako **podklad pro vedení záznamů o prospěchu žáka**, které umožňují rozhodování o výchovných a vzdělávacích potřebách žáků. Záznamy lze použít při jednání s učiteli a rodiči žáků.

5. Hodnocení umožňuje poskytnout **doklady o momentálním prospěchu a dosažené úrovni žáka**.
6. Hodnocení umožňuje **posoudit připravenost žáka pro další učení**. Slouží jako ukazatel připravenosti žáka na zvládnutí dalšího učiva, zda je vhodná určitá forma diferenciací apod.

Učitelé sami považují hodnocení skupinové práce za vysoce problematické, někdy natolik, že raději od ní právě z tohoto důvodu ustupují. Přesto by se učitelé neměli kooperativní skupinové činnosti bránit, neboť přináší větší množství interakce mezi účastníky a dochází zde k většímu zapojení do hodnocení i ze strany žáků než je tomu při frontální práci.

Hodnocení je proto stejně důležité jako jiné aspekty skupinové práce a právě skupinové uspořádání, které je organizační podmínkou kooperativního učení, představuje faktor, který utváří charakter i způsoby hodnocení.

Těžiště hodnotících procesů se do značné míry přesouvá na skupinu samotnou, i když učitel svou roli při hodnocení neztrácí, a přechází od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny a hodnocení individuálního přispívání v rámci skupiny. „*Kdo je začleněn do kooperace, má zájem i o hodnocení, protože to je přirozená součást procesu. Uvědomění si individuálních i skupinových aktivit se stává potřebou*“ (Kasíková, 1997, s. 91).

Narozdíl od skupinového vyučování, které pracovalo především s učitelovým hodnocením skupiny, důraz na **komplexnost** v kooperativním systému výuky se projevuje využíváním a kombinací čtyř různých možností hodnocení (Kasíková, 2001, s. 131):

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy
- členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny
- konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem

V systému kooperativního učení je hodnocení bezprostředně spojeno s plánováním a aby bylo hodnocení platné (validní), je důležité vědět **co** je hodnoceno a **proč**. Pokud skupina pracuje jako kooperativní skupina, probíhá hodnocení automaticky. Jestliže žáci v kooperativním učení přebírají odpovědnost za vlastní učení, měli by převzít určitou odpovědnost i za jeho reflexi: žáci by se proto měli učit hodnotit učební činnost a skupinovou dynamiku a znamená to přebírat od učitele takové způsoby, které napomáhají učení. Jedna z dovedností efektivního hod-

nocení se týká užití adekvátního hodnotícího jazyka a jedná se hlavně o dva typy: **deskriptivní (popisný) jazyk** - neposuzující verbální popis situace, chování, dosažených výsledků nebo pocitů (např. *Pochopil si závislost jevu X na jevu Y*) a **posuzovací jazyk** - slovní vyjádření shrnující ohodnocení chování, dosažených výsledků nebo člověka, obsahující charakterizaci nebo zařazení do určité kategorie (*Jsi opravdu skvělý žák!*).

Ať již hodnocení provádí učitel nebo skupina, je důležitá atmosféra otevřenosti, čestnosti. Velice důležité je také umět pracovat s oběma typy hodnocení - průběžným i sumativním, promyšleně je načasovat. Jak uvádí Otto Obst ve Školní didaktice (2002, s. 405) **formativní hodnocení** (diagnostické, průběžné) má umožnit cílenou radu, vedení a poučení zaměřené na zlepšení výkonu. Tento typ hodnocení poskytuje zpětnou vazbu učiteli i žákům a pro řízení učení žáků je nepostradatelné. **Finální hodnocení** (sumativní, shrnující) slouží jako podklad pro oficiální vyjádření o žakově výkonu, určené často i pro někoho mimo školu. Jak uvádí Hana Kasíková (2001, s. 133), „*je možno říci, že formativní hodnocení je všeobecně méně bolestné a vede spolehlivěji k dosažení pozitivních změn u těch, kteří jsou včleněni do skupinové práce. Hodnocení je tedy lépe organizovat během aktivity skupiny, ne na její závěr, tedy v čase, kdy je možné ještě rozvinout změny ve prospěch skupinového učení.*“

V následující podkapitole se zmíním o různých metodách a technikách hodnocení, které mohou učitelé při kooperativním vyučování využít. A právě nej-různější přístupy, metody a techniky hodnocení práce ve skupinách se stávají v rámci kooperace dalším cenným zdrojem učení včetně stimulů k odpovědnosti za vlastní učení.

4.8.1 Metody a techniky hodnocení

Uvedu zde některé z nejužívanějších metod a technik, o kterých se zmiňuje Hana Kasíková (1997, s. 97-100), které při skupinové a kooperativní práci mají největší vypovídající hodnotu a učitel by je měl umět správně využívat. Mezi tyto metody patří pozorování, dotazník a interview. Při **pozorování** dochází ke sledování činnosti lidí, záznamu nebo popisu této, činnosti a jejímu hodnocení. Dobrým základem pro hodnocení kooperativní skupinové činnosti je použití více pozorovatelů, jejichž pozorování se netýká individuální činnosti, ale činnosti celoskupi-

nové (zde je možno použít techniku „akvária“, kdy je větší skupina rozdělena na dvě; jedna skupina - rozsazena okolo druhé - plní funkci pozorovatelů a hodnotitelů. Skupiny se po čase v této funkci vymění.).

U **dotazníku** se jedná o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. A právě dotazníky rozdané po ukončení skupinové činnosti (ať už krátkodobější nebo dlouhodobé) jsou nejobvyklejší metodou hodnocení v tomto typu práce (příklad otázek: *Co jste ve skupině dělali, že jste mohli být úspěšní v řešení problému? Co bude potřeba dělat příště?*). Časově úsporné je **interview**, kdy jeden (učitel nebo žák) se ptá celé skupiny, a přináší většinou i dostatek informací. Velice důležitá je samozřejmě osoba toho, kdo dělá interview, a otevřené vztahy ve skupině.

Při kooperativním vyučování se pro hodnocení využívají také např. deníky, zpětné zpravodajství, hodnotící listy, kolující dotazník a hodnocení s pomocí videozáznamu. Pokud je skupina delší dobu pohromadě, mohou mít velký význam **deníky** jednotlivců. Zaznamenává se např. jaké myšlenky, pojmy, informace se žáci naučili; co se naučili o své schopnosti diskutovat, souhlasit, vyjadřovat myšlenky; jak jedinec vidí skupinu jako celek. Často se také doporučuje používat jednoduché kontrolní listy, které dokumentují, co kdo má dělat a jak to splnil. **Hodnotící listy** může připravit pro všechny skupiny učitel, nebo si každá skupina může určit pro hodnocení svá vlastní kritéria a hodnotící systém (včetně užití bodové škály), které jsou přeneseny na hodnotící list. Pro práci skupiny je užitečná i **analýza videozáznamu**. Analýzou by měl být pověřen člen mimo skupinu a může použít otázky typu: *Co se tam ode odehrálo? Jaký účinek to mělo? Jaká byla vaše strategie?*

5. Kooperativní vyučování ve výuce cizího jazyka

Doposud bylo pojednáváno o kooperativním vyučování bez ohledu na vyučovací předmět. Protože má diplomová práce pojednává o kooperativním vyučování cizích jazyků, domnívám se, že je důležité na úvod zmínit metody výuky cizích jazyků tak, jak jsou běžně praktikovány v českých školách. V následující kapitole bude přiblížena současná situace výuky cizích jazyků na našich základních školách a dále pojednání o opodstatnění a možnostech kooperativního vyučování v této výukové oblasti.

5.1. Metody výuky cizích jazyků

Pokud jde o samotnou efektivitu učení se jazyka, je pochopitelně nejefektivnější způsob, jakým jsme se učili mateřštinu. Ihned poté následuje takzvaný bilingvismus, tedy jev běžný v jazykově smíšených rodinách, kdy každý z rodičů mluví na dítě jiným jazykem. Poměrně efektivní metodou je i změna jazykového prostředí – studijní nebo prázdninové pobyty v zahraničí. Tyto metody mají několik zásadních znaků: Dítě slyší cizí jazyk používat v přirozených podmínkách a přirozeném kontextu, proto si může vytvářet bohaté asociace, musí jazyk používat, aby se domluvílo a především se nesnaží překládat do cizího jazyka, ale rovnou myslí v cizím jazyce. Způsob učení, jaký je většinou používán ve škole, patří k těm nejméně schůdným a nejméně efektivním. Žáci se pohybují od gramatiky k jazyku, i když přirozené je to právě naopak. Jsou nuceni nejprve si osvojit určitá pravidla a podle nich potom mají tvořit věty (Houška, 1995, s. 180-181)

Ve dvacátém století zavládly v oblasti metodiky výuky cizích jazyků rozdílné vývojové tendence. Mezi tři nejrozšířenější metody patří: gramatická/překladová metoda, audiolingvální/audiovizuální metoda a komunikativně-pragmatická metoda (Billows, 1994, s. 169-173).

Gramatická/překladová metoda byla převzata z vyučování klasických jazyků (řečtina, latina) a aplikována na vyučování jazyků moderních. Cizí jazyk je žákům představen prostřednictvím gramatiky. Přitom automaticky dochází ke zdůraznění mnoha výjimek, na jejichž ovládnání je kladem důraz. Žák má porozumět pravidlům konstrukce cizího jazyka a naučit se je upotřebit. Metoda má za cíl zprostředkovat žákům jednotlivé „stavební“ části cizího jazyka tak, aby žáci byli

schopni za pomoci naučených pravidel produkovat věty v cizí řeči. Činnost v hodinách sestává z :

- aplikování určitého pravidla a produkce „korektní“ věty
- vyplňování vynechaných částí textu
- transformace vět podle formálních gramatických kategorií
- překlad z cizího do mateřského jazyka a obráceně

Audiolingvální/audiovizuální metoda - vznikla z řad nových tendencí a pokusů v oblasti pedagogiky, lingvistiky a učebné teorie. Opírala se o reformní pedagogiku dvacátých a šedesátých let. Důraz je kladen na tzv. přirozené učení se řeči (měli bychom se cizí řeči učit tak, jako jsme se naučili mateřštině). K nejdůležitějším vyučovacím principům patří:

- důraz na mluvený jazyk
- seznámení se s mluvenou formou jazyka a jeho nacvičování v typických situacích, nový materiál je nacvičován ve „všedních“ situacích za pomoci dialogů
- autentičnost jazykových vzorů, texty učebnic vyhotovené jenom za účelem nácvičku jazyka jsou odmítány
- jazyková výuka v jednom jazyce, tedy jasné rozdělení cizího a mateřského jazykového systému.

Vyučování cizího jazyka má zprostředkovávat prakticky upotřebitelné každodenní znalosti a dovést žáka tak daleko, aby se dovedl ve všedních situacích aktivně zúčastnit komunikace. Výsledky učení jsou kontrolovány objektivními testy. Do vyučování jsou uváděny elementy programové výuky. Možnosti, jaké nabízí záznam mluvených projevů (magnetofon, video, ...), jsou využívány k sestavení jazykových programů, které školí výslovnost a slouží k upevnění elementárních syntaktických struktur v paměti. Na vyučování se také podílí projektor, film a diapozitivy, které mají přispívat k ulehčení nácvičku a transferu jazyka.

Komunikativně-pragmatická metoda klade důraz na vyučování soustředěné na žáka a ne na výsledky. Jazyk se dostává do popředí jako prostředek k dorozumění se v oblastech povolání a volného času. Učební cíle jsou definovány tématy, která se žáků týkají a situacemi, ve kterých žáci – dříve nebo později – budou muset řeč upotřebit. Formy procvičování během výuky simulují reálnou komunikaci v cizím jazyce. Ve středu pozornosti už nestojí bezchybný jazykový projev.

Všímáme si také účelu, dojmu, proběhu komunikace a situace, ve které se odehrává. Probíraná témata by měla žáka nejen zajímat, ale také se ho přímo dotýkat. Důležitá je motivace k učení se cizím řečem. Pedagogickým prostředkem je zde kupř. trénink žáka v různých rolích, simulace a plánované hry.

Většina starších učebnic je založena na gramatické – překladové metodě. Pokud tedy vyučující pracuje při hodinách pouze s učebnicí, stává se výuka jazyka jednotvárnou činností, která neuspokojuje žáky ani jeho samotného. Některé nové učebnice jsou již více koncipovány směrem k audiolingvální a komunikativně-pragmatické metodě. Výhodou jazykového vyučování je to, že hodiny cizího jazyka mohou mít podobu miniprojektů. Každá hodina jazyka má námět, určité téma (např. v obchodě, cestujeme dopravními prostředky, na fotbale atd.) a během hodiny se prostě pracuje na nějaké věci a hovoří se přitom cizím jazykem. Jazykové poznatky děti získávají na základě vlastní potřeby a mají je spojené s vlastní aktivní činností.

Stereotypní využívání frontální organizační formy výuky a mechanické používání učebnic často navozuje jednotvárnost, která ubíjí zájem žáků ve vyučování a omezuje možnosti jejich vlastní aktivity. Učitel se při hromadném vyučování neřídka orientuje k průměru, takže žáci nadprůměrní a žáci podprůměrní, i žáci méně průbojní a nenápadní, se dostávají na okraj jeho pozornosti. Množství žáků ve třídě vede k omezení času, který může učitel věnovat jednotlivci (Skalková, 1999, s. 207).

Samozřejmě, že nelze frontální vyučování zcela odmítat. Spíše jde o to, spojit ho s dalšími organizačními formami tak, aby komplexní využívání rozmanitých organizačních forem přispělo ke zkvalitňování výuky.

Dobrý učitel by si neměl vystačit pouze s učebnicí a frontální formou výuky. Měl by se snažit o co nejrozmanitější formy výuky i metody tak, aby se výuka cizích jazyků stala pro žáky zábavná a snadnější.

5.2. Současný stav výuky cizího jazyka

V současnosti je na výuku cizích jazyků kladen velký důraz, a tak se s výukou dalšího cizího jazyka započalo od školního roku 2006/2007 již od 3. ročníku a s druhým cizím jazykem od 7. ročníku. Anglický jazyk je v současné době preferovaným cizím jazykem. Česká republika se jako člen Evropské unie

připojila k evropské jazykové politice a vychází z tzv. Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, kde je zakotveno mimo jiné, že **dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání**. Jazykové vyučování je specifikováno i v RVP ZV a má vybavit žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Cílem je rozvoj **tzv. komunikativní jazykové kompetence** - která je podle RVP ZV chápána jako propojení lingvistických, sociolingvistických a pragmatických kompetencí a je to tedy jakýsi jazykový potenciál, který se aktivizuje a realizuje při **provádění různých jazykových činností jako je recepce**: poslech, tiché čtení, **produkce**: ústní a písemný projev, **interakce** a **zprostředkování** (překlad, tlumočení, shrnutí textu, parafrázování, přeformulování).

Recepce a produkce jsou označovány za komunikativní dovednosti, které jsou nezbytné pro jazykovou interakci. Vztahy zvuková řeč - psaná řeč a produkce - recepce jsou uvedeny v tabulce 1:

Tab. 1: Recepce a produkce

Produkce	Mluvení (ústní projev)	Psaní (psaný projev)
Recepce	Poslech	Čtení
	Zvuková řeč	Psaná řeč

In: Choděra, Reis, 1999, s. 46

V tabulce je naznačeno, že osvojení jazyka si vyžaduje osvojit si zvukovou formu a psanou formu, přičemž obě vyžadují dovednost produkce a recepce. U zvukové řeči je to mluvení a poslech a u psané řeči je to psaní a čtení.

Komunikací v cizím jazyce jsou tedy myšleny kompetence v oblastech receptivních, produktivních a interaktivních dovedností, které představují schopnost vyjádřit se a interpretovat myšlenky, pocity a informace v ústní i psané podobě a zapojit se do komunikace v různých sociálních kontextech- například ve škole, doma, při volnočasových aktivitách apod. **Rozvoj komunikativních jazykových kompetencí je tedy samo o sobě obsahem vzdělávacího oboru základního vzdělávání**. Tímto specifickým zaměřením se výuka cizího jazyka odlišuje od

ostatních výukových předmětů, protože jeho obsahem je schopnost interakce a komunikace. V následujícím přehledu jsou uvedeny jednotlivé konkrétní kompetence, jež jsou očekávány po absolvování II. stupně základní školy (RVP ZV, 2005, s. 19):

a) Receptivní řečové dovednosti

žák:

- čte nahlas plynule a foneticky správně texty přiměřeného rozsahu
- rozumí obsahu jednoduchých textů v učebnicích a obsahu autentických materiálů s využitím vizuální opory, v textech vyhledá známé výrazy, fráze a odpoví na otázky
- rozumí jednoduché a zřetelně vyslovované promluvě a konverzaci
- odvodí pravděpodobný význam nových slov z kontextu textu
- používá dvojjazyčný slovník, vyhledá informaci nebo význam slova ve vhodném výkladovém slovníku

b) Produktivní řečové dovednosti

žák:

- sestaví jednoduché (ústní i písemné) sdělení týkající se situací souvisejících s životem v rodině, škole a probíranými tematickými okruhy
- písemně, gramaticky správně tvoří a obměňuje jednoduché věty a krátké texty
- stručně reprodukuje obsah přiměřeně obtížného textu, promluvy i konverzace
- vyžádá jednoduchou informaci

c) Interaktivní řečové dovednosti

žák

- se jednoduchým způsobem domluví v běžných každodenních situacích

Aktuálním problémem ve výuce cizích jazyků nadále zůstává nedostatek kvalifikovaných učitelů.

5.3. Opodstatněnost využití kooperativního vyučování ve výuce cizího jazyka

Kasíková i Johnsonové tvrdí, že kooperativní vyučování lze aplikovat na jakýkoli předmět. Vždy záleží pouze na schopnosti učitele rozhodnout, kdy je vhodné použít kooperativní výuku a kdy nikoli. Učitel musí mít na paměti, že jde hlavně o to, aby každý člen skupiny šel dopředu rychleji a kvalitněji než při individuální práci. Učitel a později i žák by se měl naučit rozpoznat, v jakém typu úkolu je výhodnější spolupráce a v jakém individuální zvládnání. Ve chvíli, kdy si sám žák uvědomí, že plnění určitého úkolu samostatně mu přinese větší užitek, měl by to učiteli navrhnout a ten by to naopak měl zvážit a případně akceptovat.

Choděra a Reis mluví o kooperaci jako o „nejpodstatnějším aspektu humanizace výchovy a vzdělávání vůbec“ (1999, s.119). Kooperaci chápou jako nahrazení atmosféry konkurenčního soupeření atmosférou spolupráce. Prvek soutěže ve škole chápou stále jako motivující prvek, ale vidí potřebu vyrovnat ho prvkem spolupráce, solidarity a pomoci a učiteli přisoudit roli facilitátora - toho, kdo pomáhá. Kooperaci si tedy vysvětlují především jako nápomoc silnějšího slabšímu. V souvislosti s cizojazyčným vyučováním vidí sílu kooperace hlavně mezi učitelem a žákem, v situacích, kdy ve třídě jsou žáci o přibližně stejné úrovni znalostí cizího jazyka. Jiného názoru je však Mechlová a Horák (1986), kteří zdůrazňují, že pokud má učitel k dispozici konkrétní obsah předmětu, množství různorodých přístupných pramenů pro práci a vhodných metod a technik včetně praktických činností, pak lze skupinové vyučování uplatnit v jakémkoli předmětu.

Kooperativní vyučování v podmínkách skupinové práce ve vyučování cizího jazyka sice nebylo ještě důkladně teoreticky a empiricky podloženo, ale existují různá **pojetí a způsoby výuky cizímu jazyku, které počítají s interakcí tváří v tvář a přátelským klimatem jako podmínkami efektivního učení.** Ty jsou součástí principů kooperativního vyučování. Rozsah této práce neumožňuje věnovat se podrobně různým pojetím a způsobům výuky cizích jazyků (není to ani jejím cílem), ale jde spíše o naznačení místa, které kooperace v této výuce zaujímá. Choděra a Reis (1999) rozdělují dvě základní pojetí způsobu výuky jazyků, a to přímé a nepřímé. Přímé metody akcentují co nejméně mateřského jazyka při výuce a nepřímé, které naopak využívají konfrontace cizího jazyka s mateřským,

zejména v teoretických a gramatických výkladech a komentářích. Mezi přímé pojetí výuky patří tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků za jaké je považována mimo jiné **teorie skupinových forem práce a teorie problémového vyučování. Jde tedy o učení se cizímu jazyku s použitím co nejmenší frekvence mateřského jazyka.**

5.4. Možnosti kooperativního vyučování ve výuce cizímu jazyku

Následující kapitola vychází ze stati Mary McGroarthy a Kagana, jež je dostupná na internetu Vědecké knihovny v Plzni (<http://www.svkpl.cz/>). Oprávněnost užívání kooperativního vyučování v podmínkách skupinové práce ve výuce angličtiny jako cizího jazyka Mary McGroarthy vidí v tom, že oproti frontálnímu uspořádání vyučování nabízí mnohem **více příležitostí k aktivnímu procvičování jazyka** a navíc umožňuje **používat jazyk v přirozených situacích**, což je všeobecně považováno za nejefektivnější a nejpřirozenější způsob učení se jazyku. Navíc kooperativní vyučování nese také potenciál **učení se dovednostem komunikace a znalostem** - což potvrzují studie Johnsonů, Kagan, Sharon, Sklavin atd, v případě výuky angličtiny na II. stupni ZŠ to je výuka reálií a kultury cizí země.

V následujícím textu bude shrnuta dostupná teorie, jež se vztahuje ke kooperativnímu vyučování ve skupinách ve výuce cizího jazyka a je určující pro pochopení výhod i limitů tohoto způsobu vyučování. Výzkum byl aplikován na model navržený Kaganem - Systém struktur, ale protože vychází z principů Učení se spolu, z kterého vychází Kasíková, pro české podmínky může být též zásadní.

Budou stanoveny principy osvojování cizího jazyka a po té porovnány s principy kooperativního učení.

Principy kooperativního vyučování a vyučování cizího jazyka

Kagan tvůrce strategie Systém struktur a McGroarthy, jež se zabývá výukou cizích jazyků zkoumali, jaké možnosti v sobě nese kooperativní vyučování pro výuku cizího jazyka a co pozitivního může kooperativní vyučování vnést do jeho výuky. Nejprve stanovují nejdůležitější principy osvojování cizího jazyka jako výchozí body pro zvažování a následné plánování využití kooperativního vyu-

čování a dále principy kooperativního vyučování. Kagan vychází z principů stanovených bratry Johnsonovými s tím, že přinesl navíc princip simultánnosti a systém struktur. Za **hlavní principy a podmínky osvojení cizího jazyka** považují:

Vhodný obsah učiva: různorodost, smysluplnost a přiměřenost úrovně učiva, tedy jazyka. Přiměřená úroveň učiva je stanoven vzhledem k věku, zájmům, potřebám jedince a vždy o krok vpřed vůči dosavadním znalostem. Různorodé učivo je takové, jež zahrnuje množství různých jazykových struktur a funkcí. Smysluplností učiva je myšleno jeho začlenění do kontextu reálných situací a jeho použití v co nejpřirozenějších situacích. Učíci se žák potřebuje slyšet jednotlivé jazykové struktury v situacích, jež mu pomohou pochopit jejich význam, slyšet jazyk v takových situacích, v jakých je realizován v přirozeném prostředí rodilými mluvčími. Svou nezastupitelnou roli zde hrají též neverbální projevy, jež běžnou komunikaci doplňují a pomáhají porozumění, tedy řeč těla, vizuální pomůcky, materiál s nímž mohou manipulovat a používat ho.

Častá interakce, vyjednávání a procvičování. Častá příležitost komunikovat v daném jazyce s ostatními lidmi, nejlépe v podmínkách přirozených situací, přičemž důležitou roli hraje taková komunikace jež vede ke vzájemnému porozumění. Toho je v běžné komunikaci dosahováno vyjednáváním. Možnost procvičovat a opakovat naučené jazykové struktury do té doby než dojde k jejich plnému ovládnutí.

Přátelské prostředí, jež je přátelské, nestresující a jež podporuje snahu komunikovat.

Při výběru metod a forem vyučování je nutné respektovat všechny tři podmínky. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, který Česká republika přijala tuto teorii učení se cizímu jazyku považuje za jednu z možných, jež je obecněji přijímána.

Pro porovnání uvádím principy pro osvojení cizího jazyka, jež stanovil Choděra a Reis (1999):

princip aktivní komunikativnosti - kdy veškerý proces cizojazyčného vyučování a učení má probíhat tak, aby používané jazykové prostředky sloužily ke sdělování smysluplných obsahů - měly komunikativní význam, byly použitelné

zásada opory o mateřský jazyk - explicitní oporu, tedy užití mateřského jazyka má význam tehdy a jen tehdy, pokud cizí jazyk sám není s to, v souvislosti s efektivností

princip orálního základu cizojazyčného vyučování - učení - nácvik v cizím jazyce má probíhat na orálním základě. Tento princip nese mimořádnou roli v úspěšném osvojení jazyka.

Body a) a c) jsou tedy velice blízké principům, jež stanovili Kagan a McGroarthy.

Otázkou tedy je, zda kooperativní vyučování respektuje tyto podmínky a zda je vytváří. Po stanovení všech základních principů Kagan a McGroarthy stanovují **jak jednotlivé principy kooperativního vyučování podněcují osvojování cizího jazyka s ohledem na jednotlivé zákonitosti jeho osvojování.**

a) Pozitivní vzájemná závislost

Když jsou žáci ve skupině na sobě pozitivně závislí, tak úsilí jedince je podmínkou úspěchu celé skupiny a ani sám jedinec nemůže uspět, pokud neuspějí všichni členové skupiny. Ať je tato závislost vytvořena jakkoli, tak žáky velice **motivuje** k tomu, aby zajistili, nebo se alespoň snažili o to, že každý člen skupiny rozumí zadání úkolu - **zajistí tedy přiměřenost**: přizpůsobí jazyk úrovni jedince, jež to potřebuje, dále zajistí různorodost: pomoci mu může více lidí - **informaci může dostat v různých formách** a smysluplnost je zajištěna tím, že nastolená závislost je sama o sobě **reálná situace**. Pokud jsou na sobě členové závislí, vyžaduje to od nich vzájemnou interakci a vyjednávání o úkolu, informaci, apod. jež mají společnou, jež je spojuje. Pokud jsou motivováni k tomu, aby úkol splnili všichni, potom pomohou, tam kde je to potřeba ať už ve vysvětlení či procvičení látky a také se navzájem povzbudí.

b) Interakce tváří v tvář

Příležitost komunikovat v požadovaném jazyce, tedy v interakci s ostatními mluvčími je **jednou ze zásad a požadavkem pro učení se jazyku**. Zásada komunikovat tváří v tvář je důležitá pro komunikaci a bezprostřední zpětnou vazbu a tím pádem pro učení se jazyku samotnému. Jak už bylo uvedeno v předchozí kapitole, součástí jazykové kompetence je recepce a produkce, které umožňují interakci. Komunikace tváří v tvář ve skupině umožňuje bezprostředně vysvětlovat, kontrolovat a diskutovat učivo. Mimo to, hraje též svou nezastupitelnou roli v utváření pozitivních vzájemných vztahů a hygienickou atmosféru pro učení.

c) Individuální odpovědnost

Abychom žáky v podmínkách třídy **přiměli mluvit v cizím jazyce, musíme jim vytvořit takové podmínky, aby cítili určitou odpovědnost a nutnost vyjádřit se.** Každý žák musí být odpovědný za nějakou část interakce (a její přesnost), aby mohl být úkol dokončen. Má-li být úkol dokončen správně musí se ostatní členové skupiny ujistit, že rozumějí správně, to si vyžádá ptát se, tvořit otázky v daném jazyce. Ne uměle vytvořené otázky, ale opravdu funkční a smysluplné.

Individuální odpovědnost může mít několik podob. Ve struktuře „interview“ mají žáci individuální odpovědnost za poslech, kdy po vykonání rozhovoru musí své poznatky, jež se z něho dozvěděli sdělit ostatním členům skupiny. Ve strategii STAD individuální odpovědnost naopak leží ve sčítání jednotlivých výsledků žáků do jediného skóre. Ve strategii „zjišťování“ musí všichni splnit svůj úkol a teprve poté se může skupina přesunout k dalším úkolům. Ve strategii „Co-op Co-op“ musí každý žák splnit své mini téma. Individuální odpovědnost hraje v učení, a to nejen jazyků, obrovskou roli a žáci si ji sami často ještě neuvědomují, a proto její navození určitou kooperativní strukturou je považováno oběma autory za dobrý nástroj k zajištění toho, že porozumění či použití dané látky každým jednotlivcem je nezbytné pro chod a práci celé skupiny.

d) Rozvoj sociálních dovedností

Rozvíjení sociálních dovedností si přímo vyžaduje **použití specifických jazykových struktur.** Tím je vytvořen dobrý prostor pro využití cizího jazyka v reálné situaci a nikoli uměle navozené v podmínkách třídy, což je považováno za jednu z nejcennějších možností jak se učit cizí jazyk. Kagan ve svém modelu navrhuje určit vždy jednu sociální dovednost dovedností týdne a tu v něm vysvětlit, názorně předvést a procvičovat a od té doby ji praktikovat, pokud lze, v každé hodině. Postupně pak žáci používají mnoho sociálních dovedností. **Za takových reálných podmínek si žáci jazykové struktury osvojí snáze a rychleji než memorováním frází často vytržených z kontextu reálné situace.** Uplatňování sociálních dovedností samozřejmě neztrácí ani svůj původní smysl a to pozitivní rozvoj osobnosti jako takové a je tak vytvářeno i přátelské a bezpečné učební prostředí pro experimentování s novými jazykovými strukturami. Například když se žáci naučí vyjadřovat nesouhlas zdvořile, tak pak ten, kdo se bál použít například

nový tvar slovesa, bude vědět, že jeho případná chyba nebude komentována urážkou, ale spíše nápomocí.

e) Princip simultánnosti

Účast v různých situacích, kde je potřeba komunikace, je klíčová pro osvojení jazyka. Tento princip zajistí, že co nejvíce žáků najednou dostane možnost učit se jazyku. Ve třídě, kde je 30 žáků by uplynula půl hodina, kdyby každý dostal příležitost mluvit jednu minutu. Kdybychom počítali patnáct minut pro slovo učitele a jeho organizování práce žáků, tak v podmínkách české školy, kdy je na druhém stupni cizí jazyk vyučován týdně 3 krát čtyřicet pět minut, by tak jeden žák dostal tři minuty za týden pro své vyjádření. Uskupením žáků do dvojic by za stejných podmínek mohl každý žák mluvit v jedné hodině 15 minut a týdně 45 minut. Ve vyučování cizího jazyka je tento princip tedy velmi užitečný. I proto jsou tu tedy Kaganem a Groarthy preferovány malé skupiny či dvojice. Doporučována je skupina o čtyřech členech, protože umožňuje utvořit pár.

Ukazuje se tedy, že **kooperativní vyučování ve skupinách poskytuje příležitosti k aktivnímu procvičování jazyka, umožňuje ho používat v přirozených situacích a umožňuje učení se dovednostem komunikace a znalostem.** Nevyjasněnou otázkou však zůstává, jakou roli může kooperativní vyučování ve skupinách sehrát u začátečníků, kteří ještě nemají osvojené základní jazykové struktury a tudíž se nemohou uplatnit v interakci, produkci ani recepci jazyka a nebo ve fázích předávání poznatků, kdy si jazyková výuka vyžaduje poslech daného jazyka a nějaký vzor pro učení.

5.5. Realizace kooperativního učení v podmínkách skupinové práce při výuce cizího jazyka

V této kapitole budou zmíněna některá specifika kooperativního vyučování, jež se týkají jeho praktické realizace. Nejde však ani zdaleka o výčet úplný, další specifika čekají ještě na intenzivnější výzkum.

Utváření skupin

Skupiny lze vytvořit tzv. homogenní či heterogenní - členové jsou různí ve schopnostech, znalostech, pohlaví, případně etniku. Kagan a McGroarthy považují **heterogenní skupiny obecně za výhodnější ze třech důvodů**: větší možnost vzájemné nápomoci, zlepšování tolerance odlišností a snazší management třídy. Ve výuce cizího jazyka však **za určitých podmínek preferují homogenní skupiny**. A to pokud jsou ve třídě žáci s výrazně odlišnými znalostmi a schopnostmi komunikovat v cizím jazyce; nebo když někteří žáci potřebují mnohem delší čas pro osvojení a procvičení látky; a také pokud je cílem pochopení látky a ne komunikace v cizím jazyce a některým žákům by právě cizí jazyk byl bariérou cílenému pochopení. Pak je pro ně výhodné vytvořit homogenní skupiny na základě jejich jazykových schopností nebo potřeb. Taková homogenost umožní plynulejší komunikaci zdatnějším skupinám a možnost použít mateřský jazyk méně zdatným skupinám. Kagan též nabízí některé zajímavé možnosti, jak zkombinovat užití homogenních a heterogenních skupin. Například ve struktuře Skládačka (Jigsaw) mohou být žáci v heterogenních „domácích“ skupinách a homogenních „expertních“ skupinách. Jsou-li však žáci na podobné jazykové úrovni, pak jsou oběma autory preferovány heterogenní skupiny.

Role ve skupině

Výuka cizího jazyka s sebou přináší i možnost **využít specifické role** při práci ve skupinách. Jednou z nich je například „tlumočník“, který v případě potřeby může přeložit požadované slovo, případně jej vyhledat ve slovníku nebo jej vysvětlit opisem. Další specifické role pro učení cizímu jazyku mohou být zadávány na základě cílených jazykových struktur. Například pro procvičení frází vyjadřujících pochvalu a spokojenost, může být stanovena role „pan/paní velmi dobře“, která chválí při každé vhodné příležitosti; pro procvičení tvoření otázek v přítomném čase zas role „tazače“, který se během práce ptá na aktuální dění.

Metoda řešení problému ve vyučování cizího jazyka

Problémové vyučování je jedna z používaných metod pro kooperativní práci ve skupinách. V hodinách cizího jazyka má svá specifika. Zatímco v ostatních předmětech je tato metoda zaměřena hlavně na řešení nějakého „problému“, v cizojazyčných hodinách může být zaměřena dvojnásobem:

- jako určitá **modifikace induktivní metody**, kdy žáci na základě pozorování empirických dat (konkrétních příkladů) vyvozují jazyková pravidla
- **jako** řešení nejazykového problému či tématu jazykovými prostředky

Druhý způsob je považován za velice efektivní pro nacvičování jazyka (Choděra Reis, 1999). Samotné řešení a vyřešení problému zde totiž vystupuje vzhledem k jazyku druhotně, ale pro žáky se stane záminkou a tím, že jsou strženi nějakým řešením problému, tak užívají jazyk a tím ho bezděčně nacvičují.

6. Empirická část

6.1. Charakteristika výzkumné sondy

6.1.1. Cíl výzkumné sondy

Empirická část bude zjišťovat míru používání a znalosti kooperativního vyučování v současné praxi vyučování jazyků na základní škole a osmiletém gymnáziu v ČR a reálné škole v SRN, porovnání míry využívání v obou zemích a hledat případné překážky v souvislosti s uplatňováním kooperativního vyučování. Budou sledovány 4 dílčí úkoly:

I. Dotazníkovým šetřením zjistit, jestli učitelé jazyků znají a chápou kooperativní vyučování, co je pro ně zdrojem informací o tomto typu výuky a v čem spatřují jeho výhody i nevýhody.

II. Rozhovorem a dotazníkem zjistit, zda a v jaké míře je uplatňováno kooperativní vyučování a jeho principy ve výuce jazyků na ZŠ a osmiletém gymnáziu v ČR a reálných školách v SRN.

III. V případě, že kooperativní výuka není uplatňována, dotazníkem zjistit překážky, jež realizaci této výuky brání.

IV. Porovnat míru používání kooperativního vyučování ve výuce jazyků v ČR a SRN.

6.1.2. Stanovení hypotéz

Na základě uvedených dílčích úkolů jsem stanovila následující hypotézy:

H₁: Učitelé nerozlišují pojmy kooperativní a skupinové vyučování.

H₂: Nejzávažnější překážkou bránící realizaci kooperativního vyučování jsou nedostatečné dovednosti učitelů.

H₃: Míra použití kooperativního vyučování bude vyšší na německých školách.

6.1.3. Průběh výzkumu

K provedení výzkumné sondy bylo nutné splnit několik podmínek. Nejprve musela být vybrána vhodná výzkumná metoda. Kvantitativní metoda dotazníku byla vybrána jako nejvhodnější pro zjištění, jestli učitelé chápou kooperativní vyučování, co je pro ně zdrojem informací o tomto typu výuky a částečně též pro zjišťování míry uplatňování kooperativních principů ve výuce a překážek bránících jeho realizaci. Výsledky stanovení míry uplatňování kooperativních principů by však mohly být díky této metodě značně zkreslené, proto byla dále zvolena kvalitativní metoda rozhovoru pro zjišťování překážek bránících realizaci jako doplněk dotazníku. Dotazník i rozhovor byly sestaveny autorkou práce.

Dále musel být definován vhodný výzkumný vzorek. Jelikož autorka čtyři roky pracovala jako učitelka na základní škole a v současné době již pátým rokem učí na osmiletém gymnáziu ve Stříbře, má pracovní vazby na družební školy ve Vohenstrassu a Oelsnitzu, byli jako vzorek pro výzkum stanoveni učitelé těchto škol, jež budou ochotni spolupracovat. Výběr vzorku byl tedy záměrný.

Další etapou výzkumu byla analýza získaných dotazníků, vyhodnocení rozhovorů a následné vypracování doporučení pro praxi, která by pomohla překonávat bariéry uplatňování kooperativního vyučování a využívat jeho možnosti ve výuce jazyků.

Původním záměrem bylo provést výzkum na základní škole a osmiletém gymnáziu ve Stříbře a reálné škole ve Vohenstrassu a Oelsnitzu. Záměr se podařilo do velké míry splnit, pouze 2 učitelé nevrátili dotazník a pouze 5 učitelů z celkového počtu 35 odmítlo účast na rozhovoru.

Dotazník byl zadáván tak, že byl doručen celkově do 4 škol a 35 učitelům, a to osobně autorkou dotazníku a poté byl autorkou i vyzvednut zpět. Tento převážně osobní způsob doručení k respondentům i zpět zadavateli byl zvolen na základě zkušeností několika jiných zadavatelů dotazníků pro účely diplomové práce, aby bylo dosaženo co největší návratnosti (tj. poměr počtu odeslaných dotazníků k počtu vyplněných a vrácených dotazníků). Nakonec bylo dosaženo 94% návratnosti.

Předvýzkum byl proveden na gymnáziu ve Stříbře, na jehož základě byly provedeny jen drobné úpravy, jedna otázka byla vypuštěna pro nadbytečnost. Po analýze obdržených dotazníků byla použita metoda rozhovoru, která se uskutečni-

la po domluvě s učiteli u předávání dotazníku zpět. Každý trval přibližně 10 minut a podařilo se jej absolvovat s 30 učiteli.

V poslední etapě bylo provedeno porovnání míry používání kooperativního vyučování na českých a německých školách.

6.1.4. Metodika výzkumu

Zde budou charakterizovány všechny výzkumné nástroje, jež byly při výzkumu použity a popsán jejich konkrétní obsah z hlediska provedeného výzkumu.

a) Dotazník

Dotazník jsem využila především z několika důvodů:

- Snadná administrace díky možnosti současně a stejnou formou oslovit velký počet respondentů.
- Získání informací (jež by jinou technikou nebylo možné získat) o stanoviscích, názorech či postojích dotazovaných lidí.
- Možnost plně kvantifikovat získané údaje (až na výjimky).

Dotazník, který jsem sestavila, se skládá ze tří částí: oslovení respondenta s objasněním účelu dotazníku, vlastní otázky a závěrečné poděkování respondentovi.

Vlastních otázek je v dotazníku 7. Otázka 1. je zaměřena na zjištění faktografických údajů o učitelích jako pohlaví, vystudovaná aprobace a délka praxe. Dále už následují otázky zaměřené na cíle výzkumu. Zda je kooperativní vyučování uplatňováno, zjišťují tři otázky: polouzavřená otázka 2. zjišťuje jaké postupy jsou ve výuce uplatňovány, kdy na výběr je i kooperativní vyučování a vlastní odpověď respondenta umožňující napsat jinou než předkládanou možnost, dále otázka 5. zjišťuje, zda je kooperativní způsob práce využíván při projektovém vyučování a otázka 6. se explicitně ptá na uplatňování kooperativního vyučování. Poslední jmenovaná otázka má ještě dvě další části, kde má být objasněno, proč učitelé uplatňují kooperativní vyučování a pokud ho neuplatňují, tak mají uvést, co jim v tom brání, tyto otázky jsou tedy otevřené. Výhody a překážky uplatňování kooperativního vyučování jsou dále zjišťovány v položce 7., kde je čtrnáct tvrzení, o nichž se učitelé mají souhlasně či nesouhlasně vyjádřit. Informace o tom, zda učitelé

telé slyšeli o kooperativním vyučování a kde, jsou zjišťovány otázkou 3., kde pokud učitelé odpoví, že o něm slyšeli, uvedou přesný zdroj svých informací o kooperativním vyučování. Zde jsou nabídnuty čtyři varianty a opět je poskytnut prostor pro vlastní odpověď, pokud je jejich zdrojem jiná než nabízená varianta. Konečně otázka 4. je zaměřena na zjištění, zda jsou učitelé schopni na praktických úlohách rozlišit individuální práci, skupinové vyučování a kooperativní vyučování.

U položek 2. a 3. dotazníku mohli respondenti volit více variant odpovědí, a proto výsledky výzkumu uváděné v procentech neodpovídají 100%.

Znění celého dotazníku viz příloha A. Ukázka vyplněného dotazníku viz příloha B.

b) Interview

Interview bylo vedeno vždy ve škole, kde daný učitel pracuje buď v jeho kabinetu nebo v místnosti pro hosty, což přispělo k dobrému a pro respondenty nestresujícímu prostředí. Jelikož byl vždy předem domluven přesný čas, učitelé vytvořili příznivé a klidné podmínky pro realizaci interview bez rušivých vlivů. Před započítím kladení otázek, jež byly předem připraveny (jednalo se tedy o strukturované interview), proběhla krátká konverzace o všeobecných věcech a respondentovi bylo vysvětleno, jaký je záměr interview.

Samotné interview se skládalo ze šesti otázek, jež byly rozděleny do tří obsahových celků. První celek byl zaměřen na zdroje informací, z nichž učitelé čerpají své znalosti o kooperativním vyučování. Šlo o konkretizaci odpovědi z dotazníku, a to zjišťování jakým způsobem se učili o kooperativním vyučování na vysoké škole a zda je to ovlivnilo v jejich současné učitelské praxi. Druhým blokem otázek bylo zjišťování, podle čeho se učitelé rozhodovali při odpovědi na otázku č. 4 dotazníku, kde měli určit, o jaký typ práce se jedná na základě předložených konkrétních úkolů a také při interview měli objasnit jak chápou pojmy kooperativní a skupinové vyučování. Závěrečný blok otázek se skládal ze tří položek a byl zaměřen na metodu práce na projektu při kooperativním vyučování ve skupinách, kde učitelé měli objasnit jaké typy projektů žákům zadávají, jaký mají obsah a jak je hodnotí.

V příloze C je nevyplněný arch pro interview.

6.1.5. Charakteristika zkoumaného vzorku

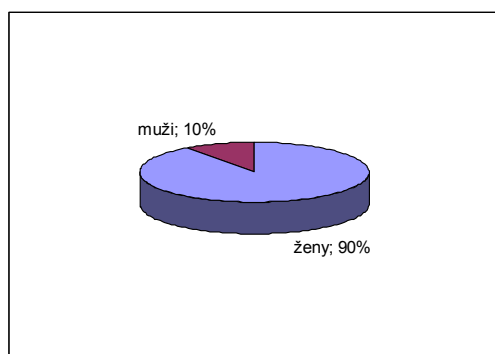
Výběr vzorku byl podmíněn ochotou učitelů spolupracovat, proto jsou veškeré výsledky provedeného výzkumu platné pouze pro tento záměrný vzorek.

Charakteristika zkoumaného vzorku je zpracována na základě dotazníkové metody.

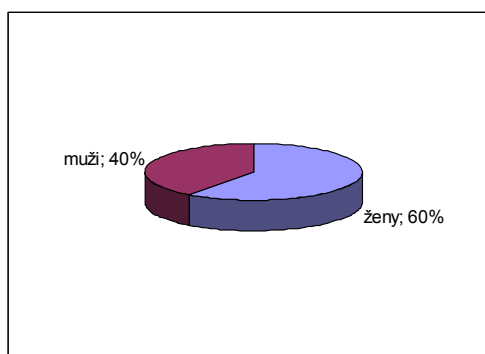
Dotazník byl určen učitelům jazyků na 2. stupni základní školy a osmiletém gymnáziu ve Stříbře a vyplnilo ho celkem 20 učitelů. Z toho bylo 90% žen (18) a 10 % mužů (2). Na německých reálných školách ve Vohenstraussu a Oelsnitzu vyplnilo dotazník celkem 15 učitelů. Z toho bylo 60% žen (9) a 40% mužů (6). Tento poměr mezi oběma pohlavími na obou školách uvádí graf 1.

Graf 1: Pohlaví respondentů

ČR:



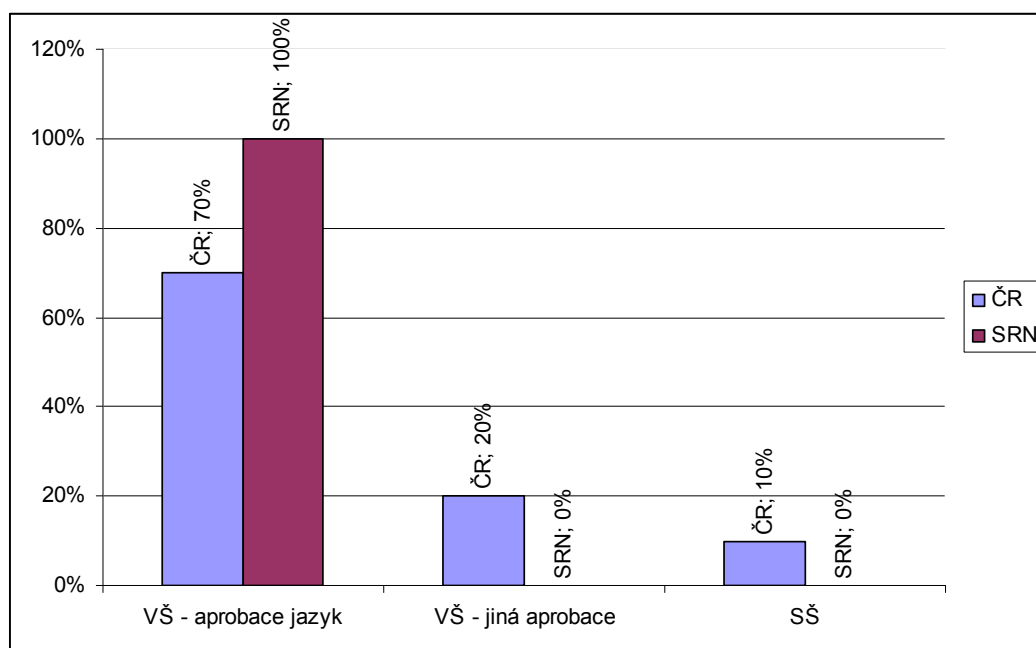
SRN:



Z grafu vyplývá, že ve zkoumaném vzorku učitelů jazyků v ČR tvoří výraznou převahu ženy, což koresponduje s všeobecným trendem převahy tohoto pohlaví ve školství. Situace v SRN je v tomto ohledu příznivější.

Další zjišťovaný faktografický údaj bylo vzdělání učitelů jazyků a jeho výsledky jsou znázorněny v grafu 2.

Graf 2: Vzdělanost zkoumaného vzorku učitelů jazyků

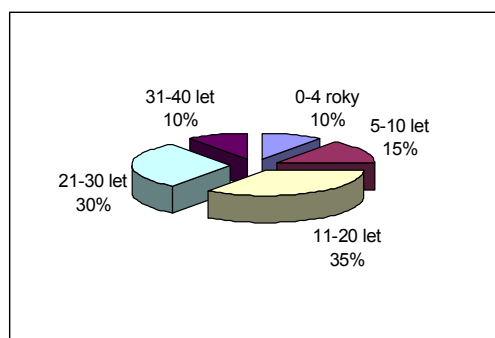


Z grafu vyplývá, že ze zkoumaného vzorku je v SRN 100% učitelů aprobovaných a v ČR 70%. Ač tento výsledek nelze vzhledem k počtu dotazovaných nijak dále zobecňovat, tak jistě vypovídá o příznivější situaci v rámci vzdělanosti učitelů jazyků v SRN. 30% učitelů s jinou aprobací či SŠ vzděláním v ČR je stále i přes zlepšující se stav alarmující.

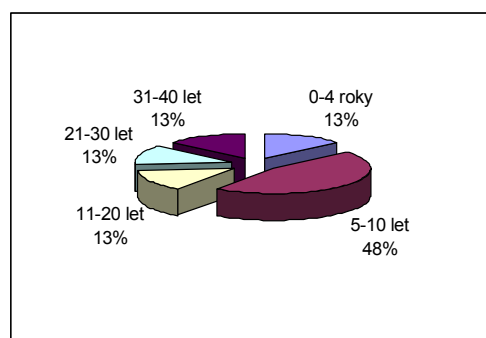
Dále byla zjišťována délka pedagogické praxe respondentů. Ukázalo se, že nejvíce, a to 35%, učitelů vyučuje s praxí 11-20 let, s praxí 21-30 let vyučuje 30% učitelů, což potvrzuje současný trend v České republice, kterým je odchod čerstvých absolventů pedagogických fakult do jiných oborů. Naopak na německých školách vyučuje nejvíce, a to 48%, učitelů s praxí 5-10 let.

Graf 3: Délka praxe dotazovaných

ČR:



SRN:



6.2. Výsledky výzkumu a jejich interpretace k cíli a úkolům práce

Úkol I.: Zjistit, jestli učitelé jazyků znají a chápou kooperativní vyučování, co je pro ně zdrojem informací o tomto typu výuky a v čem spatřují jeho výhody.

Pro splnění úkolu I. byly použity následující metody:

Dotazník - otázky číslo 3, 4, 6, 7 - v textu je pro otázky z dotazníku označení (D)

Rozhovor - otázka číslo 1, 2, 3 - v textu je pro otázky z rozhovoru označení (R)

Pro přehlednost bude popis a interpretace tohoto úkolu rozdělen na tři části:

1. Popis a interpretace výsledků otázek týkajících se povědomí o existenci kooperativního vyučování včetně zdrojů informací o tomto typu výuky.
2. Položky zkoumající interpretaci a chápání pojmu kooperativní vyučování.
3. Položky týkající se výhod jeho uplatňování v hodinách jazyků.

ad. 1 - položky týkající se povědomí o existenci kooperativního vyučování a zdrojů informací o něm

V dotazníku byla položena následující otázka:

(D) ot. č. 3: Slyšel(a) jste již o kooperativním vyučování?

Ano

Ne

Pokud ano, kde jste o něm slyšel(a):

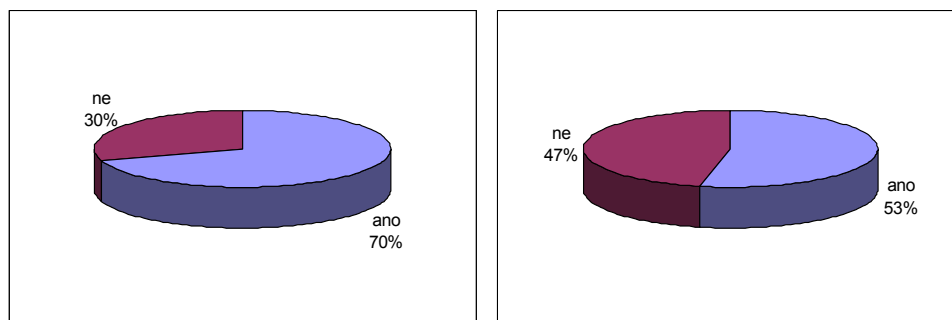
- a) četl(a) jsem o něm: MONOGRAFII / KAPITOLU v ODBORNÉ KNIZE / ČLÁNEK v ODBORNÉM ČASOPISU / na INTERNETU / JINDE (kde?)
- b) účastnil(a) jsem se ŠKOLENÍ / SEMINÁŘE / KONFERENCE / JINÉ VZDĚLÁVACÍ AKCE (jaké?)
- c) při studiu na vysoké škole
- d) nepamatuji si přesně
- e) jiná možnost (jaká)

Poměr odpovědí ano - ne je zanesen do následujícího grafu 4.

Graf 4: Poměr učitelů, jež slyšeli a neslyšeli o kooperativním vyučování

ČR:

SRN:

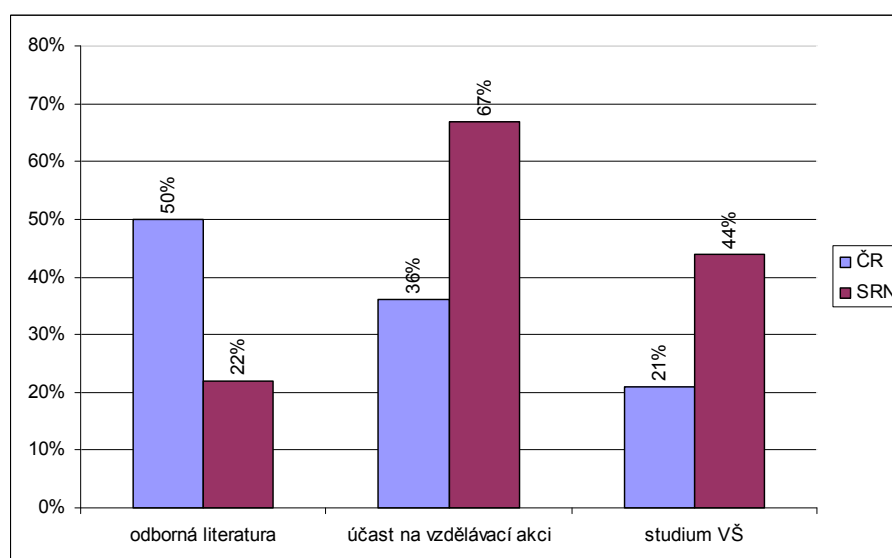


Graf ukazuje, že ve zkoumaném vzorku v SRN je obou skupin zhruba vyrovnaný počet. V ČR je více těch učitelů, kteří o kooperativním vyučování slyšeli - 14 učitelů, tj. 70%.

Co se týče zdrojů informací, nejčastěji respondenti z ČR odpovídali, že o kooperativním vyučování četli v odborné literatuře (7 učitelů), v SRN se nejčastěji zúčastnili odborného semináře (6 učitelů). Výzkum ukázal, že vzorek učitelů v ČR i SRN nečerpal informace z tak běžného zdroje jako je internet.

Pro přehlednost jsou výsledky procentuálně znázorněny v následujícím grafu 5.

Graf 5: Zdroje informací o kooperativním vyučování



Porovnáním odpovědí na tuto otázku s odpověďmi na otázku č. 6 v dotazníku bylo zjištěno, že z respondentů z ČR čerpajících informace o kooperativním vyučování ze studia na vysoké škole 1 respondent neuplatňuje kooperativní vyučování a 2 respondenti ho uplatňují. V SRN ze 4 respondentů uplatňují kooperativní vyučování 3.

Z 5 respondentů v ČR, kteří se účastnili semináře, 4 uplatňují kooperativní vyučování a 1 ne. Z 6 respondentů v SRN všichni uplatňují kooperativní vyučování.

Ze 7 respondentů v ČR, kteří uvedli jako zdroj odbornou literaturu, jich 5 uplatňuje kooperativní vyučování. Ze 2 respondentů v SRN neuplatňuje kooperativní vyučování žádný.

V ČR uvedl 1 respondent 2 zdroje informací, v SRN 3 respondenti. Účast pouze 3 učitelů z ČR na odborném semináři je překvapující vzhledem k současné nabídce.

Dá se tedy říci, že pokud se učitelé jak u nás tak v SRN s kooperativním vyučováním seznámili, většina z nich jím byla pozitivně ovlivněna a využívá ho ve výuce.

V rozhovoru byla položena otázka všem, co v dotazníku uvedli, že informace o kooperativním vyučování čerpají ze studia na vysoké škole a odborných seminářů:

(R) ot. č. 1: Jakým způsobem bylo na VŠ a odborném semináři vyučováno (přednášeno) o kooperativním vyučování?

workshopy / učitel vyučoval nějaký předmět kooperativně ve skupinách / samostudium / přednášky / jiné?

Všech 8 respondentů z ČR odpovědělo, že byli vyučováni formou přednášek a samostudia. Nikdo tedy nezažil ani nebyl svědkem hodiny vedené kooperativně, což lze považovat za nedostatek, protože hlavně názorné ukázky nesou velký potenciál pochopení podstaty kooperativního vyučování. Většina respondentů ze SRN, tj. 8, měla opačnou zkušenost.

Dále v rozhovoru navazovala otázka formulována na základě informací z dotazníku, kdy těm co odpověděli, že informace čerpají ze studia na vysoké škole

a odborných seminářů a neuplatňují kooperativní vyučování byla položena následující otázka:

(R) ot. č. 2: Vidíte nějakou souvislost mezi důvodem proč neuplatňujete kooperativní vyučování a informacemi, které jste o něm dostal(a) na vysoké škole a odborném semináři?

Odpovědi všech tj. 3 učitelů z ČR i SRN se dají shrnout do tvrzení, že ano, protože mu nebyla věnována zvláštní pozornost a prakticky se nedozvěděli nic konkrétního o jeho zásadách a zavedení do výuky.

ad 2. Položky týkající se interpretace a chápání pojmu kooperativní vyučování

V první části výzkumu, tj. v **dotazníku** se objevila otázka, jež zjišťovala jestli učitelé jazyků rozumí pojmu kooperativní vyučování a tudíž ho jsou schopni rozeznat mezi individuální prací ve skupině a skupinovým vyučováním. Jednalo se o tři konkrétní příklady úkolů, ve kterých mělo být rozhodnuto, o jaký pracovní postup se jedná. **Na tuto otázku navazovala otázka v rozhovoru**, která zjišťovala, jak přesně učitelé tyto tři pojmy chápou, když měli vysvětlit důvod svých rozhodnutí. **U vyhodnocování otázky z dotazníku je v závorkách uvedena informace, zda se v rozhovoru jejich případná správná volba ukázala jako založená na znalostech nebo byla pouze tipem a konkrétní odpovědi z rozhovoru jsou zpracovány až dále v textu.**

(D) ot. č. 4. Rozhodněte o jaký pracovní postup se jedná v následujících příkladech

- Třída je rozdělena na skupiny po 4 členech. Každá skupina sedí u jednoho stolu, přičemž každý žák pracuje na překladu pohádky, kterou si našel sám doma.

- a) skupinové učení
- b) kooperativní učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

- Třída je rozdělena na skupiny po 4 členech, přičemž skupina má vlastní stůl. Učitel zadá každé skupině jeden námět na pohádkový příběh. Jednotlivci pak pra-

cují sami na vylíčení pohádky podle své fantazie, mohou však poradit kolegovi se slovíčkem či gramatikou. Pak společně vyberou nejlepší a přednesou ji třídě.

- a) kooperativní učení
- b) skupinové učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

- Třída je rozdělena na 5 skupin po 4 členech, přičemž každá dostane 20 obrázků vztahujících se k 1 pohádce. Jednotliví členové skupiny si mezi sebou tyto obrázky rovnoměrně rozdělí a poté je postupně předkládají a komentují, jak se příběh vyvíjel. Žáci si mohou rozdělit role a na závěr zhodnotí, jak se jim podařilo sestavit příběh.

- a) skupinové učení
- b) kooperativní učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

Ve vyhodnocení této otázky jde o to, zjistit, jestli je daný učitel schopen rozlišit mezi individuální prací, skupinovým vyučováním a kooperativním vyučováním na základě jednotlivých příkladů učebních úkolů. Jestli rozpozná jejich principy a na základě nich pak přiřadí správnou odpověď. Nelze tedy vyhodnocovat správné odpovědi zvlášť ke každému příkladu.

Správně rozlišilo všechny tři pracovní postupy pouze 9 učitelů z ČR (rozhovor ukázal většinou nedostačující znalosti, a to zejména o principech kooperativního vyučování). V SRN pouze 3 učitelé.

Další 4 učitelé z ČR a 2 učitelé ze SRN **správně rozeznali skupinové a kooperativní učení**, ale individuální práci označili 2 za frontální vyučování a 2 z nich dokonce za projektové učení. (Při rozhovoru s těmito 5 učiteli se ukázalo, že rozlišili kooperativní učení a skupinové učení jen na základě svého úsudku podle názvů obou postupů, ale principy a zásady kooperativního učení jim jsou neznámé. Když jsem je s nimi seznámila, tak všichni uvedli, že se všemi ve výuce nepracují).

Jeden učitel z ČR a 4 ze SRN **správně rozlišili individuální práci a skupinové vyučování**, ale třetí příklad označili též za skupinové vyučování a to z to-

ho důvodu, že pojem kooperativní vyučování nikdy neslyšeli, což uvedli v odpovědi na ot. č. 3 (při rozhovoru bylo potvrzeno, že individuální práci a skupinovou práci rozlišuje na základě možnosti vzájemně si pomáhat a komunikovat spolu ve skupinové práci, ale pojem kooperativní vyučování neznají. Po seznámení s ním uvedli, že ve skupinové práci tyto zásady neuplatňují, a tudíž že se o kooperativní vyučování v jejich výuce nejedná).

Další 3 učitelé z ČR a 3 ze SRN označili všechny tři příklady stejně, tudíž mezi nimi **neshledali žádný rozdíl** a o dané problematice zřejmě vůbec nevědí. Z těchto 5 je 1 označil za kooperativní vyučování (tento respondent odmítl účast na rozhovoru) a 4 za skupinové vyučování (tito respondenti při rozhovoru uvedli, že pod pojmem skupinové vyučování vidí seskupení žáků do skupin).

Další 2 učitelé z ČR označili druhý a třetí příklad shodně, a to jako kooperativní vyučování, neviděli mezi nimi tedy žádný rozdíl a 1 z nich určil první příklad skupinovým a druhý projektovým vyučováním. Z těchto případů lze pouze vyvodit, že oběma připadal první příklad něčím odlišný od zbývajících dvou, ale kooperativní ani skupinové principy nerozlišují.

Jeden učitel z ČR a 3 ze SRN označili první dva příklady za skupinové učení a považují tedy i individuální práci, pokud je realizována ve skupině, za skupinové vyučování. Třetí příklad určil učitel z ČR za kooperativní učení, tady je jistá možnost, že rozlišuje mezi kooperativním vyučováním a skupinovým vyučováním (při rozhovoru se však ukázalo, že vlastně podstatu kooperativního vyučování nezná a příklady rozlišil jen na základě vlastního úsudku). Tři učitelé ze SRN označili třetí možnost za projektové učení a zde se tedy o rozlišování našich jednotlivých pracovních postupů nejedná (v rozhovoru byl tento fakt potvrzen).

Správně rozlišilo všechny příklady 45% respondentů (9) z ČR, v SRN pouze 20% respondentů (3).

V následujícím přehledu jsou uvedeny správné volby z ot. č. 4 (D) v kombinaci s ot. č. 3 (R) a jsou rozděleny do třech skupin podle úspěšnosti v označování jednotlivých ukázkových úloh:

-1. skupina - ti, co podle dotazníku dokáží rozlišit individuální práci ve skupině, kooperativní učení i skupinové učení.

- 2. skupina - ti, co podle dotazníku dokáží rozlišit pouze skupinové a kooperativní učení.

- 3. skupina - ti, co podle dotazníku dokáží rozlišit pouze individuální práci a skupinové učení

U každé skupiny je uvedeno odkud čerpají informace o kooperativním vyučování a zda ve své praxi tento způsob uplatňují.

Ot. č. 3 rozhovoru zněla:

(R) ot.č. 3 Uveďte důvod svého rozhodnutí v odpovědi na otázku č.4 dotazníku a vysvětlete, jak chápete pojmy kooperativní a skupinové učení.

1. skupina - dokáže rozlišit individuální práci ve skupině, kooperativní učení i skupinové učení ... ČR 45% (9)
... SRN 20% (3)

Všichni tito respondenti v dotazníku uvedli, že kooperativní vyučování uplatňují. 4 čerpali informace ze studií na VŠ, 3 z odborné literatury a 4 se zúčastnili odborného semináře. V rozhovoru se snažili vysvětlit rozdíly mezi jednotlivými úkoly a charakterizovat, jak chápou pojmy kooperativní a skupinová a individuální výuka.

Nejčastěji kooperativní výuku vysvětlují jako:

„spolupráci žáků ve skupině, kdy se žáci o problému radí a domlouvají a učí se vzájemně spolupracovat a pomáhat si, protože mají společný cíl“

„učení, kde je zajištěno, že dochází ke kooperaci, tj. spolupráci. Asi tím, že mají k dispozici jeden společný materiál, nevím...“

„učení žáků, kteří spolupracují na nějakém úkolu“

„kooperativní výuka je taková, kde žáci mají spolupracovat na nějakém úkolu, ale nevím čím přesně se liší od skupinového učení, pravděpodobně zde víc kooperují“

Skupinovou výuku vysvětlují jako:

„učení ve skupinách, kdy žáci pracují na nějakém úkolu, ale ne vždy musí spolupracovat“

„učení žáků ve skupinách, pomáhají si a učí se jeden od druhého“

„učení žáků, kteří si navzájem pomáhají“

Individuální práci vysvětlují jako:

„práci, která ač je formálně ve skupinách, žáci nemají při práci nic společného, učí se sami“

Pět respondentů (4 ČR, 1 SRN) dokázalo jasně specifikovat rozdíl mezi individuální, skupinovou a kooperativní výukou. Tři (2 ČR, 1 SRN) respondenti viděli hlavní rozdíl mezi skupinovým a kooperativním učením v tom, že ve skupinové práci nemusí docházet ke spolupráci, ale jak toho docílit a jaké jiné zásady musí kooperativní pojetí výuky mít, nebyli schopni dále specifikovat. Další pokusy o vysvětlení byli nesprávné a vyplynulo, že rozdíl mezi kooperativní a skupinovou výukou stanovují podle svých úsudků, jež se nezakládají na znalosti problematiky, protože rysy, jež přikládají skupinovému učení, jsou i rysy kooperativního učení a mezi oběma pojmy tedy nevidí přesný rozdíl. I když se v jednotlivých odpovědích objevila slova jako spolupráce, společný materiál, tak nebyly postihnuty všechny základní myšlenky kooperativní výuky. Individuální práci ovšem rozeznali od skupinové práce všichni velice jasně.

2. skupina - dokáže rozlišit pouze skupinové a kooperativní učení ... ČR 20% (4) ... SRN 13% (2)

Tři respondenti v dotazníku uvedli, že kooperativní vyučování neuplatňují a neznají ho, a tak se pokusili jednotlivé postupy identifikovat pouze na základě svého úsudku. Ostatní 3 respondenti o něm slyšeli - z toho 1 na vzdělávací akci pro učitele a 2 na VŠ. Jejich odpovědi jsou zaneseny do následujících dvou tabulek 1 a 2, kdy první zachycuje odpověď jediného učitele, který se pokusil vymezit oba pojmy, aniž by znal kooperativní učení a druhá, těch co ho znají - ti se pokusili všichni.

Tab. 1: Chápání kooperativního a skupinového učení - učitelé neznající pojem kooperativní učení

Odpovědi učitelů		Zodpovědělo
Kooperativní učení chápu jako...	Skupinové učení chápu jako...	
...učení kde žáci mají ve skupinách kooperovat při tvoření nějakého produktu.	...učení kde žáci pracují ve skupinách.	1

Tab. 2: Chápání kooperativního a skupinového učení- učitelé znající pojem kooperativní učení

Odpovědi učitelů		Zodpovědělo
Kooperativní učení chápu jako...	Skupinové učení chápu jako...	
...práci žáků na nějakém úkolu, při kterém musí spolupracovat a hodnotit se ve skupinách.	...vzájemné pomáhání si při učení.	1
...propracovanější učení s rolemi a hodnocením.	...práci žáků na společném úkolu ve skupinách.	1
...učení, kde se musí každý žák zapojit.	...učení ve skupinách, kde si žáci pomáhají a komunikují spolu.	1

Tabulky 1 a 2 ukazují, že se v rozhovoru ukázalo, že všichni respondenti spíše pouze tušili nějaký rozdíl a při označování jednotlivých příkladů spíše tipovaly, a to i ti, co uvedli, že kooperativní vyučování znají. Nikdo z nich v podstatě neviděl zásadní rozdíl ve skupinovém učení a kooperativním učení a ukázalo se, že jejím podstatám nerozumí.

3. skupina - dokáže rozlišit pouze individuální práci a skupinové učení ... ČR 5% (1) ... SRN 27% (4)

Tito respondenti pojem kooperativní učení neznali, ale skupinou výuku ve své praxi uplatňovali. Skupinové učení charakterizoval jako: „učení žáků ve skupinách, kde pracuje každý sám na nějaké části společného úkolu a většinou se musí dohodnout, kdo bude co dělat.“ Tato definice se přibližuje zásadám kooperativního učení, ale podstata tu také není vystižena.

U zbývajících respondentů (ČR 30%, SRN 40%), jež nebyli zařazeni kvůli nesprávným odpovědím do žádné skupiny, bylo v rozhovoru zjišťováno, jak chápou skupinové vyučování, aby bylo zjištěno, zda neuplatňují nějaké prvky kooperativního vyučování. Rozhovor neposkytlo 5 z nich. Většina učitelů odpověděla ve stejném smyslu následovně:

„Skupinovou výuku vysvětluji jako takovou, při které jsou žáci seskupeni do skupin.“

Z analýzy porozumění pojmu kooperativní vyučování v rozhovorech vyplynulo, že pouze 5 učitelů (4 ČR, 1 SRN), kteří v dotazníku uvedli, že o kooperativním vyučování slyšeli, uplatňují ho a zároveň správně rozlišili ukázkové úlohy, jsou schopni vyjádřit, kdy mluvíme o skupinové výuce a kdy o kooperativní. Ostatním je bližší pojem skupinová výuka, kterou chápou nejčastěji jako spolupráci a nápomoc žáků, ale nenaznačili vědomou práci učitele se sociálními vztahy ve skupinách.

ad. 3. Položky týkající se výhod uplatňování kooperativního vyučování v hodinách jazyků

Výhody byly zkoumány **dvěma typy otázek dotazníkového šetření** - otevřenou a uzavřenou. Byly vyhodnocovány zvlášť, aby byly zachovány myšlenky, které učitelé uvedli sami a ukázalo se tak, jaké výhody kooperativního vyučování si sami uvědomují.

(D) ot. č. 6. Proč uplatňujete kooperativní vyučování v podmínkách skupinové práce?

Zde uvádím odpovědi těch respondentů, kteří uvedli, že kooperativní vyučování používají bez ohledu na předchozí zjištění, zda rozumějí nebo nerozumějí pojmu kooperativní vyučování. Mým záměrem bylo zjištění obecných důvodů toho, proč je kooperativní vyučování uplatňováno.

Protože u této otázky nebyla možnost výběru, jsou odpovědi rozděleny do několika pomocných skupin:

a) Rozvoj obsahově věcných znalostí žáků

- učí se a procvičují komunikační dovednosti v jazyce - poslech a mluvení: 10 respondentů

b) Rozvoj komunikační kompetence žáků

- učí se poslouchat, argumentovat a domlouvat se: 9 respondentů

c) Rozvoj pracovní a učební kompetence žáků

- hledání informací: 2 respondenti

- umění rozdělit si práci: 3 respondenti

- zodpovědnost plnit úkol: 2 respondenti

- samostatnost: 3 respondenti

d) Rozvoj sociální a personální kompetence žáků

- učí se spolupracovat: 9 respondentů

- učí se vzájemně si pomáhat: 4 respondenti

e) Učební prostředí

- příjemná změna atmosféry: 8 respondentů

- žáci nemají obavy před spolužáky z chyb jako by měli před učitelem: 8 respondentů

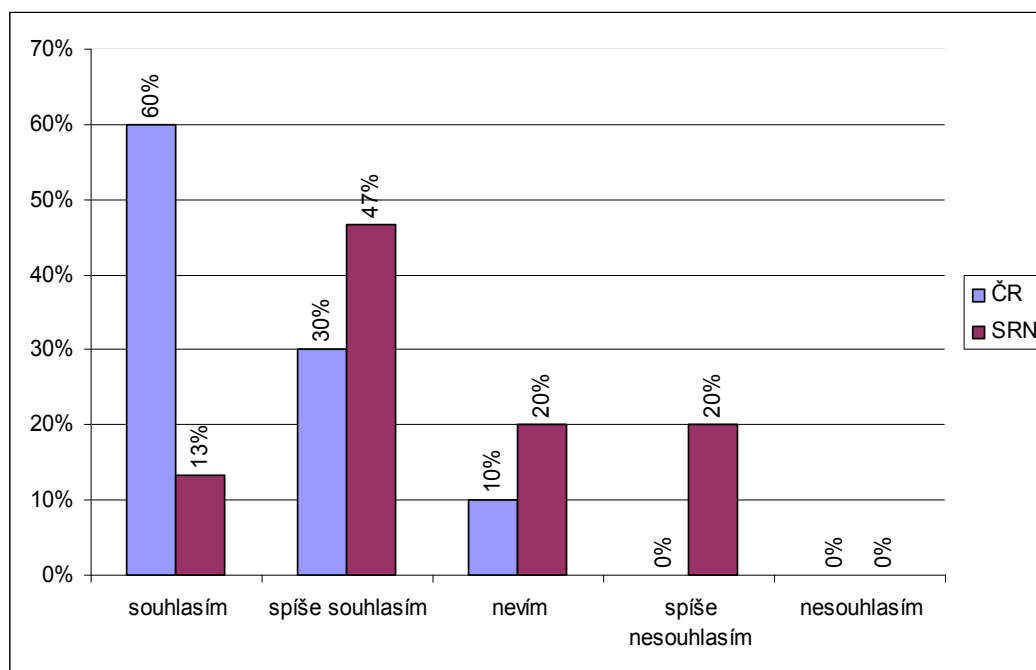
Nejvíce respondentů a to 10 spatřuje výhodu kooperativního vyučování v tom, že dává žákům možnost procvičovat komunikační dovednosti v jazyce, a to konkrétně poslech a mluvení. Dále vždy po 9 respondentech byl zdůrazněn rozvoj komunikační kompetence žáků a rozvoj dovednosti spolupracovat.

Uzavřená otázka zjišťující výhody kooperativního vyučování nabízela 6 tvrzení označených A až F, která měli respondenti označit číslicí podle míry sou-

B) jsou rozvíjeny jazykové a další dovednosti a děti získávají jistotu v komunikaci

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 7.

Graf 7: Jsou rozvíjeny jazykové a další dovednosti a děti získávají jistotu v komunikaci

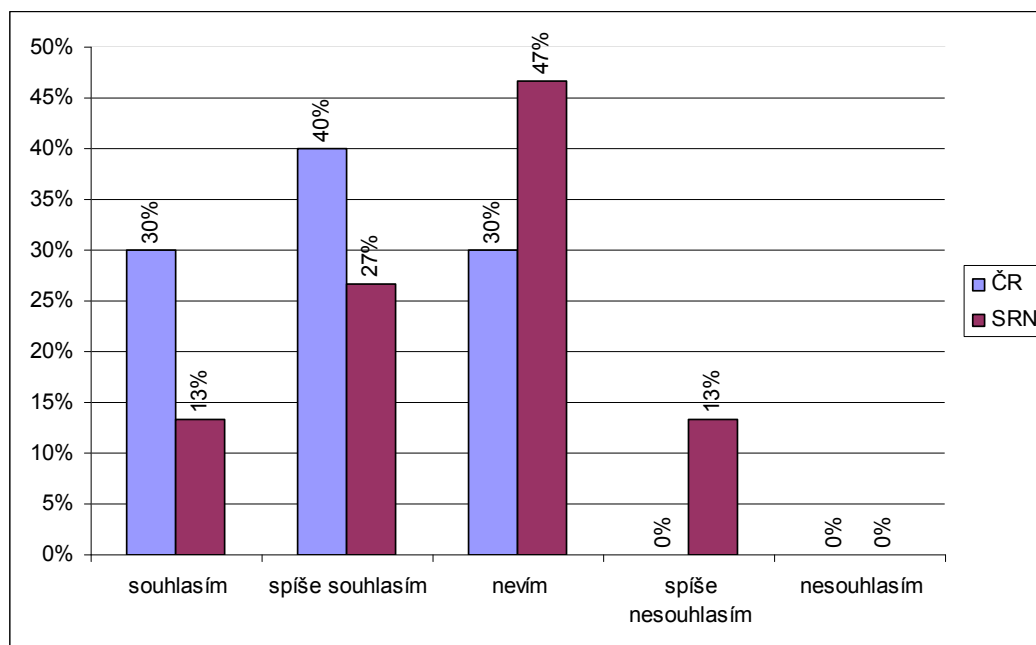


Graf ukazuje, že většina respondentů z ČR s tímto tvrzením souhlasila a v SRN spíše souhlasila. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 12, č. 2 - 6, č. 3 - 2, č. 4 a 5 - 0, v SRN bylo pro č. 1 - 2, č. 2 - 7, č. 3 - 3, č. 4 - 3, č. 5 - 0

C) je umožněna větší hloubka v porozumění, učení

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 8.

Graf 8: Je umožněna větší hloubka v porozumění, učení

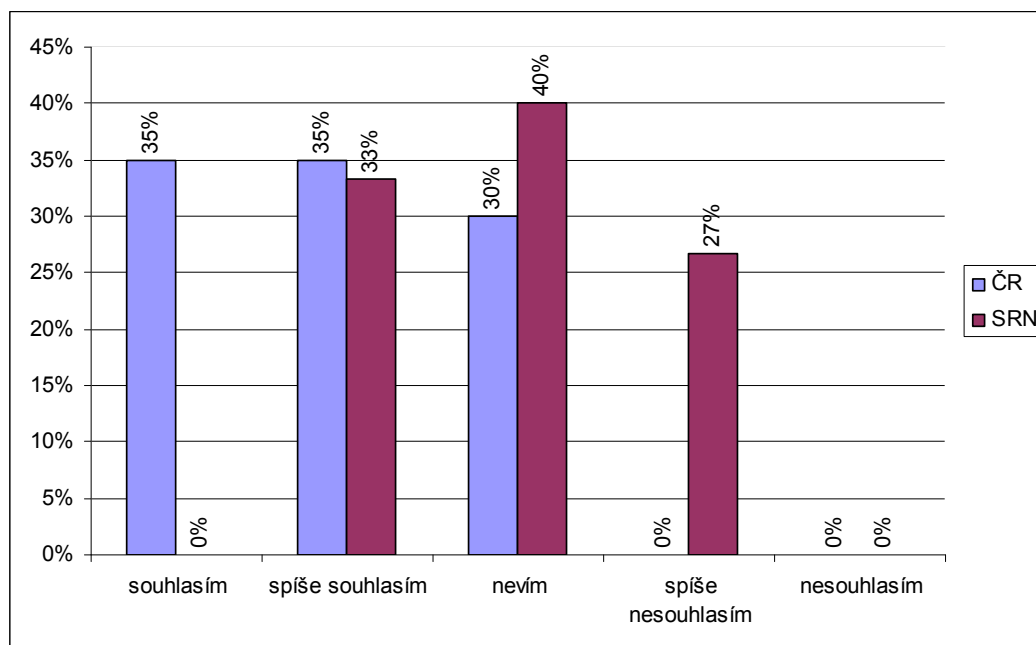


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů ze SRN, a to 7, na tuto otázku nevědělo odpověď. V ČR nejvíce respondentů spíše souhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 6, č. 2 - 8, č. 3 - 6, č. 4 a 5 - 0, v SRN bylo pro č. 1 - 2, č. 2 - 4, č. 3 - 7, č. 4 - 2, č. 5 - 0

D) je rozvíjena mnohostranněji osobnost než při frontálním vyučování

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 9.

Graf 9: Je rozvíjena mnohostranněji osobnost než při frontálním vyučování

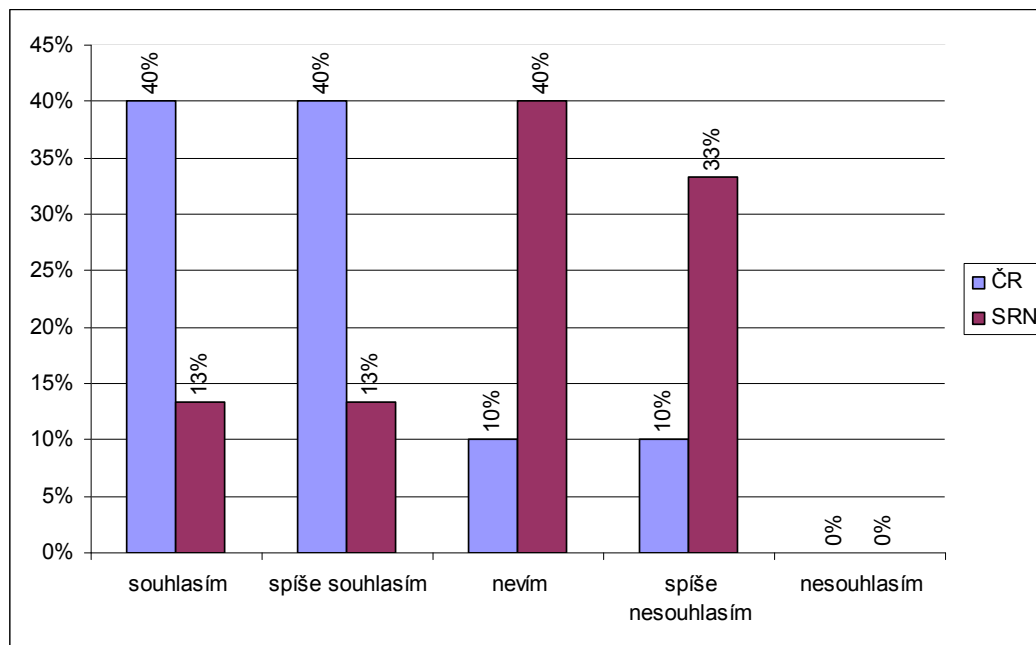


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR souhlasilo a spíše souhlasilo a v SRN nejvíce respondentů nevědělo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 7, č. 2 - 7, č. 3 - 6, č. 4 a 5 - 0, v SRN bylo pro č. 1 - 0, č. 2 - 5, č. 3 - 6, č. 4 - 4, č. 5 - 0

E) se zvyšuje šance do života po škole

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 10.

Graf 10: Zvyšuje se šance do života po škole

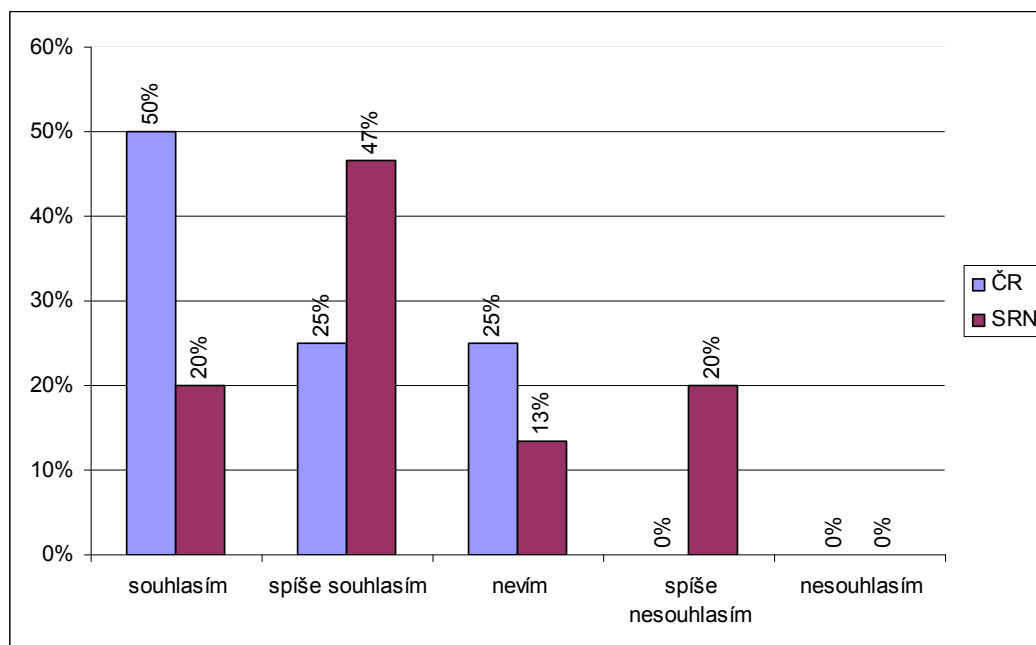


Nejvíce respondentů z ČR souhlasilo a spíše souhlasilo, v SRN nejvíce respondentů nevědělo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 8, č. 2 - 8, č. 3 - 2, č. 4 - 2 a 5 - 0, v SRN bylo pro č. 1 - 2, č. 2 - 2, č. 3 - 6, č. 4 - 5, č. 5 - 0

F) jsou vytvářeny a zdokonalovány dovednosti ke spolupráci

Počet respondentů jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 11.

Graf 11: Jsou vytvářeny a zdokonalovány dovednosti ke spolupráci



Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR souhlasilo, nejvíce respondentů ze SRN spíše souhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 10, č. 2 - 5, č. 3 - 5, č. 4 a 5 - 0, v SRN bylo pro č. 1 - 3, č. 2 - 7, č. 3 - 2, č. 4 - 3, č. 5 - 0

Se čtyřmi tvrzeními B), D), E), F) respondenti z ČR spíše souhlasili, ovšem u otázek, jež se týkali oblasti kognitivní A) a C) - to znamená porozumění látce a procesu vnímání při učení - se u nezanedbatelné části respondentů objevily spíše pochybnosti. Ukazuje to, že u tohoto vzorku je možné sledovat, že učitelé si jsou vědomi potencialů kooperativního vyučování v oblasti rozvoje interpersonálních a komunikačních dovedností, ale už nejsou tak přesvědčeni o potencialu umožnit porozumění a vnímání učiva. Z šetření jasně vyplývá, že pozitivnější přístup ke kooperativnímu vyučování mají čeští učitelé.

Úkol II. Zjistit zda a v jaké míře je uplatňováno kooperativní vyučování a jeho principy ve výuce jazyků

Pro splnění II. úkolu byly použity následující metody:

Dotazník - otázky číslo 5, 6 v textu je pro otázky z dotazníku označení: (D)

Rozhovor - otázky číslo 4, 5, 6 v textu je pro otázky z rozhovoru označení: (R)

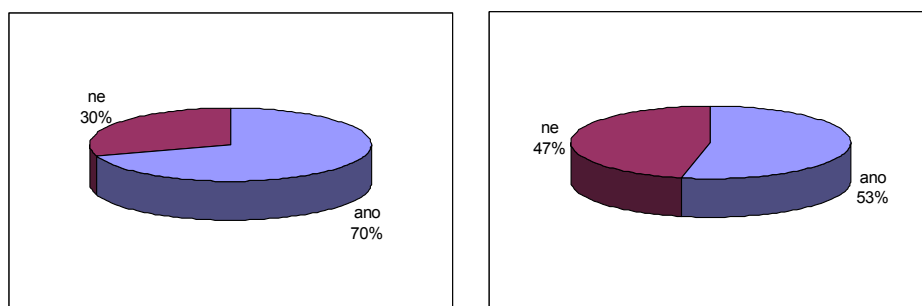
V dotazníku byli k tomuto úkolu položeny dvě otázky:

(D) ot. č. 5. Zadáváte svým žákům nějaké projekty, na nichž pracují kooperativně ve skupinách?

Ano Ne

Podíl odpovědí na tuto otázku je zanesen do následujícího grafu 12.

Graf 12: Podíl odpovědí na ot. č. 5 dotazníku



V grafu je ukázáno, že více jak polovina, a to 70% což představuje 14 respondentů z ČR projekty pro kooperativní práci ve skupinách zadává. V SRN tyto projekty zadává 53% respondentů.

(D) ot.č. 6. Užíváte ve vyučování kooperativní vyučování?

Ano Ne

Na tuto otázku odpovědělo kladně 10 učitelů z ČR a 8 učitelů ze SRN, záporně 10 učitelů z ČR a 7 učitelů ze SRN. Aby bylo dosaženo objektivnějšího výsledku, byla u respondentů, kteří odpověděli, že kooperativní vyučování do výuky zařazují, jejich odpověď porovnána s dovedností odlišit kooperativní a skupinové učení z otázky č.3. Bylo zjištěno, že to umělo 9 českých učitelů, ale jen 3 německí učitelé. Z toho lze vyvodit, že většina německých učitelů (5) se pouze domnívá, že kooperativní vyučování užívá

V rozhovoru byly položeny tři otázky týkající se zadávání projektů, na nichž žáci pracují kooperativně ve skupinách, a to ot. č. 4, 5 a 6.

(R) ot. č. 4. Jaké typy projektů žákům zadáváte? Krátkodobé / dlouhodobé?

Většina dotázaných učitelů v ČR i SRN uvedla, že zadává krátkodobé projekty, jen jeden učitel v SRN a 3 učitelé v ČR uvedli, že zadávají i dlouhodobější projekty trvající do jednoho měsíce.

(R) ot. č. 5. Jaký obsah zadávané projekty mají? Učivo / vztahy?

Všichni dotazovaní učitelé z ČR i SRN (30) odpovědělo, že obsahem projektů je učivo jazyků. Jeden učitel ze SRN a 4 učitelé z ČR uvedli, že obsahem je učivo jazyků propojené s učivem jiného předmětu v rámci mezipředmětových vztahů.

(R) ot. č. 6. Jak hodnotíte, je-li výsledkem jeden projekt celé skupiny?

Všichni respondenti (30) uvedli, že žáci dostávají stejné ohodnocení, tedy stejnou známku.

Úkol III. V případě, že kooperativní výuka není uplatňována, zjistit překážky, jež realizaci brání.

Pro splnění III. úkolu byly použity následující metody:

Dotazník - otázky číslo 6, 7

Odpovědi byly zjišťovány otevřenou a uzavřenými otázkami, které jsou zpracovány zvlášť, aby byly jasně patrné myšlenky učitelů.

(D) ot. č. 6 Uveďte překážky, jež vám brání v uplatňování kooperativního vyučování.

Protože u této otázky nebyla možnost výběru, jsou odpovědi rozděleny do několika pomocných skupin:

a) Bariéry související s plánováním vyučování

- málo či nedostatek nápadů a témat vhodných k realizaci kooperativního vyučování - 5 respondentů
- nedostatek informací o kooperativním vyučování - 11 respondentů
- náročná příprava - 6 respondentů

b) Bariéry související s realizací vyučování ze strany učitele

- náročnost na udržení pořádku ve třídě - 2 respondenti
- náročnost na čas - nestíhá se plán - 5 respondentů
- různorodost v inteligenci dětí - 1 respondent
- obtížně ohodnotitelný výsledek - 5 respondentů
- neochota některých žáků pracovat ve skupině - 2 respondent
- „ulejvání“ některých žáků - 5 respondentů

Uzavřená otázka zjišťující bariéry uplatňování kooperativního vyučování nabízela osm tvrzení, která měli respondenti označit číslicí podle míry souhlasu či nesouhlasu s tímto tvrzením. **Počet respondentů v absolutních číslech, jež přiřadil k danému tvrzení určitou číslici je uveden vždy pod grafem. KV = kooperativní vyučování.**

(D) ot. č. 7. Následující tvrzení označte příslušnou číslicí

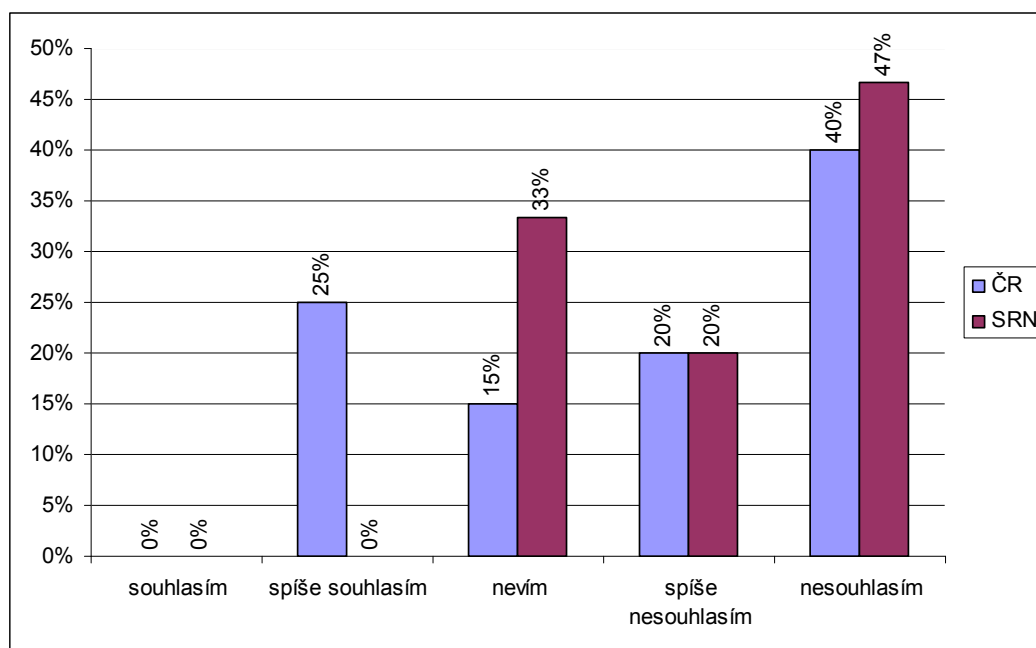
1	2	3	4	5
souhlasím	spíše souhlasím	nevím	spíše nesouhlasím	nesouhlasím

Nepoužívám kooperativní vyučování, protože:

A) jazyky pro to nejsou vhodné

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení, je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 13.

Graf 13: Jazyky nejsou vhodné pro kooperativní vyučování

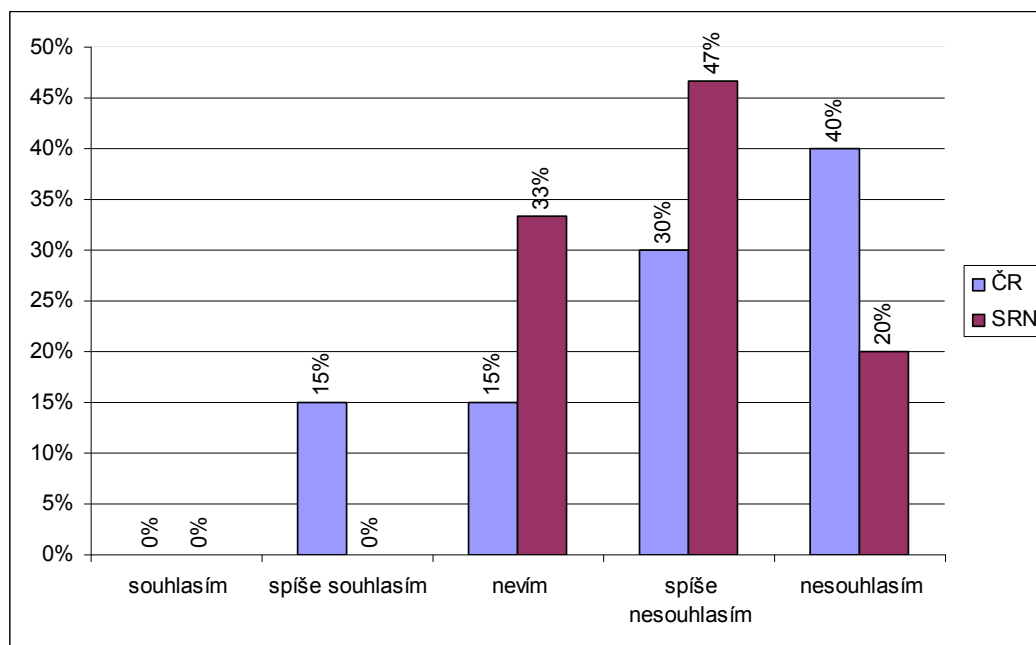


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů jak z ČR tak i SRN nesouhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 0, č. 2 - 5, č. 3 - 3, č. 4 - 4 a č. 5 - 8 respondentů, v SRN pro č. 1 - 0, č. 2 - 0, č. 3 - 5, č. 4 - 3 a č. 5 - 7 respondentů.

B) dostatečně nepodporuje rozvoj individuality

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení, je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 14.

Graf 14: KV dostatečně nepodporuje rozvoj individuality

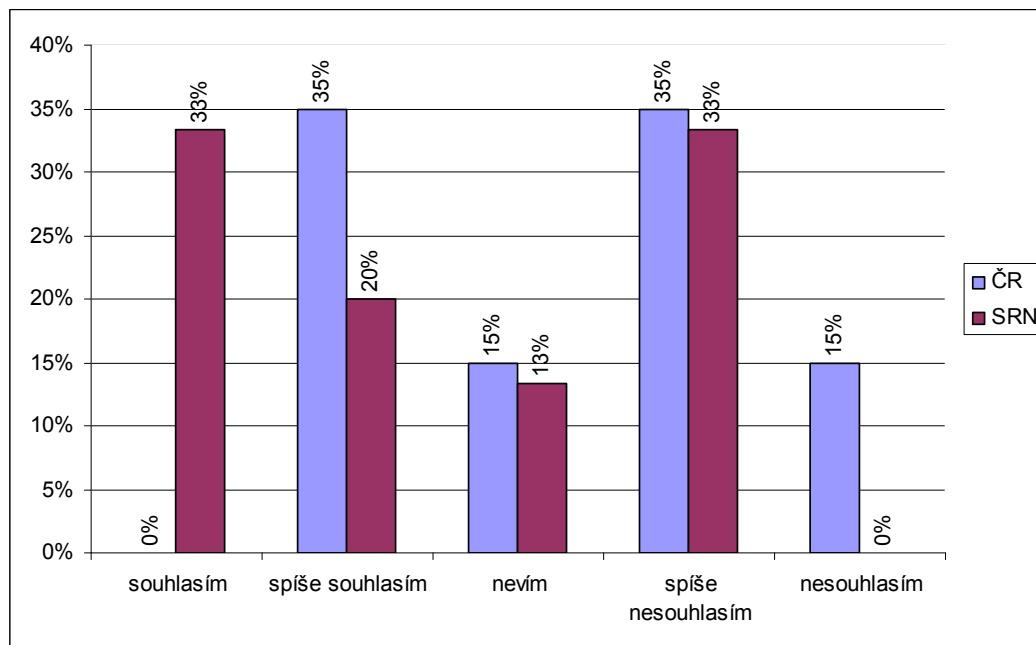


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů v ČR nesouhlasilo a v SRN spíše nesouhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 0, č. 2 - 3, č. 3 - 3, č. 4 - 6 a č. 5 - 8 respondentů, v SRN pro č. 1 - 0, č. 2 - 0, č. 3 - 5, č. 4 - 7 a č. 5 - 3 respondenti.

C) je příliš obtížné zjistit, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení, je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 15.

Graf 15: Je příliš obtížné zjistit, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků

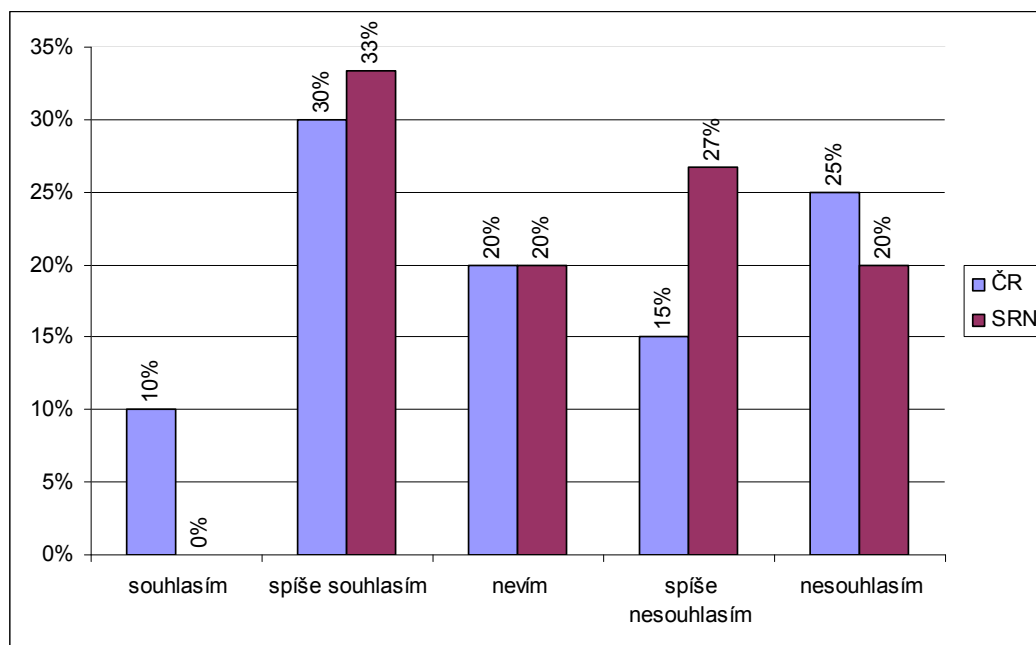


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR spíše souhlasilo nebo spíše nesouhlasilo (7:7), v SRN souhlasilo a spíše nesouhlasilo (5:5). Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 0, č. 2 - 7, č. 3 - 3, č. 4 - 7 a č. 5 - 3 respondentů, v SRN pro č. 1 - 5, č. 2 - 3, č. 3 - 2, č. 4 - 5 a č. 5 - 0 respondentů.

D) nemám podmínky pro její organizaci a prostor, pomůcky, čas

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení, je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 16.

Graf 16: Nemám podmínky pro její organizaci

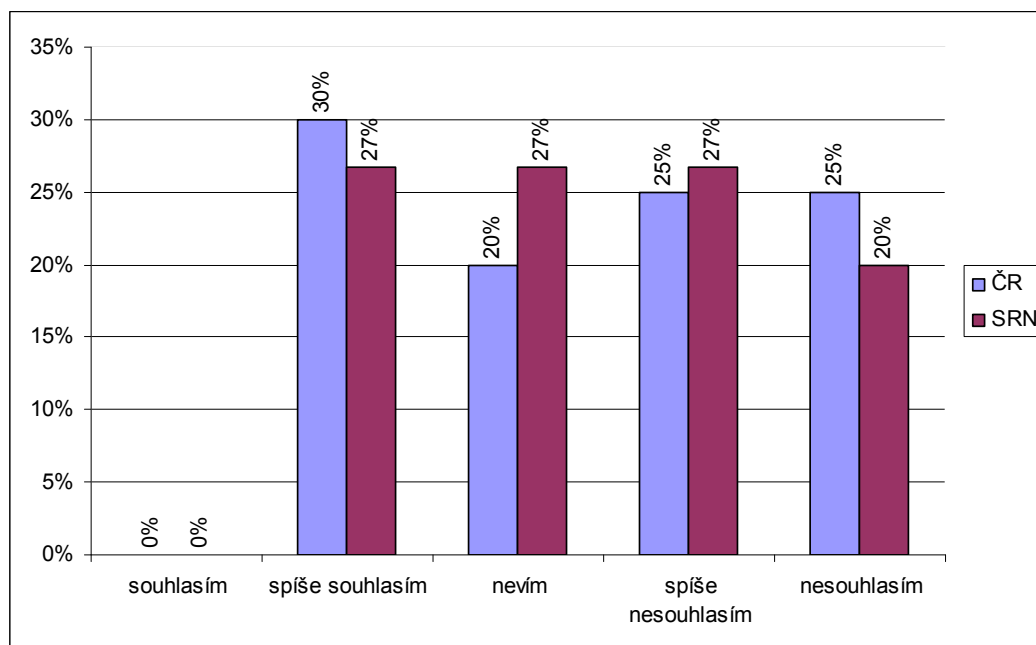


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR i SRN spíše souhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 2, č. 2 - 6, č. 3 - 4, č. 4 - 3 a č. 5 - 5 respondentů, v SRN pro č. 1 - 0, č. 2 - 5, č. 3 - 3, č. 4 - 4 a č. 5 - 3 respondenti.

E) při něm je příliš velký hluk

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení, je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 17.

Graf 17: Při KV je příliš velký hluk

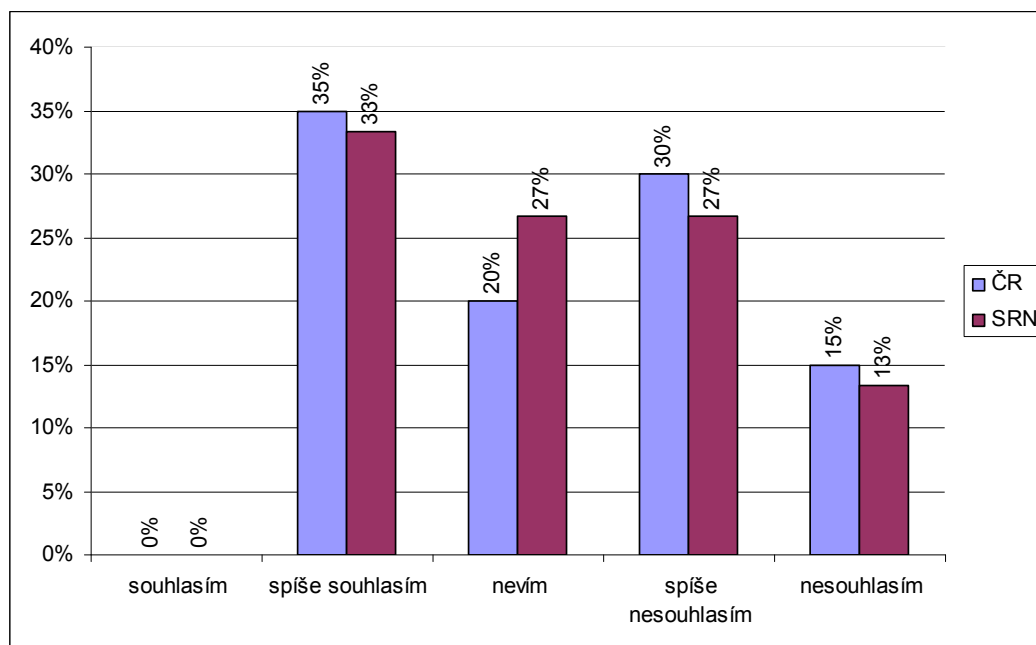


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR i SRN spíše souhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 0, č. 2 - 6, č. 3 - 4, č. 4 - 5 a č. 5 - 5 respondentů, v SRN pro č. 1 - 0, č. 2 - 4, č. 3 - 4, č. 4 - 4 a č. 5 - 3 respondenti.

F) ji děti nepovažují za příliš efektivní

Počet respondentů, jež se vyjádřil k tomuto tvrzení, je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 18.

Graf 18: Děti nepovažují KV za příliš efektivní

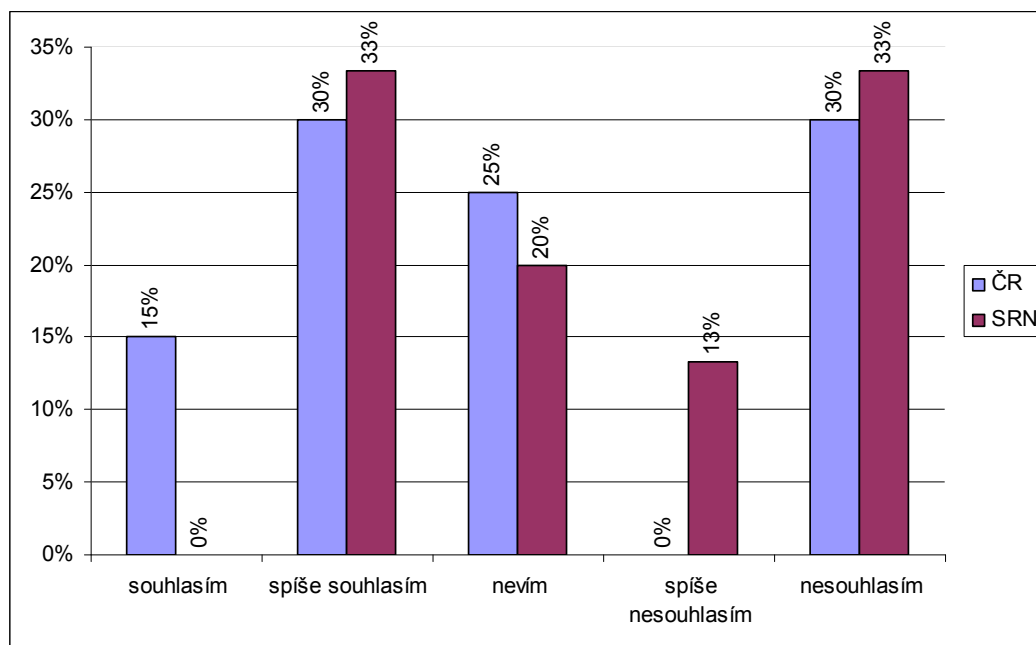


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR i SRN spíše souhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 0, č. 2 - 7, č. 3 - 4, č. 4 - 6 a č. 5 - 3 respondentů, v SRN pro č. 1 - 0, č. 2 - 5, č. 3 - 4, č. 4 - 4 a č. 5 - 2 respondenti.

G) nemám dostatek dovedností pro její včlenění do výuky

Počet respondentů jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 19.

Graf 19: Nemám dostatek dovedností pro včlenění KV do výuky

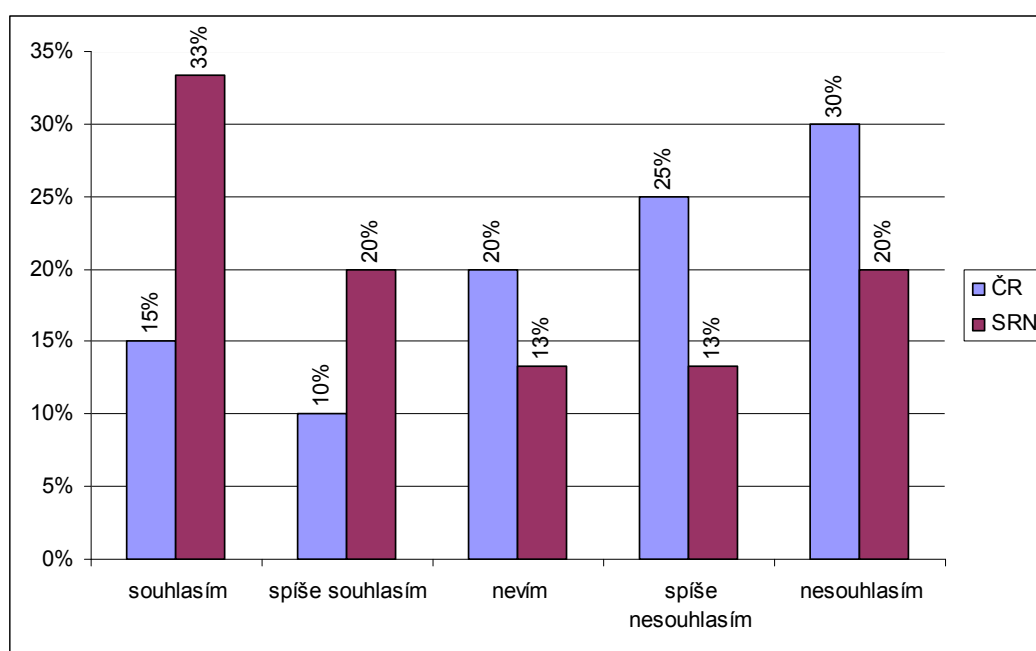


Graf ukazuje, že nejvíce respondentů v ČR i v SRN shodně spíše souhlasilo a nesouhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 3, č. 2 - 6, č. 3 - 5, č. 4 - 0 a č. 5 - 6 respondentů, v SRN pro č. 1 - 0, č. 2 - 5, č. 3 - 3, č. 4 - 2 a č. 5 - 5 respondenti.

H) žáky čeká typ zkoušky, se kterým se skupinový způsob práce téměř vylučuje

Počet respondentů jež se vyjádřil k tomuto tvrzení je procentuelně vyjádřen v následujícím grafu 20.

Graf 20: Žáky čeká typ zkoušky, se kterým se skupinový způsob práce téměř vylučuje



Graf ukazuje, že nejvíce respondentů z ČR nesouhlasilo a naopak nejvíce respondentů ze SRN souhlasilo. Absolutní počet jednotlivých voleb v ČR bylo pro č. 1 - 3, č. 2 - 2, č. 3 - 4, č. 4 - 5 a č. 5 - 6 respondentů, v SRN pro č. 1 - 5, č. 2 - 3, č. 3 - 2, č. 4 - 2 a č. 5 - 3 respondenti.

Zhodnocení výsledků (D) ot. č. 7 - bariér uplatňování kooperativní vyučování v hodinách jazyků

Mezi bariéry označil vzorek položky, které jsou v následující tabulce 6 seřazeny od nejčastěji volené položky po nejméně volenou.

Tab. 3: Bariéry uplatňování kooperativního vyučování v ČR

Jsou bariéry uplatňování kooperativního vyučování ve skupinách	Souhlasně zodpovědělo v %	Souhlasně zodpovědělo *
Učitel nemá dovednosti na včlenění kooperativního vyučování	45%	9
Nejsou podmínky pro organizaci (čas, pomůcky, prostor).	40%	8
Děti nepovažují kooperativní vyučování za efektivní.	35%	7
Obtížně se zjišťuje, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků.	35%	7
Ve skupinách je příliš velký hluk	30%	6

Legenda: * označuje absolutní četnost

V tabulce je ukázáno, že největší překážkou začlenění kooperativního vyučování jsou pro učitele jazyků v ČR chybějící dovednosti na včlenění KV (45%) a nedostatečné podmínky pro jeho organizaci jako je čas, pomůcky, prostor (40%). Dále 35% respondentů si myslí, že kooperativní vyučování nepovažují za efektivní a obtížně se zjišťuje, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků. 30% respondentů uvedlo, že jim vadí hluk při vyučování.

Tab. 4: Bariéry uplatňování kooperativního vyučování v SRN

Jsou bariéry uplatňování kooperativního vyučování ve skupinách	Souhlasně zodpovědělo v %	Souhlasně zodpovědělo *
Žáky čeká typ zkoušky, se kterým se skupinový způsob práce vylučuje.	53%	8
Obtížně se zjišťuje, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků.	53%	8
Nejsou podmínky pro organizaci (čas, pomůcky, prostor).	33%	5
Děti nepovažují kooperativní vyučování za efektivní.	33%	5
Učitel nemá dovednosti na včlenění kooperativního vyučování.	33%	5

Legenda: * označuje absolutní četnost

Shrňme-li obdržené výsledky z obou dotazníkových otázek 6 a 7, můžeme konstatovat, že nejvýznamnějšími faktory, jež ovlivňují nezačleňování kooperativního vyučování do hodin jazyků jsou dva: 1) nedostatečné dovednosti nutné k úspěšné realizaci kooperativního vyučování v podmínkách skupinové práce a 2) nedostatečné podmínky pro jeho realizaci jako je čas, pomůcky, prostor. Domnívám se, že negativní prvky KV jako je hluk ve třídě a těžko ohodnotitelné výsledky úzce souvisí s nedostatečnými dovednostmi učitelů. Dále pak 35% respondentů uvedlo, že žáci nepovažují kooperativní učení ve skupinách za příliš efektivní, což zřejmě opět pramení z nedostatečných znalostí učitele o řízení tohoto způsobu učení, i když u některých žáků je samozřejmě možné, že tento způsob učení z různých osobnostních či osobních důvodů nepreferují. Velké procento, a to 53% učitelů ze SRN, uvedlo, že žáky čeká typ zkoušky neslučitelný s tímto způsobem učení. Učitelů z ČR bylo jen 25%, což je pozitivní výsledek, který může souviset s probíhající reformou školství v ČR, která posouvá nároky na vzdělání od znalostí ke kompetencím.

Za bariéry učitelé nepovažují položky, které jsou uvedeny v následující tabulce 5 a opět jsou řazeny od nejčastěji volených po nejméně volené (KV = kooperativní vyučování).

Tab. 5: Položky, jež nejsou bariéry uplatňování KV v ČR

Nejsou bariéry uplatňování kooperativního vyučování ve skupinách	Nesouhlasně zodpovědělo v %	Nesouhlasně zodpovědělo *
Kooperativní vyučování nedostatečně podporuje rozvoj individuality žáků	70%	14
Jazyky nejsou vhodné pro KV	60%	12
Žáci čeká typ zkoušky neslučitelný se skupinovým způsobem práce.	55%	11
Při KV je přílišný hluk	50%	10
Výsledky učení jsou obtížně zjištělné.	50%	10

Legenda: * označuje absolutní četnost

Tabulka ukazuje, že většina, tedy 70 % respondentů z ČR si nemyslí, že kooperativní vyučování nedostatečně podporuje rozvoj individuality žáka. Rovněž velká část respondentů, a to 60% si nemyslí, že výuka jazyků není vhodná pro kooperativní výuku. 55% respondentů nesouhlasí s tvrzením, že žáci čeká typ zkoušky neslučitelný se skupinovým způsobem práce. 50% respondentů neshledává problém v hlučnosti a nemyslí si, že je příliš obtížné zjistit, jestli bylo dosaženo požadovaných výsledků, pokud vyučuje kooperativně ve skupinách.

Tab. 6: Položky, jež nejsou bariéry uplatňování KV v SRN

Nejsou bariéry uplatňování kooperativního vyučování ve skupinách	Nesouhlasně zodpovědělo v %	Nesouhlasně zodpovědělo *
Kooperativní vyučování nedostatečně podporuje rozvoj individuality žáků	67%	10
Jazyky nejsou vhodné pro KV	67%	10
Při KV je přílišný hluk	47%	7
Učitel nemá dostatečné dovednosti	46%	7
Nejsou podmínky pro organizaci KV (čas, prostor)	47%	7

Legenda: * označuje absolutní četnost

Přesvědčivě velké procento v ČR i SRN nevidí důvod proč neuplatňovat kooperativní vyučování ve vhodnosti aplikace na jazyk, ani v tom, že by při něm nebyl dostatečně podporován rozvoj individuality, ale posuzování ostatních položek už tak jednoznačné nebylo. Proto je nutné učitele více informovat o kooperativním vyučováním.

Úkol IV. Porovnat míru používání kooperativního vyučování ve výuce jazyků v ČR a SRN.

Pro splnění IV. úkolu byly použity oba výzkumné nástroje, dotazník i interview.

Porovnání míry bylo zjišťováno v průběhu celé výzkumné sondy jak pomocí dotazníku, tak rozhovoru. Závěry jsou patrné z výsledků úkolů I. - III. Vyšší míra uplatnění kooperativního vyučování a větší odborné znalosti byly prokázány u českých učitelů.

7. Závěry empirické části

7.1. Ověření hypotéz

Na začátku výzkumné sondy byly na základě stanoveného cíle zformulovány tři hypotézy. Tyto hypotézy byly ověřovány na II. stupni ZŠ a osmiletém gymnáziu ve Stříbře a reálných školách ve Vohenstrassu a Oelsnitzu pomocí dotazníkové metody a metody rozhovoru.

Jak vyplývá z výsledku, první hypotéza byla potvrzena. Většina učitelů nerozumí pojmu kooperativní vyučování. Z analýzy porozumění pojmu kooperativní vyučování v rozhovorech vyplynulo, že ani učitelé, kteří v dotazníku uvedli, že o kooperativním vyučování slyšeli, uplatňují ho a zároveň správně rozlišili ukázkové úlohy, nejsou schopni vyjádřit, kdy mluvíme o skupinové výuce a kdy o kooperativní. Je jim bližší pojem skupinová výuka, kterou chápou nejčastěji jako spolupráci a nápomoc žáků, ale nikdo nenaznačil vědomou práci učitele se sociálními vztahy ve skupinách.

Také druhá hypotéza byla potvrzena. Z výzkumné sondy skutečně vyplynulo, že nejzávažnější překážkou bránící realizaci kooperativního vyučování jsou nedostatečné dovednosti učitelů, jež souvisí i s jejich neinformovaností, ale také s nedostatečnými podmínkami pro realizaci.

Třetí hypotéza nebyla potvrzena. Na školách v SRN není využívání této formy výuky běžným jevem a nemá hlubší kořeny. Učitelé v SRN se potýkají se stejnými překážkami jako učitelé v ČR. Významnější rozdílnou překážkou bránící používání kooperativního vyučování je typ zkoušky, který na žáky čeká, a pod tíhou tohoto argumentu považují němečtí učitelé individuální výuku za efektivnější. Tento, pro české učitele, pozitivní výsledek může souviset s probíhající reformou školství v ČR, která posouvá nároky na vzdělání od znalostí ke kompetencím.

7.2. Závěr metodologický

Ve výzkumné sondě byly použity dva výzkumné nástroje, a to dotazník a interview.

Dotazník a na něj navazující rozhovor s respondenty byly užity pro zjišťování znalostí učitelů u nás i v SRN a jejich chápání kooperativního vyučování, dále pro zjišťování, co je pro ně zdrojem informací o tomto typu výuky a v čem

spatřují jeho výhody i nevýhody. Kombinace těchto dvou metod se ukázala být správná, protože dotazníková metoda nechala prostor pro anonymní vyjádření respondentů a umožnila zjistit potřebná fakta i kvantifikaci odpovědí. Naproti tomu interview tváří v tvář respondentovi umožnilo hlouběji proniknout do skutečných znalostí respondentů o kooperativním vyučování a ověřit, případně prohloubit, některé odpovědi z dotazníku.

Překážky, jež brání realizaci kooperativního vyučování v hodinách jazyků u nás i v SRN, byly zjišťovány dotazníkem, a to otázkami uzavřenými i otevřenými, a je možné konstatovat, že svůj záměr splnily.

Domnívám se, že k zjištění hlubších informací by bylo zapotřebí využít metody pozorování, která je časově náročnější, její záznam obtížnější a především závislá na ochotě vyučujících.

7.3. Závěr obsahový

Prvním úkolem výzkumné sondy bylo zjistit, jestli učitelé jazyků znají a chápou kooperativní vyučování, co je pro ně zdrojem informací o tomto typu výuky a v čem spatřují jeho výhody.

Bylo zjištěno, že ze zkoumaného vzorku o kooperativním učení slyšelo 14 učitelů z ČR (70% dotazovaných) a 8 učitelů ze SRN (53% dotazovaných). Tento pojem je tedy neznámý 6 učitelům z ČR a 7 ze SRN. Nejfrekventovanějším zdrojem informací o kooperativním vyučování v ČR byla odborná literatura a odborné semináře. Nejfrekventovanějším zdrojem informací o kooperativním vyučování v SRN byly odborné semináře a studium na VŠ.

Co se týče chápání pojmu kooperativní vyučování, ukázalo se, že pouze 4 učitelé z ČR (20%) a 1 učitel ze SRN (7%) definuje pojetí kooperativního učení, tak, jak je chápáno teoretickou částí této práce. Další pokusy o vysvětlení byly nesprávné a vyplynulo, že podstatě kooperativního vyučování učitelé nerozumí. Je jim bližší pojem, skupinová výuka, kterou chápou nejčastěji jako spolupráci a nápomoc žáků, ale nikdo nenaznačil vědomou práci učitele se sociálními vztahy ve skupinách ani další zásady, jež by se shodovaly s principy kooperativního vyučování.

Výhody kooperativního vyučování nejvíce respondentů, a to 10, spatřuje v tom, že dává žákům možnost procvičovat komunikační dovednosti, konkrétně po-

slech a mluvení. Dále 9 respondenty byl zdůrazněn rozvoj dovednosti spolupracovat, učit se argumentovat a naslouchat. Osm respondentů spatřuje výhody v navození příjemné změny atmosféry ve vyučování a odbourání obav z chyb díky přítomnosti spolužáků bez učitele. 0% respondentů v ČR i SRN se postavilo negativně k tvrzení, že při kooperativním učení jsou děti více vtaženy do procesu vnímání než při individuální práci a u potenciálu kooperativního učení umožnit hloubku porozumění nesouhlasilo 0% učitelů z obou zemí. To ukazuje, že u zkoumaného vzorku učitelů je možné sledovat jejich vědomí potenciálu kooperativního vyučování v oblasti rozvoje interpersonálních a komunikačních dovedností, ale už nejsou tak přesvědčeni o potenciálu umožnit porozumění a vnímání učiva.

Druhým úkolem bylo zjistit, zda a v jaké míře je uplatňováno kooperativní vyučování a jeho principy ve výuce jazyků. 10 učitelů z ČR a 8 učitelů ze SRN uvedlo, že kooperativní vyučování uplatňuje, ale pouze 4 z ČR a 1 ze SRN dokázali prakticky rozlišit kooperativní a skupinové vyučování.

Třetím úkolem bylo v případě, že kooperativní výuka není uplatňována, zjistit překážky, jež realizaci brání. Bylo zjištěno, že významným faktorem, jež ovlivňuje nezačleňování kooperativního vyučování do hodin jazyků jsou nedostatečné dovednosti a podmínky nutné k úspěšné realizaci kooperativního vyučování v podmínkách skupinové práce a s tím související problémy:

- nedostatek informací o kooperativním vyučování (11 učitelů),
- časově náročná příprava pro učitele (6 učitelů),
- žáci nepovažují kooperativní učení ve skupinách za příliš efektivní, protože někdo se pouze veze apod. (uvedlo 5 učitelů),
- těžko zjistitelné, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků učení (5 učitelů),
- málo či nedostatek nápadů a témat vhodných k realizaci kooperativního vyučování (5 učitelů).
- žáky čeká typ zkoušky neslučitelný s tímto způsobem učení a náročnost na čas - nestíhá se plán (5 učitelů).

Čtvrtým úkolem bylo porovnání míry používání kooperativního vyučování ve výuce jazyků v ČR a SRN. Porovnání míry bylo zjišťováno v průběhu celé výzkumné sondy jak pomocí dotazníku, tak rozhovoru. Názory učitelů z obou zemí na výhody, nevýhody a překážky kooperativního vyučování se v zásadě neliší. Vyšší míra uplatnění kooperativního vyučování byla prokázána na českých ško-

lách. Čeští učitelé také prokázali větší odborné znalosti.

7.4. Závěr praktický

Výzkumná sonda ukázala, že přestože učitelé jazyků nemají dostatečné dovednosti a znalosti o kooperativním vyučování, většina z nich si je vědoma přesouvání těžiště z pouhého předávání faktů žákům k rozvoji jejich kompetencí vztahujících se k usnadnění života ve společnosti, a proto začleňují do výuky práci ve skupinách. Výuka jazyků je pro kooperativní učení ve skupinách vhodná už jen svou podstatou zaměřenou na interakci jedinců a toho si učitelé, jak se ukázalo, jsou také vědomi. Myslím si tedy, že jsou připraveni vnášet nové prvky do vyučování, ale chybí jim praktické zkušenosti i znalost teoretického rámce a zásad pro realizaci kooperativního vyučování, který by jim ukázal novou cestu.

Jak tyto informace k učitelům dopravit? Vzhledem k jejich pracovní vytíženosti si myslím, že by bylo dobré, kdyby se účastnili **praktických** seminářů zaměřených na uplatňování kooperativního vyučování, kde by jim ve stručnosti byla vysvětlena podstata tohoto vyučování a hlavně by si zde na vlastní kůži vyzkoušeli, že kooperativní vyučování funguje. Každý učitel také podle mého názoru ocení, když se mu dostane do rukou přesný návod, jak hodinu vést. Bohužel se domnívám, že prakticky zaměřených publikací především pro střední školy je u nás stále velmi málo. Hlavním zdrojem informací, jak se ve výzkumu ukázalo, nejsou poznatky z vysokých škol, což může být ovlivněno věkem respondentů. Přesto si myslím, že studenti na některých VŠ nemají dostatečnou možnost volby seminářů, ve kterých by si prakticky vyzkoušeli nové metody a formy výuky, což by je jistě ovlivnilo a motivovalo v budoucí praxi.

Mimo neznalosti problematiky se však ještě ukázalo, že významným faktorem, jež učitelé uvádějí jako bránící jim v uplatňování kooperativního vyučování ve skupinové práci, je nedostatek času na naplánovanou látku. Myslím si však, že tento problém lze vyřešit tím, že už v samotném plánování školního roku lze přehodnotit množství informací, které si žáci mají osvojit a namísto toho počítat s rozvojem klíčových kompetencí, jak sociálních tak učebních za použití kooperativního vyučování ve skupinách. Mimo to, rámcový vzdělávací program stanovuje pouze povinné výstupy a neklade už takový důraz na množství teoretických faktů, jak tomu bylo v minulosti, což učitelům umožňuje věnovat se rozvoji i takových

kompetencí, na které v minulosti nebyl čas, protože se nestihla probrat plánovaná látka.

Jak už bylo ukázáno v teoretické a empirické části, kooperativní model vyučování je pro výuku jazyků na vyšším typu škol vhodný, protože umožňuje uplatnění jazyka v reálných situacích, procvičování recepce i produkce jazyka a interakci mezi žáky. Myslím si, že není nutné vést celou hodinu kooperativně, lze pouze včleňovat kratší úkoly s kooperativními principy a postupně se jejich uplatňování učit.

Závěr

Záměrem této práce bylo teoreticky vymezit kooperativní vyučování v současném pojetí vyučování, hledat zásady pro jeho realizaci, zjistit jeho možnosti ve vyučování jazyků na II. stupni základní školy a osmiletém gymnáziu a jeho uplatňování u nás a v SRN.

V teoretické části bylo ukázáno, že uplatňování kooperativního vyučování ve skupinách klade na učitele jiné nároky než tradiční pojetí využívající frontální formy a posouvá velkou část odpovědnosti za učení na žáky samotné. Dále bylo popsáno, že jeho efektivita v oblasti osobnostně sociální a intelektuální je podmíněna respektováním celého systému kooperativního vyučování několika přesně vymezených principů. Jeho uplatnění při výuce jazyků nabízí oproti frontálnímu uspořádání vyučování mnohem více příležitostí k aktivnímu procvičování jazyka a navíc umožňuje používat jazyk v přirozených situacích, což je všeobecně považováno za nejefektivnější a nejpřirozenější způsob učení se jazyku.

Z výzkumné sondy vyplynulo, že kooperativní vyučování není v hodinách jazyků uplatňováno, přestože si je většina vyučujících vědoma kladů kooperativního vyučování. Hlavní důvody jen sporého užití skupinové organizace výuky, domnívám se, nepramení z neinformovanosti učitelů, ale z názoru na výuku, který stále ještě na většině škol převládá. Jedná se o tzv. transmisivní model výuky, kdy osoba, která ví, tj. učitel, předává své znalosti žákům. Tento model výuky nepřipouští u žáků vlastní názor a při výuce potlačuje i vzájemnou komunikaci mezi žáky, protože ji považuje za zbytečnou. Stěžejní je zde komunikace mezi učitelem a žákem. Většina vyučujících ve svém dětství sama prošla tímto modelem výuky, a proto je pro ně obtížné přeorientovat se jiným směrem.

Úkolem současné školy by měl být rozvoj osobnosti dítěte a příprava na další životní etapy. K tomu však nevede cesta encyklopedických znalostí, která stále ještě ve školách převládá. Je nutné se více zaměřit na rozvíjení žákovských dovedností, schopností a postojů. Dítě se musí naučit aktivně hledat, tvořit a spolupodílet se na získání svých zkušeností. Kooperativní učení je bezesporu prostředkem, jak aktivní formou tyto zkušenosti získat. Kooperace pomáhá dítěti zorientovat se v pracovních vztazích a připravit ho pro život, který je na kooperujících skupinách založen.

Jsem přesvědčena o pozitivním vlivu kooperace na osobnost žáka a i nadále budu těchto forem výuky ve svých hodinách využívat. Byla bych ráda, kdyby ze škol vymizela atmosféra rivality, soutěživosti, „kdo s koho“, a to nejen mezi dětmi. Považuji též za důležité, aby se o týmové spolupráci nejen mluvilo, ale aby její nutnost a nevyhnutelnost pochopili všichni. Všem vyučujícím mohu tuto formu výuky doporučit. Je třeba se rozhodnout, vytrvat a nezaleknout se prvních neúspěchů, kdy se nám kooperativní výuka může jevit jako zbytečná a bez jakéhokoliv výukového i výchovného efektu. Pokud však budou vyučující tuto formu výuky pravidelně a promyšleně využívat, žáci si brzy zvyknou a osvojí si nové ne-tradiční formy činnosti, které jsou při práci ve skupině důležité.

Vzhledem k tomu, že znalost jazyků a tudíž i jejich výuka má a bude mít stále větší význam, je především na nás, na učitelích, abychom dokázali žáky nadchnout a motivovat pro jejich další studium a neodradili je již v samém začátku seznamování se s cizím jazykem.

Studium jazyků je jednou z nejdůležitějších součástí všeobecného vzdělání. Schopnost domluvit se v jiném jazyce nám umožňuje nejen komunikaci s jinými národy, ale i možnost vžít se do jejich pocitů a podívat se na svět jejich očima.

Svět, ve kterém žijeme, ale hlavně svět, ve kterém budou v dospělosti žít dnešní děti, je charakterizován vzájemnou závislostí, propojeností a rychlými změnami. Škola má podíl na připravenosti dětí na převzetí role dospělých ve světě budoucnosti. Jádrem většiny zaměstnání není individuální práce na stejném úkolu ani soutěživé snahy „kdo s koho“, ale týmová práce a společné řešení problémů.

Věřím, že má práce splní můj původní záměr stát se stručným a přehledným zdrojem informací o problematice kooperativního vyučování ve výuce cizích jazyků.

8. Seznam použité literatury

- BELZ, H.; SIEGRIST, M. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.
- BERTRAND, Y. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-178-216-5.
- BILLOWS, L.F. *Kooperativní technika vyučování cizímu jazyku*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1994. ISBN 80-7043-118-0.
- DIETRICH, G.; KOPP, F.; *Kooperatives Lernen in der Schule*. Donauwörth: Ludwig Auer Vlg., 1974.
- FOUNTAIN, S. *Místo na slunci: Globální výchova pro děti 5-10 let*. Praha: Arcadia, Tereza, 1994.
- HAAG, L.; FÜRST, C.; DANN, H.-D. *Lehrervariablen erfolgreichen gruppenunterrichts*. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2000. Nr. 4
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H.: *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOUŠKA, T. *Škola pro třetí tisíciletí*. Praha: Papyrus spol. s r.o., 1995.
- CHODĚRA, R.; REIS, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí*. Ostrava: Ostravská univerzita Ostrava - ped. fak., 1999. ISBN 80-7042-157-6.
- KALHOUS, S.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- KASÍKOVÁ, H. *Sebevědomí a kooperativní vyučování*. In *Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. *Studia Paedagogica 14*. Praha: Ped. fak. UK, 1995. ISSN 0862-4461.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H.; VALENTA, J. *Reformu dělá učitel aneb diferenciaci, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: STD, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- KONRAD, K.; TRAUB, S. *Kooperatives Lernen: Theorie und Praxi in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Hohengehren: Schneider - Vlg., 2001.
- KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

- MAREŠ, J.; KRIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-2T0-1070-3.
- MECHLOVÁ, E.; HORÁK, F. *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN, 1986.
- PASCH, M. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- PRŮCHA, J. *Učitel: Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- VAŠUTOVÁ, J. *Být učitelem co by měl učitel vědět o své profesi: Texty pro distanční studium*. Praha: Ped. fak. UK, 2002. ISBN 80-7290-077-3.
- WALTEROVÁ, E. *Objevujeme Evropu: Kniha pro učitele*. Praha: Ped. fak. UK, 1997. ISBN 80-86039-27-7.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2000. ISBN 80-211-0372-8
- Rámcový vzdělávací program*. Praha: VÚP, 2001.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2005.
- Standard základního vzdělávání*. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-602-6.
- Internetové stránky <http://www.svkpl.cz>

9. Seznam příloh

Příloha A - Dotazník pro učitele jazyků

Příloha B - Vyplněný dotazník pro učitele jazyků

Příloha C - Arch pro interview

Příloha A

Dotazník pro učitele jazyků

Vážení učitelé,

vyplněním tohoto dotazníku přispějete ke zmapování využívání kooperativního vyučování jazyků. Tímto Vás žádám o laskavé vyplnění a ujišťuji Vás, že poskytnuté údaje nebudou nijak zneužívány, ani poskytovány třetím osobám, poslouží pouze výzkumným účelům. Při vyplňování postupujte dle instrukcí uvedených v závorce za každou otázkou.

Děkuji,

Bc. Gabriela Hufeislová, studentka FF UK Praha.

1. Zakroužkujte a doplňte chybějící údaje:

Pohlaví: ŽENA MUŽ
Vystudovaná aprobace:
Délka praxe:

2. Používáte ve výuce jazyka nějaké nové postupy? (zakroužkujte)

ANO NE

Pokud ano, patří mezi tyto postupy některé z následujících? (používané zakroužkujte)

- a) projektové vyučování (tj. práce žáků na projektech ve skupinách)
- b) skupinová práce
- c) kooperativní vyučování
- d) jiné - uveďte jaké

3. Slyšel(a) jste již o kooperativním vyučování? (zakroužkujte)

ANO NE

Pokud ano, kde jste o něm slyšel(a)? (zakroužkujte písmeno a podtrhněte podmínosti psané velkým písmem)

- a) četl(a) jsem o něm: MONOGRAFII / KAPITOLU v ODBORNÉ KNIZE / ČLÁNEK v ODBORNÉM ČASOPISU / na INTERNETU / JINDE (kde?)
- b) účastnil(a) jsem se ŠKOLENÍ / SEMINÁŘE / KONFERENCE / JINÉ VZDĚLÁVACÍ AKCE (jaké?)
- c) při studiu na vysoké škole
- d) nepamatuji si přesně
- e) jiná možnost (jaká?)

4. Rozhodněte o jaký pracovní postup se jedná v následujících příkladech:

- Třída je rozdělena na skupiny po 4 členech. Každá skupina sedí u jednoho stolu, přičemž každý žák pracuje na překladu pohádky, kterou si našel sám doma.

- a) skupinové učení
- b) kooperativní učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

- Třída je rozdělena na skupiny po 4 členech, přičemž skupina má vlastní stůl. Učitel zadá každé skupině jeden námět na pohádkový příběh. Jednotlivci pak pracují sami na vylíčení pohádky podle své fantazie, mohou však poradit kolegovi se slovíčkem či gramatikou. Pak společně vyberou nejlepší a přednesou ji třídě.

- a) kooperativní učení
- b) skupinové učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

- Třída je rozdělena na 5 skupin po 4 členech, přičemž každá dostane 20 obrázků vztahujících se k 1 pohádce. Jednotliví členové skupiny si mezi sebou tyto obrázky rovnoměrně rozdělí a poté je postupně předkládají a komentují, jak se příběh vyvíjel. Žáci si mohou rozdělit role a na závěr zhodnotí, jak se jim podařilo sestavit příběh.

- a) skupinové učení
- b) kooperativní učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

5. Zadáváte svým žákům nějaké projekty, na nichž pracují kooperativně ve skupinách? (zakroužkujte)

ANO NE

6. Používáte ve vyučování kooperativní vyučování? (zakroužkujte)

ANO NE

Pokud ano, uveďte proč:

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Pokud ne, v čem spatřujete překážky? (uveďte)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

7. Následující tvrzení označte příslušnou číslicí

1 2 3 4 5
souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

Při kooperativním učení:

- děti jsou více vtaženy do procesu vnímání než při individuální práci _____
- jsou rozvíjeny jazykové a další dovednosti a děti získávají jistotu v komunikaci _____
- je umožněna větší hloubka v porozumění, učení _____
- je rozvíjena mnohostranněji osobnost než při frontálním vyučování _____
- se zvyšuje šance do života po škole _____
- jsou vytvářeny a zdokonalovány dovednosti ke spolupráci _____

Nepoužívám kooperativní vyučování, protože:

- angličtina, němčina, ... pro to není vhodná _____
- dostatečně nepodporuje rozvoj individuality _____
- je příliš obtížné zjistit, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků _____
- nemám podmínky pro její organizaci (prostor, pomůcky, čas) _____
- při ní je příliš velký hluk _____
- ji děti nepovažují za příliš efektivní (někdo se pouze „veze“, kazí práci ostatním apod.) _____
- nemám dostatek dovednosti pro její včlenění do výuky _____
- žáci čeká typ zkoušky, se kterým se skupinový způsob práce téměř vylučuje _____

Příloha B

Dotazník pro učitele jazyků

Vážení učitelé,
vyplněním tohoto dotazníku přispějete ke zmapování využívání kooperativního vyučování jazyků. Tímto Vás žádám o laskavé vyplnění a ujišťuji Vás, že poskytnuté údaje nebudou nijak zneužívány, ani poskytovány třetím osobám, poslouží pouze výzkumným účelům. Při vyplňování postupujte dle instrukcí uvedených v závorce za každou otázkou.

Děkuji,
Bc. Gabriela Hufeislová, studentka FF UK Praha.

1. Zakroužkujte, případně doplňte chybějící údaje:

Pohlaví: ŽENA MUŽ
Vystudovaná aprobace: Čl. PED
Délka praxe: 4 roky

2. Používáte ve výuce jazyka nějaké nové postupy? (zakroužkujte)

ANO NE

Pokud ano, patří mezi tyto postupy některé z následujících? (používané zakroužkujte)

- a) projektové vyučování (tj. práce žáků na projektech ve skupinách)
 b) skupinová práce
 c) kooperativní vyučování
 d) jiné - uveďte jaké

3. Slyšel(a) jste již o kooperativním vyučování? (zakroužkujte)

ANO NE

Pokud ano, kde jste o něm slyšel(a)? (zakroužkujte písmeno a podtrhněte podmínosti psané velkým písmem)

- a) četl(a) jsem o něm: MONOGRAFII / KAPITOLU v ODBORNÉ KNIZE / ČLÁNEK v ODBORNÉM ČASOPISU / na INTERNETU / JINDE (kde?)
 b) účastnil(a) jsem se ŠKOLENÍ / SEMINÁŘE / KONFERENCE / JINÉ VZDĚLÁVACÍ AKCE (jaké?)
 c) při studiu na vysoké škole
 d) nepamatuji si přesně
 e) jiná možnost (jaká).....

4. Rozhodněte o jaký pracovní postup se jedná v následujících příkladech:

- Třída je rozdělena na skupiny po 4 členech. Každá skupina sedí u jednoho stolu, přičemž každý žák pracuje na překladu pohádky, kterou si našel sám doma.

- a) skupinové učení
 b) kooperativní učení
 c) projektové učení
 d) jiné (jaké)

individuální studium
při - skupinově, o celé
všechny jedny

v tomto případě pro každou
skupinu rozdělení do skupin
žáků bylo upřesněno, že se jedná
o individuální studium

- Třída je rozdělena na skupiny po 4 členech, přičemž skupina má vlastní stůl. Učitel zadá každé skupině jeden námět na pohádkový příběh. Jednotlivci pak pracují sami na vylíčení pohádky podle své fantazie, mohou však poradit kolegovi se slovíčkem či gramatikou. Pak společně vyberou nejlepší a přednesou ji třídě.

- a) kooperativní učení
 - b) skupinové učení
 - c) projektové učení
 - d) jiné (jaké)
- Možná může být i skupinové*

- Třída je rozdělena na 5 skupin po 4 členech, přičemž každá dostane 20 obrázků vztahujících se k 1 pohádce. Jednotliví členové skupiny si mezi sebou tyto obrázky rovnoměrně rozdělí a poté je postupně předkládají a komentují, jak se příběh vyvíjel. Žáci si mohou rozdělit role a na závěr zhodnotí, jak se jim podařilo sestavit příběh.

- a) skupinové učení
- b) kooperativní učení
- c) projektové učení
- d) jiné (jaké)

5. Zadáváte svým žákům nějaké projekty, na nichž pracují kooperativně ve skupinách? (zakroužkujte)

ANO NE

6. Užíváte ve vyučování kooperativní vyučování? (zakroužkujte)

ANO NE

Pokud ano, uveďte proč:

- je živější
- víc baví děti i mě
- je klíčová pro učební zvědavost
- děti se mohou učit navzájem

Pokud ne, v čem spatřujete překážky? (uveďte)

- je potřeba na přípravu a hledání materiálů
- vyžaduje větší přístup a k tomu nemá každý vždy dost síly

7. Následující tvrzení označte příslušnou číslicí

1 2 3 4 5
 souhlasím spíše souhlasím nevím spíše nesouhlasím nesouhlasím

Při kooperativním učení:

- děti jsou více vtaženi do procesu vnímání než při individuální práci 1
- jsou rozvíjeny jazykové a další dovednosti a děti získávají jistotu v komunikaci 1
- je umožněna větší hloubka v porozumění, učení 1
- je rozvíjena mnohostranněji osobnost než při frontálním vyučování 1
- se zvyšuje šance do života po škole 1
- jsou vytvářeny a zdokonalovány dovednosti ke spolupráci 1

Nepoužívám kooperativní vyučování, protože:

- angličtina, němčina, ... pro to není vhodná 5
- dostatečně nepodporuje rozvoj individuality 5
- je příliš obtížné zjistit, zda bylo dosaženo požadovaných výsledků 4
- nemám podmínky pro její organizaci (prostor, pomůcky, čas) 5
- při ní je příliš velký hluk 5
- ji děti nepovažují za příliš efektivní (někdo se pouze „veze“, kazí práci ostatním apod.) 2 → 65!
- nemám dostatek dovedností pro její včlenění do výuky 5
- žáky čeká typ zkoušky, se kterým se skupinový způsob práce téměř vylučuje 4

Příloha C

Arch pro interview

1. Jakým způsobem bylo na VŠ či odborném semináři přednášeno o kooperativním vyučování?

workshopy / učitel vyučoval nějaký předmět kooperativně ve skupinách / samostudium / přednášky / jiné?

2. Vidíte nějakou souvislost mezi důvodem proč neuplatňujete kooperativní vyučování a informacemi, které jste o něm dostal(a) na VŠ či odborném semináři?

3. Uveďte důvod svého rozhodnutí v odpovědi na ot. č. 4 v dotazníku a vysvětlete, jak chápete pojmy kooperativní a skupinové vyučování.

4. Jaké typy projektů žákům v hodinách jazyků zadáváte? Krátkodobé / dlouhodobé?

5. Jaký obsah zadávané projekty mají? Učivo / vztahy?

6. Jak hodnotíte, je-li výsledkem jeden projekt celé skupiny?

