

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Hana Konvičková

Kooperativní učení a výsledky žáků

Cooperative learning and the Results of Pupils

Praha 2013

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

Poděkování

Děkuji Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc., za odborné vedení diplomové práce a poskytování cenných rad.

Děkuji PhDr. Martinu Chválovi, Ph.D., za konzultace k empirickému výzkumu.

Děkuji kolegům a žákům SOŠ pro administrativu EU, Lipí, Praha 9, za účast na empirickém výzkumu k diplomové práci.

Prohlášení

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

V Praze dne

Bc. Hana Konvičková

Anotace a klíčová slova

Anotace v českém jazyce

Cílem této teoreticko-empirické práce bylo zjistit pomocí pedagogického experimentu u žáků střední odborné školy v předmětu obchodně právní korespondence, zda zásady kooperativního učení, použité při vypracování obchodních dopisů, budou mít vliv na výsledky žáků, kteří budou pracovat jak formou kooperace (v páru), tak frontálně (individuálně). Dalším cílem tohoto výzkumu bylo rozebrat výsledky žáků a žáků ve skupinkách (dvojic, trojic) a následně zhodnotit účelnost zařazení zásad kooperativního učení do práce žáků v tomto předmětu. To vše za předpokladu seznámení žáků se stanovenými kritérii pro hodnocení a výsledným rozbořem jejich prací.“

Klíčová slova v českém jazyce

Hodnocení, školní hodnocení, typy hodnocení, sebehodnocení, hodnocení v kooperativním učení, organizační formy vyučování, komunikace, kompetence, postoje, vědomosti, dovednosti, spolupráce, kooperativní učení, sociální vztahy.

Anotace a klíčová slova v anglickém jazyce

Annotation in English

The aim of this theoretical-empirical thesis was to examine the principles of cooperative teaching while working on business letters within the lessons of Commercial-legal Correspondence at secondary school. The main objective of the research was to compare student's results – students' marking in two groups of students following the different types of educational methods: cooperation and non-cooperation. The students in both groups were acquainted with given criteria of assessment and final analysis of their work.

Klíčová slova v anglickém jazyce

Key terms in English

Evaluation and assessment, school evaluation, types of evaluation, self-evaluation, evaluation in cooperative learning, classroom interaction, communication, competences, attitudes, knowledge, skills, cooperation, cooperative learning, social relationships.

OBSAH

Úvod	9
I. Teoretická část	11
1. Pojetí středního vzdělávání	11
1.1 Cíle středního vzdělávání	11
1.1.1 Cíle ŠVP provoz diplomatických služeb	12
1.1.2 Cíle a pojetí obchodně právní korespondence (OpK)	13
1.2 Organizační formy vyučování	14
2. Formy spolupráce při učení	17
2.1 Uspořádání výuky z hlediska sociálních vztahů ve vyučování	17
2.2 Kooperativní učení	18
2.2.1 Teoretická a metodologická východiska kooperativního učení	20
2.2.2 Principy kooperativního učení	21
2.2.3 Podmínky účinnosti kooperativního učení	22
2.2.4 Realizace kooperativního učení	23
2.2.5 Úloha učitele	25
2.2.6 Kooperativní učení na střední škole	26
2.3 Párové vyučování a učení	28
2.3.1 Začlenění párového vyučování a učení do vyučovacího procesu	29
3. Hodnocení ve vyučování	31
3.1 Definice školního hodnocení	31
3.2 Hodnocení výsledků žáků	32
3.2.1 Typy hodnocení	32
3.2.2 Formy hodnocení	33
3.2.3 Hodnocení výsledků žáků v OpK	34
3.2.4 Učitelské hodnocení v kooperativním vyučování	35

II. Empirická část	37
1. Metodika pedagogického experimentu	38
1.1 Vzorek	40
1.2 Postup v pedagogickém experimentu	44
1.3 Pozorování při práci žáků v párech či trojicích	50
2. Výsledky empirického šetření	51
2.1 Výsledky šetření v experimentální skupině „E“	51
2.2 Výsledky šetření v kontrolní skupině „K“	54
2.3 Výsledky šetření v experimentální skupině „EC“	57
2.4 Výsledky šetření v kontrolní skupině „KC“	60
2.5 Výsledky pozorování v experimentálních skupinách a kontrolních skupinách	64
3. Shrnutí empirického šetření	69
III. Závěr	77
Seznam použitých pramenů a literatury	78
Seznam příloh	80

Zkratky

ČSN 01 6910 – česká státní norma pro normalizovanou úpravu písemností

MŠMT ČR – ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

NÚV – Národní ústav pro vzdělávání

Vznikl 1. července 2011 sloučením Národního ústavu odborného vzdělávání, Výzkumného ústavu pedagogického a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Věnuje se proto vzdělávání všeobecnému i odbornému, a také uměleckému a jazykovému, zabývá se otázkami pedagogicko- psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalším vzděláváním pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU.

OpK – obchodně právní korespondence

PEK – písemná a elektronická komunikace

RVP – rámcový vzdělávací program

SOŠ – střední odborná škola

SŠ – střední škola

STÚ

Státní těsnopisný ústav je samostatný referát Národního ústavu pro vzdělávání, který koordinuje výuku předmětů technika administrativy, obchodní korespondence a těsnopis na středních školách a pro tyto předměty zajišťuje činnost státní zkušební komise. Státní těsnopisný ústav také připravuje a provádí rekvalifikační kurzy, zabývá se poradenstvím v této oblasti a pořádá semináře pro učitele středních škol. Dále organizuje krajské a celostátní soutěže žáků středních škol v grafických disciplínách. Zabývá se i tvorbou výukových programů, publikací a dalších školních pomůcek. Vydává časopis Rozhledy, k němuž nabízí texty ke stažení. Státní těsnopisný ústav spolupracuje s jednotlivými školami, s příslušnými profesními organizacemi, zaměstnavatelskými svazy a správními orgány na modernizaci středního odborného školství. Podílí se na mezinárodní spolupráci v rámci federace INTERSTENO (Mezinárodní federace zpracování informací).

ŠVP – školní vzdělávací program

TA – technika administrativy

Úvod

„Právě součástí mistrovství pedagoga je vyvolat v dětech nenásilně potřebu vzdělávat se, projevovat zájem o poznání a kultivovat vlastní osobnost.“ (Pelikán, 2002, s. 78)

Současná doba je charakteristická tím, že zvyšuje požadavky na všechny, ale zvláště na mladé lidi. Žijeme v době každodenních změn, a proto musí rodiče a pedagogové připravit své děti a žáky k převzetí odpovědnosti za svůj osobní i pracovní život. Žáci by měli projít takovými zkušenostmi z vyučování, které mohou v nejrůznějších profesích využít a bez nichž by dnes neobstáli. Kromě požadavků na jejich pružnost, samostatnost, tvořivost, vysoký výkon, znalosti a dovednosti se především jedná o způsobilost pracovat v týmu.

Jako učitelka působím více než 24 let. Na SOŠ pro administrativu EU v Praze 9 vyučuji techniku administrativy a obchodně právní korespondenci. Ve výuce těchto odborných předmětů musím skloubit teoretické znalosti s praktickými dovednostmi. Právě proto neustále promýšlím, jakým způsobem co nejlépe zprostředkovat žákům osvojení znalostí a dovedností, které povedou k rozvíjení jejich klíčových a odborných kompetencí. Požadavky moderní doby na výuku a profil absolventa mne nutí ještě více uvažovat o průběhu výuky. Snažím se koncipovat výuku tak, aby byly hodiny pestré, připravuji úlohy pro žáky tak, aby mezi sebou více komunikovali, hodnotili sebe navzájem, spolupracovali při řešení úkolu, diskutovali o chybách, radili se a byli k sobě tolerantní.

Smyslem mé práce je lépe porozumět žákům, poznat je více v situacích, při kterých se projeví jejich tolerance, prosociální chování, radost z učení, z úspěchů, ale i radost ze samotné společné komunikace ve vyučování. Pracovat s žáky efektivněji a zábavněji je mým osobním krédem. Dalším podnětem k práci mi byla možnost sledovat posun žáků v jejich sebeuvědomění, sebepoznání a odpovědnosti za jejich rozhodnutí vůči sobě, ale i vůči ostatním.

Věřím, že absolvované navazující magisterské studium učitelství pedagogiky mne nejen obohatí nezbytným teoretickým základem, ale bude i silnou motivací k tomu, abych se kooperativními formami zabývala v praxi i nadále.

Téma diplomové práce: „*Kooperativní učení a výsledky žáků*“ jsem si zvolila se záměrem zjistit, jaký vliv budou mít principy kooperativního učení zařazené do vyučování obchodně právní korespondence na klasifikaci žáků střední odborné školy v tomto předmětu.

Cílem této teoreticko-empirické práce je tedy **zjistit pomocí pedagogického experimentu u žáků střední odborné školy v předmětu obchodně právní korespondence, zda principy kooperativního učení použité při vypracování obchodních dopisů budou mít vliv na klasifikované výsledky žáků, kteří budou pracovat jak formou kooperace, tak frontálně.**

Dále si kladu za cíl:

- **rozebrat výsledky žáků a žáků ve skupinkách (dvojic, trojic)**

To vše za předpokladu seznámení žáků se stanovenými kritérii pro hodnocení a výsledným rozbořem jejich prací.

V teoretické části práce se zabývám pojetím a cíli středního odborného vzdělávání, cíli ŠVP provoz diplomatických služeb, pojetím a cíli obchodně právní korespondence (OpK), organizačními formami vyučování, párovým vyučováním a učením, kooperativním učením, hodnocením ve vyučování, definicemi školního hodnocení, typy a formami hodnocení, hodnocením výsledků žáků, hodnocením v kooperativním učení.

V empirické části chci pomocí empirické sondy zjistit, zda výsledky žáků, pracujících v experimentálních skupinách dle principů kooperativního učení jsou lepší a stabilnější než u žáků pracujících v kontrolních skupinách. To vše za předpokladu, že v obou skupinách budou žáci pracovat střídavě v páru (případně ve trojici) a individuálně (frontálně) na vybraných úlohách z obchodně právní korespondence.

V závěru práce reflektuji přínosy a nedostatky samotného výzkumu a hodnocení prací jednotlivých žáků a žáků ve skupinkách. Dále zhodnocuji vliv principů kooperativního učení na rozvoj sociálních dovedností žáků. Kromě toho se snažím poskytnout rady a informace z nově nabytých zkušeností učitelům odborných předmětů zaměřených na písemnou a elektronickou komunikaci (PEK). Při zavádění kooperativního a párového učení do výuky v těchto odborných předmětech by jim mohly usnadnit práci a být užitečným vodítkem při zavádění nových metod do vyučování.

I. Teoretická část

1. Pojetí středního vzdělávání

Zásadním principem nového vzdělávacího modelu je pojetí vzdělávání a učení jako celoživotního procesu. S tím souvisí požadavek vybavit žáky potřebnými kompetencemi pro další učení, podpořit je v nalézání smyslu učení a podnítit v nich motivaci k dalšímu vzdělávání a osobnímu růstu, podporovat autoregulaci a odpovědnost za vlastní učení. Je nutné klást důraz na kompetence žáků sociální, interpersonální, komunikační-schopnost týmové práce, naslouchat druhým, občanské, prezentovat a obhájit své názory. Důraz na tyto kompetence se promítl i do doporučení Evropské komise pro tvorbu kurikula. Rozvoj klíčových kompetencí žáků je třeba vnímat jako stěžejní cíl vzdělávání, a proto se vyskytuje ve většině kurikulárních dokumentů členských států Evropské unie. (viz SPILKOVÁ, 2010, s. 34)

1.1 Cíle středního odborného vzdělávání

„Koncepte středního vzdělávání, tedy i odborného, vychází z celoživotně pojatého a na principu znalostní společnosti vybudovaného konceptu vzdělávání, ve kterém je vzdělávání cestou i nástrojem rozvoje lidské osobnosti.“ (<http://zpd.nuov.cz/>, 2007, s. 5, 6)

Teoretickým východiskem pro prvotní zpracování struktury cílů středního vzdělávání byl použit známý a uznávaný koncept čtyř cílů vzdělávání pro 21. století, které jsou: **učit se poznávat** (nástroje poznávání, kritické a nezávislé myšlení, zvědavost, pozornost); **učit se pracovat a jednat** (životní dovednosti, umět pracovat v týmech); **učit se žít společně** (respekt a úcta k druhým, tolerance k odlišnosti, umět spolupracovat) **učit se být** (sebereflexe, autoregulace, osobní odpovědnost).

„Obecným cílem středního odborného vzdělávání je tedy připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa.“
(<http://zpd.nuov.cz/>, 2007, s. 5, 6)

Rámcový vzdělávací program (RVP) pro obor vzdělání Veřejnosprávní činnost uvádí, že vzdělávání v oboru směřuje v souladu s cíli středního odborného vzdělávání k tomu, aby si

žáci vytvořili v návaznosti na základní vzdělávání a na úrovni odpovídajících jejich schopnostem a studijním předpokladům určité klíčové a odborné kompetence.

Ve vztahu k tématu diplomové práce zdůrazňuji ty klíčové kompetence, ve kterých se objevují **spojitosti s kooperativním učením**.

Např. **kompetence k učení** „sledovat a hodnotit pokrok při dosahování cílů svého učení, přijímat hodnocení výsledků svého učení od jiných lidí“, dále např. **kompetence k řešení problémů** „spolupracovat při řešení problémů s jinými lidmi (týmové řešení)“.

Také vzdělávání **v personálních a sociálních kompetencích** směřuje např. k „pracovat v týmu a podílet se na realizaci společných pracovních a jiných činností, podněcovat práci týmu vlastními návrhy na zlepšení práce a řešení úkolů, zvažovat návrhy druhých, reagovat adekvátně na hodnocení svého vystupování a způsobu jednání ze strany jiných lidí, přijímat radu i kritiku; přispívat k vytváření vstřícných mezilidských vztahů a k předcházení osobním konfliktům, nepodléhat předsudkům a stereotypům v přístupu k druhým.“ (<http://zpd.nuov.cz/>, 2007, s. 7, 8)

Z tohoto RVP vychází i cíle školního vzdělávacího programu (ŠVP) Provoz diplomatických služeb, podle něhož je realizována výuka na SOŠ, kde pracuji a kde jsem prováděla pedagogický experiment.

1.1.2 Cíle ŠVP provoz diplomatických služeb

Cíle tohoto ŠVP jsou formulovány z pozice školy a jejích pedagogických pracovníků. Vzdělávání směřuje ke zvýšení kvality a účinnosti odborného vzdělávání. Cílem je rozvoj základních myšlenkových operací žáků, jejich paměti a schopnost koncentrace, osvojení si poznatků, pracovních postupů a nástrojů potřebných pro kvalifikovaný výkon povolání a pro uplatnění se na trhu práce. Dále směřuje např. k vyšší adaptabilitě žáků na nové podmínky, k jejich kreativitě, k zodpovědnému, cílevědomému, soustředěnému přístupu žáků k týmové i samostatné práci.(viz SOŠ PRO ADMINISTRATIVU EU, 2009, s. 8)

1.1.3 Cíle a pojetí obchodně právní korespondence (OpK)

Na SOŠ pro administrativu EU je obsahový okruh Písemná komunikace a administrativa z RVP pro obor vzdělávání Veřejnosprávní činnost rozpracován do 3 předmětů – technika administrativy, písemná a elektronická komunikace a obchodně právní korespondence.

Výuka ve třídách, kde jsem prováděla empirický výzkum, je realizována ve vzdělávacím programu Provoz diplomatických služeb (PDS) a připravuje žáky na zajišťování provozu a organizačních služeb diplomatických a konzulárních úřadů podle potřeb Ministerstva zahraničních věcí České republiky a pro úřady státní správy a samosprávy.

Absolvent disponuje vědomostmi a dovednostmi, které se dotýkají oblasti práva, personálního managementu a psychologie, účetnictví, ale i oblasti estetiky, jednání, vystupování, znalosti diplomatického protokolu a zdravé výživy. Obor je náročný proto, že je do osnov zařazena i výuka tří cizích jazyků.

Cílem výuky předmětu **obchodně právní korespondence** je obeznámit žáky se zásadami písemného styku a manipulace s písemnostmi a poskytnout žákům vědomosti a dovednosti pro úspěšné vykonávání administrativních prací. Vyhotovovat písemnosti správně a samostatně a vést administrativní agendu je předpokladem dobré práce administrativního pracovníka. Předmět se podílí na rozvoji komunikativních kompetencí, rozvoji schopnosti využívat informační technologie a pracovat s informacemi (PC, internet). Žáci jsou podněcováni k estetické úpravě textu, k udržování pořádku ve své administrativní činnosti, k zakládání písemností do desek, k trvalému zlepšování výkonů, ke složení státní zkoušky. Dále k rozvoji samostatného logického uvažování, kultivovanému písemnému projevu z hlediska odborné stylizace, věcné, logické a gramatické správnosti. Při výuce předmětu žáci rozvíjí své volní vlastnosti a dovednost jednat s lidmi, což jim umožňuje využití párových a kooperativních strategií. Žáci si uvědomují význam vzdělávání, které je založeno na vzájemném respektování, spolupráci a dialogu. (viz SOŠ PRO ADMINISTRATIVU EU, 2009, s. 227 – 232)

1.2 Organizační formy vyučování

Vzdělávací formy se odvíjí od celého pojetí a cílů středního vzdělávání, a proto je **důležitá proměna vzdělávacích strategií**, aby žáci dosáhli kvalitního vzdělání.

Za podstatné pro organizování výuky považují vyčlenění základních proudů organizačních forem dle Skalkové:

- frontální vyučování ve struktuře vyučovacích hodin
- skupinové a kooperativní vyučování
- individualizované a diferencované vyučování
- systém různých organizačních forem, které můžeme uplatňovat při realizaci projektů a integrovaných učebních celků
- domácí učební práce žáků

Tyto organizační formy se v praxi vzájemně prolínají, a proto učitel může vybrat nejvhodnější z nich. Záleží samozřejmě na cíli práce, charakteru probírané látky, na zvláštních potřebách a individuálních zvláštnostech žáků i na možnostech školy. (viz SKALKOVÁ, 2007, s. 204)

Vonková uvádí, že ve vztahu k učivu představují organizační formy vyučování „*konkrétní organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva*“, tj. okruhů znalostí a činností, které jsou zahrnuty v učivu, do soustavy vědomostí a dovedností žáků. (viz VALIŠOVÁ, et al. 2007, s. 173). Organizace vyučování ovlivňuje také metodický průběh vyučovacího procesu.

Pro úplnost zmiňuji i hlediska organizace vyučování.

Z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve vyučování je nejrozšířenější vyučování frontální (hromadné), v němž učitel pracuje s žáky početné skupiny najednou, proces učení se však uskutečňuje individuálně. Probíhá zde vzájemná komunikace učitele s žáky ve třídě. Pro řízení učební činnosti s jednotlivcem nebo méně početnou skupinou žáků je charakteristická individuální forma vyučování. Uplatňuje se zde komunikační struktura dvousměrné komunikace každého s každým. Vyučování individualizované musíme odlišit od individuální formy, protože ho neřídí učitel přímo, ale žáci řeší úkoly samostatně, pracují na soustavě úkolů. Žáci pracují podle svého tempa, individuálních možností i přání.

V současné škole se můžeme setkat při frontální výuce i s vyučováním párovým a vyučováním skupinovým. Učební činnost zde probíhá jako činnost pracujících dvojic nebo četnějších skupin žáků. Dvojice nebo skupiny žáků pracují společně na řešení zadaných úkolů. Hodnocení výsledků učitelem je v tomto případě hodnocením skupinového učení. Komunikace probíhá tedy nejen mezi učitelem a žáky, ale i mezi žáky navzájem.

Mezi další hlediska, která teoreticky analyzují organizační formy vyučování, patří **hledisko časové a prostorové**. Patří k nim např. vytvoření časového rozvrhu vyučování, rozčlenění vyučovacího dne, týdne, školního roku, skladba vyučovací hodiny jako časové jednotky vyučování, otázky prostorové organizace vyučování ad. Tato hlediska v reálném vyučování jsou spojena v odpovídající organizační formu vyučování, tvoří soulad formy řízení učební činnosti žáků učitelem v určitém čase a prostoru. (viz VALIŠOVÁ, et al. 2007, s. 174 -175).

Uvědomuji si, že na způsobu organizace vyučování závisí nejen spolupráce a komunikace učitele a žáků, ale i motivace žáků k učení a jejich zájem o předmět.

Při proměně procesu vyučování a učení je třeba přihlédnout k rozvoji žáka a jeho individuálním možnostem. Je třeba se odklonit od transmisivního pojetí, jehož charakteristikou je předávání hotových poznatků formou frontální organizace výuky, k přístupům založeným na konstrukci poznání na základě vlastní činnosti a zkušenosti v interakci s učitelem a spolužáky. Důraz je přikládán na činnostní metody, kooperativní učení, kvalitativní a formativní hodnocení žáků. (viz SPILKOVÁ, 2010, s. 36)

Dle ŠVP provoz diplomatických služeb, podle kterého je realizována výuka na střední odborné škole, kde vyučují, jsou např. odborné kompetence:

- rozvíjeny prostřednictvím vzdělávacích strategií (metod, forem, aktivit), mezi které jsou zařazeny např. exkurze, besedy a přednášky, spolupráce se zahraničními školami, soutěže, státní a jiné zkoušky, projekty, mimoškolní činnost. Metody a postupy výuky odpovídají potřebám žáků, možnostem a zkušenostem jednotlivých pedagogů. Zařazení jednotlivých metod a forem je konkretizováno na úrovni vyučovacích předmětů. (viz SOŠ PRO ADMINISTRATIVU EU, 2009, s. 7). V předmětech se uplatňuje výuka frontální, individuální, skupinová, samostatné domácí práce, týmová práce. Dále učitelé školy využívají metody soutěživosti, praktické činnosti žáků, improvizace,

aktivizační metody. Jmenovaný ŠVP zmiňoval „přímo“ kooperaci u cizího jazyka;

- jsou výukové strategie v **předmětu OpK** sepsány příliš obecně. Výuka zde probíhá formou praktických cvičení v odborných učebnách vybavených počítači s příslušným softwarem, třída se může dělit na skupiny, tak aby každý žák pracoval na počítači samostatně. Výuka navazuje na vzdělávání v předmětech technika administrativy, informatika, veřejná správa, právo a právní praktikum. (viz SOŠ PRO ADMINISTRATIVU EU, 2009, s. 7).

Pro konkrétní využití forem v OpK se učitelé mohou rozhodnout při plánování výuky. Jejich výběr může ovlivnit zejména předpokládaná činnost žáků.

Také Kratochvíl vztahuje organizační uspořádání vyučování např. i na didaktickou interakci mezi učitelem a žákem. V tomto případě má podobu hromadného, diferencovaného, skupinového, párového a týmového. (viz KRATOCHVÍL, 1998, s. 7)

Potvrzuje se mi, že při vyučování OpK jsou produktivní takové hodiny, v kterých se mi daří s žáky uskutečňovat nejdříve spíše dílčí cíle. Používám střídavě různé formy a metody výuky, jejichž pozitivní stránku vidím v tom, že umožňují žákům být aktivní jak v teoretických, tak praktických úkolech. Uvědomuji si, že pokud nechci, aby struktura vyučovacích hodin byla nudná, musím se zaměřit nejdříve na potřeby, zájmy i individuální odlišnosti žáků, ale také na vytváření podmínek pro příznivé motivační a emocionální prostředí, díky nimž se budou rozvíjet ve třídě pozitivní vztahy mezi mnou a žáky, ale i mezi žáky navzájem.

2. Formy spolupráce při učení

Nadání žáků pro obchodní korespondenci je různé. Inteligentní a sečtělí žáci vypracují dobré písemnosti z hlediska obsahu, ale často podceňují úpravu písemnosti. Naopak rychlí písaři mohou být nešikovní stylisté. (viz KULDOVÁ, O., FLEISCHMANNOVÁ, E., 1998. s. 23)

Formy spolupráce při učení umožňují učitelům zaměstnávat žáky přiměřeně jejich aktuálním schopnostem. Mým úkolem je zaměřit výuku individuálně na slabší stránky žáků a využitím kooperace dosáhnout toho, aby se všichni naučili dobře stylizovat a náležitě upravovat písemnosti.

2.1 Uspořádání výuky z hlediska sociálních vztahů ve vyučování

Spolupráce ve vyučování byla u nás až do 90. let využívána ve vyučování z hlediska skupinové organizační formy vedle individuálních a frontálních forem. V tomto období se začínají objevovat v literatuře o výuce také spojení kooperace a soutěže ve vyučování. Tento vztah významně podporuje současnou didaktickou teorii, která se orientuje na sociální vztahy.

Výuku můžeme uspořádat z hlediska sociálních vztahů třemi způsoby: **kompetitivním, individuálním a kooperativním.**

Základním momentem kompetitivního vyučování jsou konfrontace, soutěž, boj. Určeného cíle zde dosahují jen žáci, kteří jsou např. pilnější, přesnější než ostatní. Činnost žáků je tak ve vzájemné závislosti, ale proti sobě a bývá spojena s neúspěchem druhého. (viz KASÍKOVÁ, 2007, s. 183).

V praxi se mi potvrzuje, že v předmětu technika administrativy se všichni žáci naučí „psát“, ale někdo je rychlejší a jiný zase přesnější. „Zdravá“ soutěž v tomto případě může být i motivací pro zlepšení výkonů a motivací k účasti na např. celopražských a republikových soutěžích v psaní na počítačové klávesnici. Při těchto soutěžích určitě záleží na stanovených kritériích, na tom, zda jsou pevně určeny podmínky pro všechny žáky, zda mohou věřit, že mají možnost zvítězit, zda mají radost ze samotné účasti na soutěži. Sice třeba nevyhrají, ale zlepší se v dovednosti, zlepší si svůj osobní výkon, těší se i z menších úspěchů. Na soutěžích v grafických disciplínách se setkávám i s oceněním žáků mezi sebou navzájem.

Pořadatelé těchto soutěží většinou oceňují, že zastupovat svoji školu je významnou poctou.

Konstatuji, že pokud učitel dokáže své žáky povzbudit, motivovat je k takovýmto aktivitám, shledávám nadšení samotných žáků školu reprezentovat. Podání ruky a poděkování učitele žákům vnímám jako důležitý akt jejich ocenění a uznání jako partnerů.

U těchto soutěží můžeme hovořit o konstruktivní kompetici, která je propojena kooperativními principy.

„Volba konstruktivní kompetice tak vyžaduje znalosti, dovednosti a postoje, jež se musí zúčastnění učit, musí se s nimi učit zacházet žáci i učitel.“ (KASÍKOVÁ, 2001, s. 77).

Individuální uspořádání výuky je založeno na samostatné činnosti žáků v dosahování cílů. Žák pak vymezených cílů dosahuje bez závislosti na ostatních žácích. Individuální cíle a výsledky jsou hodnoceny podle předem stanovených kritérií – výsledky druhých neovlivní úspěch nebo neúspěch daného žáka.

Kooperativní uspořádání výuky je založeno na zásadě spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince ovlivňuje činnost celé skupiny žáků a skupina má užitek z činnosti jednotlivce – pozitivní vzájemná závislost. (viz KASÍKOVÁ, 2007, s. 183). Za základními pojmy kooperativního vyučování považujeme tedy **sdílení, spolupráci, pomoc a podporu**.

Čáp shledává, že při skupinovém řešení úlohy může také žák získat metodickou pomoc, model postupu učení, doplňující vysvětlení apod. nejen od učitele, ale také od spolužáka. Také získává příležitost předat svou zkušenost spolužákovi. (ČÁP, 1997, s. 257)

Tato slova se mi v mé praxi potvrzují.

2.2 Kooperativní učení

V této subkapitole považuji za důležité vysvětlit pojem kooperativní učení, seznámit čtenáře s hlavními teoretickými a metodologickými východisky, principy a jejich charakteristikou, podmínkami účinnosti a kroky při realizaci. Nezbytná je charakteristika role učitele při kooperativním učení. Obecně se také zaměřuji na kooperativní učení na středních školách.

Kasíková ve své publikaci pojímá kooperativní učení jako součást širšího inovativního hnutí, které se v českých podmínkách šíří od začátku devadesátých let 20. století.

System kooperativního učení rozvíjí poznávací procesy, ale má také vliv na rozvoj takových hodnot, jako je např. starostlivost o druhé, rozvoj samotného jedince a na sociální dovednosti související s touto oblastí. *„Přijmout kooperativní učení, pracovat na základě jeho principů znamená změnu přístupu k vyučovacím a učebním činnostem: učitel a žáci, kteří podstupují tuto změnu, to činí v určitých podmínkách.“* (KASÍKOVÁ, 2001, s. 5-6)

Proto je třeba vytvářet podmínky i pro kooperativní působení učitelů na školách v zájmu uplatnění nového pojetí vyučování. Uvědomuji si, že právě učitel musí porozumět podstatě věci – proč kooperativně s žáky pracovat, jak je nasměrovat, aby vyučování bylo účinné.

Určení podstaty kooperace, která je hlavním rysem kooperativního pojetí vyučování, je v mnoha vědních disciplínách v zásadě shodné – *„kooperace je vymezována jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů.“* (KASÍKOVÁ, 2001, s. 7)

Specifický úhel pohledu na kooperaci mají jednotlivé vědy.

Vidíme zde patrný vztah pedagogiky a psychologie, například v interakčním směřování výchovy a vyučování a orientaci na kooperativní sociální vztahy, na kompetence člověka pro současný a budoucí život, na požadavky na změnu školy či základní rysy modelů výchovy a vyučování. Kooperaci můžeme vnímat jako teorii vzdělávání, jako reálnou podobu výuky a také jako kooperaci institucí, kdy je škola otevřena pro navázání další spolupráce s institucemi.

Kasíková konstatuje, že ať již je na kooperativní učení nahlíženo z různých hledisek, podstata je formulována shodně: *„jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“* (KASÍKOVÁ, 2001, s. 62)

Při kooperativním učení mohou vznikat příjemné prožitky učitelů i žáků. Ty podněcují žádoucí chování, upevňují jejich vzájemné vztahy, přispívají ke školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitelů.

2.2.1 Teoretická a metodologická východiska kooperativního učení

V této subkapitole zmiňuji některé významné přístupy kooperativního učení.

Teoreticko-výzkumné přístupy kooperativního učení již mnoho let prezentují tvůrci jedné z jeho nejznámějších podob D. a R. Johnsonovi. Jde o teorie sociální vzájemné závislosti, kognitivně-vývojové teorie a behaviorální teorie.

Dále např. Morton Deutsch zformuloval teorii kooperace a kompetice v teorii, která se opírá o vymezení dvou typů sociální vzájemné závislosti – pozitivní (kooperace) a negativní vzájemné závislosti lidí (kompetice) v úkolové situaci. Teorie sociální vzájemné závislosti se stala hlavním znakem teorie kooperativního učení a základním rysem reálného modelu kooperativního učení.

Teorii kooperativního učení z hlediska **sociokognitivní teorie učení** zásadně ovlivnila teorie L. S. Vygotského. Podtrhuje roli kultury a roli interakce mezi jedinci jako významnou pro učení. Teorie klade důraz na společné skupinové hledisko a řešení problémů ve skupině.

Vyvozují, že spolupráce žáků je tedy nepostradatelná pro kognitivní růst a rozvoj poznávacích procesů. Vygotského pojem zóna nejbližšího vývoje je proto charakteristický pro vysvětlení rozdílu mezi tím, co žák zvládá sám, a tím, čeho by mohl dosáhnout, kdyby pracoval pod dohledem někoho kompetentního – ať učitele nebo schopného vrstevníka.

Kasíková uvádí, že výzkumy v současné době jsou zaměřené na všechny školské stupně. Jedná se o výzkumy, zaměřené např. na výkon, vyšší míru zdůvodňování a kvalitu přátelství aj. Bylo zjištěno, že *„kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací.“* (KASÍKOVÁ, 2001, s.69)

V empirické části se budu snažit svá šetření porovnat i s tímto výrokem.

Dále bylo zjištěno, že na rozdíl od kompetitivního a individuálního uspořádání kooperativní učení vykazuje vyšší efektivitu v rozměrech paměťního učení, kvality myšlenkových a metakognitivních strategií, uplatnění tvořivosti při zvládnutí úkolů, učebního přenosu. Také řada výzkumů dokumentuje, že změna sociálních vztahů ve vyučování ve prospěch kooperace nejenže nezmenší výkon a produktivitu učební činnosti, ale v různých veličinách je naopak zvyšuje.

Závěry výzkumů prokazují, že v kooperativních situacích můžeme počítat s vnitřní motivací, vyšším očekáváním úspěchu, výraznějšími pobídkami k výkonu založenými na vzájemné prospěšnosti, s větší zvědavostí v poznávání a se stálejším zájmem o výkon, vyšší angažovaností a vytrvalostí při dosahování výsledků. U žáků, kteří se často učí v kooperativních úkolových situacích, se zvyšuje zájem o vyučovací předmět, o učení, školu, pozitivně se mění i vztah k učiteli. (KASÍKOVÁ, 2001, s. 69).

Výzkumy mají vliv na získávání učitelů pro realizaci kooperativních přístupů ve školní praxi. Upřesnila bych jen, že samozřejmě záleží na tom, do jaké míry učitelé na školách kooperativní učení „znají“ a zda se s ním mohli seznámit v rámci vysokoškolského či jiného studia. Řada učitelů ani tento termín nezná.

2.2.2 Principy kooperativního učení

Východiskem pro realizaci kooperativního učení v praxi se staly tyto principy (Johnson, Johnson, 1989):

- *Pozitivní vzájemná závislost*
- *Interakce tváří tvář*
- *Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů*
- *Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností*
- *Reflexe skupinové činnosti* (KASÍKOVÁ, 1997, s. 39, 40)

Pozitivní vzájemná závislost existuje, pokud si žáci uvědomují, že jsou ve vztahu se svými spolužáky při plnění společného cíle a že mohou uspět, pokud i ostatní žáci ze skupiny uspějí, a naopak skupina je úspěšná, pokud uspěje i jednotlivec. Proto je při utváření této závislosti důležitý společný cíl, hodnocení s vhodně zvolenou odměnou nebo poskytnutí informačního zdroje či přiřazení rolí a úloh ve skupině.

Interakce tváří v tvář. Činnost se koná v malých kooperujících skupinách (2-6 žáků). Zpětná vazba zde probíhá bezprostředně. Žáci jsou blízko sebe, tváří v tvář, mohou komunikovat verbálně i neverbálně, což podporuje jejich učení.

Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů. Každý žák ve skupině je zodpovědný za to, že prokáže splnění úkolu. Jeho výkon je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni žáci ve skupině mají z kooperativního učení prospěch.

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností. Kooperativní učení funguje, pokud jsou žáci vybaveni kooperativními dovednostmi. Právě v kooperativním učení je jejich formování postupné, od jednodušších dovedností až po dovednosti značně složité, tzn. *„od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně, až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.“* (KASÍKOVÁ, 1997, s. 39, 40)

Reflexe skupinové činnosti. Podstatným znakem tohoto principu je, že žáci ve skupině společně hodnotí svou snahu o zlepšení a vlastně reflektují svoji činnost, popisují ji a činí rozhodnutí o dalších krocích. Na této reflexi je do velké míry závislá efektivita společného působení žáků. Reflexe nejen usnadňuje učení kooperativním dovednostem, přispívá k udržení dobrých pracovních vztahů, ale také rozvíjí myšlení i na metakognitivní úrovni, což přispívá ke zvýšení intelektové úrovně žáků. (viz KASÍKOVÁ, 1997, s. 40)

Kooperativní učení funguje jako celek, jehož oporou je těchto pět základních principů. Pochopila jsem, že pokud chci formou kooperace s žáky pracovat, musím mít tento výčet na zřeteli. Důležitost přikládám nejen vlastnímu seznámení se s těmito principy, ale především jejich přiblížení žákům. Shledávám, že toto je možné učit se společně s žáky při vyučování prostřednictvím praktických činností. Abych se svými žáky účelně využívala kooperativních strategií, záleží na mém postoji a na hlubším zájmu zabývat se kooperací, která bude prospěšná pro všechny účastníky vyučovacího procesu.

2.2.3 Podmínky účinnosti kooperativního učení

Pokud plánujeme začlenit kooperaci do obchodně právní korespondence je nutné si stanovit takové podmínky, aby kooperativní uspořádání bylo produktivnější, než kompetitivní a individualistické. Jsou následující:

- pozitivní vzájemná závislost, která má podporovat osobní odpovědnost za dosažení společných cílů

- rozsah podporujících interakcí
- pravidelné využívání podstatných interpersonálních dovedností, dovednosti pro úkoly v malých skupinách s pravidelnými rozbory, hodnocení skupinových činností, posouzení funkčnosti procesů pro zlepšení skupinové úspěšnosti v dalších úkolech. (viz KASÍKOVÁ, 2001, s. 79)

2.2.4 Realizace kooperativního učení

Při plánování, realizaci a hodnocení kooperativního učení musíme brát v úvahu stanovení cílů výuky, zabezpečení pozitivní vzájemné závislosti žáků ve skupinách, vytvoření podmínek pro individuální odpovědnost členů skupiny. Stanovit kooperativní dovednosti, které je nutno sledovat a hodnotit a vhodnost zařazení reflexe skupinové činnosti. (viz KASÍKOVÁ, 2001, s. 87)

Pokud chceme do vyučování odborných předmětů (OpK) zavádět kooperaci, musíme se pozorně věnovat zajištění určitých obecných podmínek, nutných k realizaci kooperativního učení.

Zde představuji jejich souhrn:

a) Kooperativní učební prostředí charakterizuje např. podíl učitele, přispění žáka, zaměření ke vzdělávacímu obsahu a materiálnímu prostředí.

Tradiční role učitele se mění v roli „facilitátora“, všichni žáci se zapojují do výuky, společně rozhodují o svém učení a mají možnost výběru a uspořádání učiva. Materiální prostředí a uspořádání skupin lze uzpůsobit cílům kooperativní činnosti.

b) Cíle kooperativního učení jsou zaměřeny na rozvoj všech stránek osobnosti. Dle Kasíkové je nezbytné se v kooperativním učení zaměřit na cíle, které jsou nedostatečně prosazovány právě na současných školách. Z tohoto hlediska se kooperativní učení může podílet na rozvoji vyšších poznávacích procesů, utváření kritického myšlení, rozvoji obrazotvornosti a tvořivého myšlení, uvědomění východisek, zájmů a potřeb ostatních, vytváření respektujících vztahů, rozvoji spolupráce při řešení problémů. Dále je třeba se prostřednictvím kooperativního učení orientovat na utváření sociálního vědomí a na rozvoj dovedností a schopností, které jsou zásadní pro celoživotní učení. (viz KASÍKOVÁ, 2001, s. 90)

Kooperativní učební skupiny dosahují cílů jednak skupinovým učením a jednak povahou úkolů a technik, které se ve skupině používají. Za významné můžeme brát doporučení plánovat i cíle spojené s rozvojem sociability žáků ve třídě. Práce skupiny probíhá tedy na dvou úrovních: úkolové a socio-emocionální.

Základním požadavkem pro učitelovu práci s cílem je jasné stanovení **společného cíle** pro skupiny ve třídě. Pokud žáci společný cíl znají, přijímají ho a zvyšuje se efektivita vyučování. Je také kritériem pro učitelské hodnocení a pro zhodnocení výsledků práce žáky.

Dalším krokem pro kooperativní výuku je přesně formulovat úkol na úrovni věcně obsahové, ale také v rovině sociálních dovedností.

c) Vhodnými typy úkolů jsou například sběr, práce a hodnocení informací, diskuze, řešení problémů, návrh a tvorba určitého produktu a jeho hodnocení, rozbor vlastních učebních procesů s hodnocením, rozbor skupinových procesů včetně hodnocení.

Kasíková uvádí, že výzkumy prokázaly, „že kooperativně lze uspořádat úkolové situace ve všech vyučovacích předmětech“. (KASÍKOVÁ, 2001, s. 96)

d) V kooperativním vyučování lze **využívat základní metody** kooperativní skupinové činnosti, jako je např. diskuse, problémová metoda, projektová metoda, simulace, rolové hry. Dále můžeme využít i techniky, které označujeme za způsoby podporující interakci ve prospěch kooperativní skupinové činnosti. (viz KASÍKOVÁ, 2001, s. 98-101)

e) Kooperativní dovednosti. Uplatnění a formování interpersonálních dovedností a dovedností pro práci v malé skupině je jedním ze základních znaků kooperativního učení. Pokud jsou žáci trénovanými členy, měli by být schopni podnítit aktivity skupiny, pracovat s informacemi, udržovat skupinu povzbuzováním, vzájemně se tolerovat a chápat, projevovat emoce. Dále by měli dokázat rozpoznat neadekvátní chování a pracovat s ním. Tyto dovednosti musíme žáky učit.

V tradičním vyučování žáci mezi sebou soutěží, pracují samostatně na místech, je jasné, kdo je lepší a kdo horší žák. V kooperativní skupinové činnosti se žáci naučí pracovat kooperativními postupy, pokud si zcela osvojí odlišné normy, jako jsou např. závislost na spolužácích při plnění úloh, být odpovědný za své chování i ostatních žáků, umění naslouchat

a ocenit myšlenky a řeč druhých, beze strachu požádat o pomoc atd. Utváření kooperativních dovedností je možné ve specifických situacích, nebo ještě lépe při úkolech, které souvisí s obsahem předmětu. (viz KASÍKOVÁ, 1997, s. 68)

f) Řízení. Při uspořádání kooperativního učení musíme vzít v úvahu změnu interakční struktury ve vztahu učitel – žák a žákovská skupina – učitel. Zvyšuje se zde poměr řízení učební činnosti učitelem a sebeřídících aktivit žáků a také rozměry specifických aktivit učitele. Více prostoru se věnuje pozorování žákovy výukové činnosti, diagnostickým procesům a sebepoznávání. Učitel se musí při řízení třídy rozhodnout, zda zadat úkoly všem skupinám stejné, nebo úkoly odlišit, stanoví velikost a složení skupin žáků, určí svou intervenci do činnosti skupin. Musí se také vypořádat s se změnou časových podmínek a dalšími problémy. Pokud má být řízení kooperativního učení účinné, je nutné zapojit co nejvíce žáků. (viz KASÍKOVÁ, 2001, s. 114)

g) Hodnocení v kooperativním učení má určitá specifika. Organizační podmínkou je skupinové uspořádání, které představuje faktor utvářející charakter a způsoby hodnocení. Někteří učitelé považují samo hodnocení skupinových činností za obtížné, a proto se raději skupinovému uskupením vyhýbají. Avšak hodnocení v kooperativním učení je zdrojem poznávání a sociálního učení, stimulem k odpovědnosti za svou práci. Opírá se o diagnostiku učebních aktivit. Získané zkušenosti pak ovlivňují další úkoly pro kooperativní skupiny. Učitel se kromě individuálního hodnocení může opřít o hodnocení žáka žákem a o sebehodnocení. (viz KASÍKOVÁ, 2001, 2005, s. 130, s. 83)

2.2.5 Úloha učitele

Je zřejmé, že se úloha učitele v kooperativním učení mění, a proto je třeba doporučit učitelům postupy, které je nasměrují.

Změnu role učitele charakterizují slova „manažer“, konzultant“ a jeho řídicí funkce je upravována specifickými znaky kooperativního vyučování. (viz VALIŠOVÁ, 2007, s. 185)

Dle Kasíkové je vhodné učitele příliš neomezovat při organizaci kooperativního učení. K pěti základním elementům kooperativního učení, které učitele povedou a učitel si je může pružně přizpůsobit pro své školní podmínky, patří:

Jasně stanovení cílů vyučování a cílů vztahujících se k osvojování kooperativních dovedností (porozumět úkolu, učit se nesouhlasu)

1. Rozhodování o přidělení žáků do skupin před výukou (2–6 žáků ve skupině, doporučeno utvářet heterogenní skupiny pro stabilitu skupiny)
2. Jasně vysvětlení úkolu, cílové struktury a učební aktivity (vhodnost úkolů, podpora pozitivní vzájemné závislosti členů skupiny, přidělení rolí žákům, informace o skupinové odměně za dosažení cíle, vysvětlení přiděleného úkolu, utváření individuální odpovědnosti žáků, vysvětlení kritérií úspěchu, specifikace požadovaného chování, nabídka účinných kooperativních struktur, vytváření meziskupinové kooperace)
3. Monitoring efektivity kooperativního učení a poskytování pomoci při plnění úkolu, podpora dovednosti pro spolupráci (sledování činnosti skupin – užití např. pozorovacího archu, návrh efektivnějších postupů spolupráce)
4. Zhodnocování žákovských výsledků a pomoc žákům k diskusi nad dobře zvládnutou vzájemnou spoluprací (shrnutí základních myšlenek, hodnocení žákova učení, hodnocení práce skupiny atp.) (viz KASÍKOVÁ, 2005, s. 84-92)

Pokud se učitelé budou snažit chápat svoji roli jako roli průvodce, bude důležitým momentem vnímat žáka jako možného pokračovatele pedagoga. (viz PELIKÁN, 2002, s. 83)

Jestliže má učitel zájem o využití kooperativního učení, základem je jeho pojetí výuky, jeho postoj jak k učení, tak k vyučování. Sám věří v to, že interakce mezi žáky je hlavním podnětem pro učení.

2.2.6 Kooperativní učení na střední škole

Tato kapitola je zaměřena spíše na obecná hlediska, tzn. jaký by měl být přístup učitelů a žáků ke kooperaci ve škole a jaké podmínky a zkušenosti učitelů mohou ovlivnit kooperativní učení v zavádění do odborného předmětu.

Na střední škole je spolupráce účelně podložena potřebou žáků účastnit se společných aktivit, projektů, společného řešení problémů a potřebou sociálního vnímání apod.

Tak jako RVP pro základní školy a gymnázia označuje spolupráci, komunikaci a společné řešení problémů za klíčové kompetence, tak je to i v RVP pro střední odborné školy s důrazem na spojení s profesním zaměřením. (viz KASÍKOVÁ, 2005, s. 20)

Je nutné vychovávat a vzdělávat žáky tak, aby se dokázali přizpůsobit změnám v pracovním životě. Po ukončení střední školy, pokud nebudou pokračovat vyšším studiem, budou muset obstát v konkurenci adeptů na pracovní místo. Výhodou absolventa pro získání pracovní pozice je schopnost pracovat v týmu. V dnešní moderní době se najde jen málo povolání, kde jeden zastane všechno. Proto musíme žáky učit tak, aby vzájemně dokázali spolupracovat ve smyslu dobrého fungování celé skupiny. Úlohou střední školy je, aby nabídla žákům takové činnosti, které by žáky vnitřně motivovaly k vyššímu zájmu např. o daný odborný či profilový předmět.

Učitelovu zaměření na kooperaci může předcházet uvědomění si závažnosti dnešních mezilidských a hlavně rodinných vztahů. Děti často zažívají nezáměr rodičů o jejich osobní či školní problémy, chlad, odmítavé chování, vrstevnické problémy atd.

Učitel má možnost s těmito skutečnostmi pracovat. Závisí na jeho osobnosti, na jeho postoji a zájmu učit a naučit, ale především na jeho snaze pomoci zažít žákům pocit úspěchu, radosti a rovnoprávnosti při společných činnostech ve vyučování, kde se více poznají a snad také pochopí, že jsou si vzájemně potřební. I toto jsou důvody, proč se věnovat kooperativnímu učení na škole.

Podmínky pro nové formy výuky, jako je kooperativní výuka, **nemusí být vždy ideální**. Z vlastní zkušenosti negativně vnímám výuku 1. ročníků v předmětu technika administrativy v počtu 32 žáků. Výuka probíhá při nácviu písmen frontálně, vyučující „nestíhá“ dostatečně u žáků kontrolovat zásady správného psaní desetiprstovou hmatovou metodou. Učitel je v takto velké „skupině“ doslova „hlídačem“, který po celou dobu výuky chodí po třídě a kontroluje jednotlivé žáky, zda dodržují dané požadavky a zda místo nácviu „nesurfují“ na internetu apod. Hodnocení žáků je v tomto případě založeno hlavně na plnění výkonnostních tabulek. Minimální prostor má učitel pro slovní hodnocení jednotlivých žáků.

Pokud se třídy púlí, učitel se může více věnovat těm méně úspěšným nebo méně soustředěným a labilním žákům, kteří neustále kontrolují, zda neudělali chybu. Učitel snadněji u žáků zkontroluje a opraví chybné držení těla a rukou, zkontroluje prstoklad a psaní naslepo. Je možné výuku častěji obohacovat o hry upevňující techniku psaní a zvyšující u žáků zájem o předmět. Ubývá i negativních stresových reakcí. Bohužel musím konstatovat, že i když jsou argumenty učitelů pro „dělení“ tříd v určitých odborných předmětech opodstatněné, stanovisko školy bývá opačné.

Další důležitou podmínkou pro kooperaci ve škole je, aby učitelé spolupracovali, vzájemně se respektovali, pomáhali si, „nežárlili“ na výsledky kolegy a hlavně „táhli za jeden provaz“. Pak je ve škole optimální atmosféra pro realizaci těchto forem.

Realizovat kooperativní učení na střední odborné škole, a to nejen v předmětu obchodně právní korespondence, vyžaduje prvotní „zažehnutí“ od učitele, schopnost kreativně myslet, poznávat a znát své žáky a přizpůsobovat formu výuky obsahu a cíli vyučování. To vše bude lépe fungovat, pokud učitelé budou pracovat v týmu a budou se vzájemně podporovat a oceňovat.

2.3 Párové vyučování a učení

V této subkapitole se zaměřuji na pojetí párového vyučování a učení a jeho začlenění do vyučovacího procesu.

Tradiční vyučování a učení separuje žáky od spolužáků. Jednotliví žáci často při individuálním řešení úkolů selhávají, a proto je třeba odstranit jejich obavu ze špatných výsledků a začlenit žáky do kooperujících skupinek. Nejčastěji využívám formu párového uspořádání žáků u vypracování obchodních dopisů problémovou metodou.

Poznala jsem, že pokud žáci pracují na problémové úloze, vzájemně si předávají svoje zkušenosti a znalosti, které pak ovlivňují jejich další učební činnost.

Specifikem párového vyučování a učení je, že využívá přirozené snahy žáků o sociální interakci, komunikaci a kooperaci a zcela systematicky ji začleňuje do vyučovacího procesu. Kooperace a dále z ní plynoucí vzájemná interakce a komunikace se orientuje na řešení úkolů

či problémů předkládaných učitelem či učebnicí, pracovním listem apod. a zaměřuje se na dva žáky.

„Párové vyučování a učení lze vymezit jako organizační formu vyučování, pro kterou je charakteristické, že vyučující organizuje vyučovací proces a proces učení prostřednictvím kooperace a sociální interakce, která probíhá mezi dvěma učícími subjekty.“ (KRATOCHVÍL, 1998, s. 14)

Dvojice žáků při párovém vyučování a učení je sociální vazbou, která se zabývá společným úkolem včetně problémového, dochází ke kooperaci dvojice a z této partnerské kooperace plyne sociální interakce a komunikace. (viz KRATOCHVÍL, 1998, s. 14)

Párovou práci žáků můžeme využít při řešení společného úkolu, nebo problému. V zásadě je to samostatná práce, při které probíhá mezi žáky vzájemná sociální interakce a komunikace. Kooperativní formou výukového procesu je tedy možné označit párové vyučování a učení.

Musíme však odlišit párové vyučování a skupinové vyučování. Při párovém je více specifická partnerská práce, která se zakládá na polaritě, na vzájemném vztahu dvou žáků a na jejich spolupráci. Skupinové vyučování a učení se vztahuje na více než dva žáky. Ve skupině žáků při skupinovém vyučování a učení se vyskytuje bohatší výběr odlišných mezilidských vztahů, ve dvojici ale vzniká větší prostor pro vzájemnou interakci a komunikaci. Pokud je skupina žáků větší, „nabízí se“ zde jedinci usilovat o významné postavení ve skupině, a může tak docházet častěji ke konfliktním situacím a komunikaci. U dvojic je toto riziko menší.

2.3.1 Začlenění párového vyučování a učení do vyučovacího procesu

Párové vyučování a učení má široké použití. Práce ve dvojici může být zařazována do všech fází vyučovacího procesu.

Partnerská kooperace je tedy jednou z forem, která se s ostatními formami a metodami práce ve vyučování prolíná a také je doplňuje. Při párovém vyučování a učení úkoly, návrhy či problémové otázky zadává učitel, který také kooperaci žáků vede. Upozorňuje na možné problémy při kooperaci, případně objasňuje postup práce ve dvojici. (viz KRATOCHVÍL, 1998, s. 17)

Při kooperativních formách vyučování je důležitým bodem vytváření žákovských skupin nebo párů. Základní pracovní jednotkou, ale i sociálním útvarem je tedy i dvojice žáků. Zformování dvojic vzniká různým způsobem a dle různých kritérií.

Kratochvíl jako nevhodné charakterizuje seskupení spontánní, dle přání žáků a seskupení direktivní, autoritativní, které jasně určí učitel. Mohou tak vzniknout situace, že „nevyužití“ zůstanou žáci, s kterými nikdo nechce pracovat, nebo v druhém případě žáci, kteří si ve dvojici neseďnou. Tento fakt může významně působit na intenzitu vzájemné kooperace a komunikace. Neshoda ve dvojici pak ovlivňuje samotný výkon žáků. (viz KRATOCHVÍL, 1998, s. 18)

V běžné výuce využívám dle Kratochvíla „*usměrňované*“ seskupování s využitím spontánního přání žáků. (viz KRATOCHVÍL, 1998, s. 18-19)

Usměrňované seskupení žáků do dvojic je dané poznáním učitele, který při vyučování žáky pozoruje a dokáže poznat jejich kognitivní schopnosti. Odvodí si míru jejich vzájemné kooperace a tím může předejít případnému nesouladu ve dvojici. Před vytvořením uskupení, ať usměrňovaného či spontánního, vždy žákům doporučuji složení dvojice tak, aby byl splněn výchovně-vzdělávací cíl, který sleduji – např. pomoc spolužákovi ve dvojici po delší absenci v hodinách OpK, dále ve dvojici, kdy jeden žák je prospěchově lepší a druhý horší - redukce chyb, poskytnutí sebekontroly. Další uskupení poskytuje žákům upevnování dovednosti ve stylizaci, jejich aktivizaci, schopnost maximálního využití učebního efektu. Uspořádání dvojic žáků střídám podle charakteru práce a podle toho, o jaký druh úlohy jde.

„Intervence učitele je dále nutná, aby totiž zajistil nejvhodnější podmínky pro rozvoj jednotlivých žáků.“ (KRATOCHVÍL, 1998, s. 20)

3. Hodnocení ve vyučování

V této práci se kromě kooperativního a párového učení zaměřuji na vliv těchto strategií na výsledky a hodnocení žáků.

Školní hodnocení můžeme považovat za hodnotící procesy a jejich projevy, které ovlivňují výuku, a tím výsledky žáků. Školní hodnocení zahrnuje průběžné známkování, známky na vysvědčení, body za aktivitu v hodině, ústní povzbuzení při řešení úlohy, pochvalu za zajímavý nápad nebo výtku při nepozornosti. Účastníky školního hodnocení jsou nejčastěji učitelé, mohou jimi být i žáci samotní.

Školní hodnocení musí co nejlépe podporovat procesy žákova učení, aby bylo prospěšné. Musí také přispívat k dobrému klimatu školy a třídy. (viz SLAVÍK, 1999, s. 15, 24)

Dovoluje učitelé plánovat další cíle, obsah vyučování, volbu metod a organizační formy vyučování. Žákovi ukazuje hodnocení směr vlastního postupu v učení a má důležitý smysl pro jeho motivaci k učení, k vytváření sebepojetí žáka a ovlivňuje jeho úsilí. (viz VALIŠOVÁ, et al. 2007, s. 243).

3.1 Definice školního hodnocení

Za významné si pokládám připomenout definici školního hodnocení dle Skalkové. Skalková chápe hodnocení jako *„zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků při vyučování, které může mít v praxi nejrůznější formy: od souhlasného nebo nesouhlasného pokývnutí hlavou, přísného pohledu, tónu hlasu, kladné či negativní poznámky, zájmu o osobnost žáka, pochvaly či napomenutí, odměny či trestu až po známku, případně podrobnější analýzu výkonu včetně závěrečného hodnotícího soudu aj.“* (KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005. s. 16)

Podstatná je i změna v pojetí hodnocení od „učení pro hodnocení“ k „hodnocení pro učení“.

„Sám pojem hodnocení se začíná jevit jako příliš úzký, aby zachytil nejvýznamnější změnu funkce hodnocení, tj. přesun důrazu na hodnocení pro učení a pojetí hodnocení jako součást učení, která pomáhá rozvinout jedinečné možnosti každého dítěte.“ (KOŠTÁLOVÁ, MIKOVÁ, STANG, 2008. s. 9)

Učitel si musí ujasnit svou roli, poznat a pochopit žáka, uvědomit si vliv hodnotícího výroku na postoje a hodnotové směřování žáků. Svým hodnocením může učitel ovlivnit vztah žáků k vyučovanému předmětu a též atmosféru ve třídě. (viz KONVIČKOVÁ, 2011, s. 12)

3.2 Hodnocení výsledků žáků

Učitel by měl hodnotit odlišnými způsoby, vynalézavě a vyvarovat se stereotypu. Záleží zejména na způsobu, souvislostech a pedagogickém záměru s jakým je učitel aplikuje.

Kolář charakterizuje pedagogické hodnocení jako systematický proces, který vede k určení kvalit a výkonů vykazovaných žákem nebo skupinou žáků či vzdělávacím programem. (viz KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005, s. 79) Za objekt hodnocení můžeme považovat produkt žáka nebo jeho činnost.

3.2.1 Typy hodnocení

V této subkapitole uvádím některé typy hodnocení. Podrobně charakterizují ty, které jsem využila i v empirické části práce.

Rozdělují se podle vybraných hledisek. Např.: *podle zdroje hodnocení (vnější/heteronomní, vnitřní/autonomní), podle vztahové normy, které učitelé při hodnocení používají (hodnocení sociálně normované, individuálně normované), formativní hodnocení, sumativní (finální, shrnující) hodnocení, portfoliové hodnocení, atd.* (viz KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005, s. 31-34)

- **Formativní hodnocení**

Poskytuje užitečnou zpětnou vazbu, a tím podporuje další efektivní učení žáků. Učitelé dávají zpětnou vazbu a umožňují mu v budoucnu lépe a vstřícně reagovat na potřeby žáků. Bývá zaměřeno na odhalování chyb, obtíží a nedostatků v práci žáka a nabízí radu, vedení a návod směřující na zlepšení budoucích výkonů. (viz KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005, s. 32)

- **Sumativní (finální, shrnující) hodnocení**

Slavík říká, že tento typ hodnocení umožňuje získat konečný souhrnný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně roztrdit celý posuzovaný soubor (žáků, učitelů, pracovních výsledků či postupů aj.). (viz SLAVÍK, 1999, s. 37)

Tohoto hodnocení jsem využila při závěrečných shrnutích pedagogického experimentu.

3.2.2 Formy hodnocení

Formy hodnocení jsou způsoby, jakými učitel vyjadřuje výsledky hodnocení. (viz KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005. s. 76)

V kooperativním a párovém vyučování a učení můžeme využít kombinaci těchto forem hodnocení:

- **Klasifikaci** (forma kvantitativního hodnocení)
- **Slovní hodnocení** (forma kvalitativního hodnocení)

Protože obě formy mají v hodnocení žáků svá opodstatnění, uvádím jejich krátkou charakteristiku:

Klasifikace je jakousi zobecněnou informací pro celou řadu charakteristik žáka. Učitel při klasifikaci hodnotí nejen vědomosti, dovednosti žáka, ale také jeho chování, vyjadřovací schopnosti a jeho motivy. Sleduje, jak se utvářejí např. jeho návyky, jaký je vztah žáka k předmětu a učení. To vše lze jednou známkou značně obtížně postihnout a formulovat. Znamka je statická a konečná. Toto jsou některá negativa, která jsou klasifikaci přisuzována.

Naproti tomu je klasifikace např. uzákoněnou formou vyjádření posudku o výkonu žáka dle zákona č. 561/2004 (školský zákon), zjednodušuje vyjádření hodnocení a umožňuje srovnání výkonů i chování. Jako matematický symbol umožňuje statistické zpracování. Školní známky získávají poměrně rychle motivační hodnotu. Prezентují i pedagogicky a společensky významný údaj o žákovi, o stupni jeho rozvoje a jeho předpokladech pro plnění požadavků školy. (viz KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005. s. 76)

Slovní hodnocení má obsahovat nejen informace o dosažených výsledcích učení, ale zahrnuje také postoje žáků, jejich úsilí a snahu. Výhody, které má oproti známce, spočívají i v dialogické formě. Obrací se na žáka jako na partnera v rozhovoru. Nestresuje žáka v momentálním neúspěchu. Umožňuje hodnotit výkony žáka v nejrůznějších situacích a při osvojování činností, dovedností a znalostí. Může včas upravovat činnosti žáka. K negativům slovního hodnocení můžeme přiřadit např. to, že může vzbuzovat nebezpečí

tzv. „nálepkování“ žáků a nevytváří možnost porovnávat výkony různých žáků. (viz KOLÁŘ, ŠIKULOVÁ, 2005. s. 85, 86)

Při výuce OpK je možné kombinovat formy kvantitativního hodnocení s kvalitativní formou hodnocením. Nejen známkou, ale i širším slovním hodnocením lze okomentovat např. přístup žáka k plnění úkolu, jeho pokrok, píli, návrhy ke stylizaci, smysl pro estetické uspořádání textu apod.

Uvědomuji si, že známka sice může charakterizovat stav vědomostí žáka, ale spíše ukazuje klasifikační měřítko. Informuje nás o umístění žáka mezi ostatními, o jeho míře rozdílnosti od stanovené normy. Ale na druhé straně známky vynechat nemůžeme. Zámka stále získává motivační hodnotu. Je třeba, aby učitelovo hodnocení opravdu vedlo k všestrannému rozvoji žákovy osobnosti. Učitel by neměl kontrolovat a posuzovat pouze žákovy výkony a výsledky jeho úsilí, ale měl by přihlížet také k učební činnosti žáka a k prostředkům, s jejichž pomocí žák k těmto výsledkům dospěl.

U kooperativní činnosti žáků v párovém uspořádání se mi tato kombinace forem hodnocení osvědčuje.

3.2.3 Hodnocení výsledků žáků v OpK

V předmětu obchodně právní korespondence pro obor PDS se u vyhotovených písemností posuzuje především věcný obsah, stylizace, pravopis a formální úprava podle ČSN 01 6910. (viz SOŠ PRO ADMINISTRATIVU EU, 2009, s. 231)

Rozbor specifických kritérií hodnocení v předmětu OpK uvádím v empirické části.

Právě kooperativní učení vhodně zařazené do výuky OpK může hodnocení žáka ovlivnit i tím, že respektuje jeho osobnost. Podporuje radost z úspěchu všech žáků, obzvláště těch slabších.

Pro hodnocení výsledků žáků v předmětu Opk považuji za důležité nejdříve žáka obeznámit např. se souborem návyků a dovedností, které si musí postupně osvojit, s úpravou obchodního dopisu a respektováním základních požadavků normy a zásad pravopisu. Žáci jsou motivováni k tomu, aby po vykonání úkolu provedli kontrolu třeba i v párech a případné chyby mezi sebou konzultovali a srovnávali se vzorovými úlohami.

Společně by pak měli být schopni zamyslet se nad tím, proč chybu udělali či proč ji při kontrole přehlédli. Žáci si sledují své výkony a současně formou kooperace posilují předpoklad pro získávání vlastní zodpovědnosti k sobě i ke spolužákům a samozřejmě i k učiteli.

Příklady mého působení na žáky ve vyučování jsem sepsala na základě vlastních zkušeností již v bakalářské práci. Přesvědčila jsem se, že kooperace vzniká tehdy, když učitel a žák postupují ve svých činnostech po malých krocích.

3.2.4 Učitelské hodnocení v kooperativním vyučování

Kooperativní učení je změnou přístupu k učení, a to jak ze strany žáků, tak i učitele. Je změnou systémovou.

Učitel při kooperativním vyučování může sledovat žáka, jeho úsilí, příspěvek pro skupinu a brát toto v úvahu při hodnocení i klasifikaci. Samozřejmě, že pro vyšší objektivitu je vhodné použít více metod hodnocení.

Zřetelné výsledky kooperativního učení se mohou projevit až po delším časovém období. Někteří učitelé se tohoto efektu obávají, a proto od kooperativního učení upouštějí. Kromě kritérií, která souvisejí s výslednou prací skupiny – produktem, mají nový význam i kritéria zaměřující se k procesu učení. Úspěch učební činnosti skupiny můžeme pak hodnotit také dle míry angažovanosti, nadšení pro věc apod.

Pro hodnocení v kooperativním vyučování si učitel musí promyslet co hodnotit a proč, kdo hodnotí, jaký bude poměr mezi jeho a žakovským hodnocením, jak napomoci žakovskému hodnocení, sebehodnocení a hodnocení žáků ve skupině. Seznamuje žáky s vhodnými hodnotícími kritérii a pomáhá jim je pochopit. Učitel předává žákům informace jak o procesu, tak i o výsledku učení pomocí různých technik, používá např. pozorovací archy, hodnotící listy, vybírá práce žáků apod.

Učitel, který hodnotí kooperativní činnost, i žáci ve skupinách se učí používat odpovídající hodnotící jazyk. K typům hodnotícího jazyka zařazujeme jazyk deskriptivní a posuzovací. Pro lepší motivaci v učení, intenzivní zapojení žáků a pro lepší výsledky žáků je lépe užívat **deskriptivního (popisného) jazyka**, který slovně zobrazuje situaci, chování,

výkon nebo pocit. Posuzovací jazyk naopak slovně shrnuje hodnocení chování, výkonu nebo osoby, přiřazuje tzv. „nálepku“.

Pokud jde o typy hodnocení, učitel by měl promyšleně pracovat jak s formativním, tak sumativním hodnocením. Formativní (diagnostické, průběžné) vede spolehlivěji k žádoucím pozitivním změnám u žáků při aktuální skupinové práci, kdy se dají ještě měnit učební strategie a chování žáků ve prospěch učení.(viz KASÍKOVÁ, 2001, s. 131, 132)

Pokud žáci při kooperativním zpracování úkolu mají obtíže, je třeba je podpořit, aby si vzájemně ujasňovali postupy učení a učili se z těchto chyb. Kromě toho mohou žáci v reflexi zažívat radost z toho, co si objasnili, co pochopili.

Na základě zařazení zásad kooperativního učení do odborného předmětu obchodně právní korespondence shledávám, že se posílila motivace žáků pro možnost vykonání státní zkoušky z psaní na klávesnici PC a obchodní korespondence.

II. Empirická část

„Pokud tedy klademe v současných požadavcích na vzdělávání důraz na práci s informacemi, rozvoj vyšších myšlenkových operací, na kreativní a kritické myšlení, lze se opřít o řadu výzkumů dokumentujících, že změna sociálních vztahů ve vyučování ve prospěch kooperace nejenže nesníží výkon a produktivitu učební činnosti, ale v různých parametrech je naopak zvyšuje.“ (KASÍKOVÁ, 2001, s. 69)

Tímto výrokem bych chtěla podpořit svůj pedagogický výzkum, který se zabývá nejen výsledky žáků, ale také rozvojem jejich sociálních dovedností.

Můj první kontakt s kooperativním učením byl při studiu na katedře pedagogiky, kde jsem si prakticky vyzkoušela práci v kooperativní skupině s kolegy. Záhy jsem si uvědomila, že znaky kooperativního učení ve výuce používám dlouho. Vždy mi šlo o takový průběh vyučování, který by žáky nenudil a vyvolával v nich alespoň malý prožitek z kvalitně vykonané práce a dobré pohody všech. Zapojovat své žáky do kooperativních forem vyučování jsem se snažila a snažím nenásilně. Většinou jim dávám možnost rozhodnout se, domluvit se společně zda budou pracovat ve dvojicích, individuálně nebo ve větších skupinkách. Pravidelně žákům zdůrazňuji, že pokud dokážeme spolupracovat a mít ke spolupráci pozitivní vztah, určitě se naučíme lépe překonávat potíže nejen ve výuce, ale i ve své budoucí praxi.

V hodinách OpK pravidelně moji žáci v párovém uskupení stylizují nově probírané druhy obchodních dopisů a jiných písemností. Ty jsou jim zadávány formou problémových úloh. V párech probíhají také vzájemné kontroly domácích úloh s možností opravit spolužákovi chyby atd.

I když v běžné výuce OpK a TA žáci pracují individuálně, soutěží v psaní všemi deseti, určitě dávám přednost kooperaci. Žáci mi sami potvrzují, že tato forma je pro ně méně stresující, zajímavější a oceňují i vzájemnou odpovědnost a možnost více se vzájemně poznat v jiných situacích. Mým úkolem je proto co nejlépe rozhodnout, kdy tato uspořádání vhodně aplikovat.

1. Metodika pedagogického experimentu

Jako základní přístup celého empirického šetření jsem zvolila pedagogický experiment.

Dle Pelikána experimentální výzkum ověřuje, zda předpokládaná intervenující proměnná vyvolává v případě, kdy ji experimentátor mění, adekvátní změny v proměnné, kterou badatel považuje za proměnnou na ní závislou. (viz PELIKÁN, 2011, s. 70)

Výzkumné problémy také charakterizuje Gavora. Hovoří o 3 typech výzkumných problémů, kterými jsou:

- deskriptivní (popisné) – zjišťuje a popisuje situaci, stav nebo výskyt určitého jevu. Zde se používá např. výzkumná metod pozorování, škálování dotazník nebo interview.
- relační (vztahové) výzkumné problémy dávají do vztahu jevy nebo činitele. Např. zda existuje vztah mezi zkoumanými jevy a jak těsný je tento vztah.
- kauzální – zjišťuje příčinné vztahy, tzn. příčinu, která vedla k určitému důsledku. Používá se **zde experimentální metoda**. Srovnávají se dvě i více skupin subjektů, které se liší jedním z jevů – např. výchovným stylem. U jedné skupiny se určitý čas použije nedirektivní a u druhé skupiny direktivní výchovný styl (ostatní činitelé jsou shodné). (viz Gavora, 2000, s. 28).

V mém učitelském výzkumu charakterizují výzkumný problém **jako kauzální**. Je zde použito výuky v párech s využitím kooperativních principů a frontální výuky. Pokud při kooperativním stylu učení dosáhli žáci lepších výsledků hodnocení, pak můžeme říci, že tento druh učení je příčinou těchto změn.

Cíl: V empirické části **je mým cílem** zjistit, zda výsledky žáků, pracujících v experimentálních skupinách dle principů kooperativního učení, jsou lepší a stabilnější, než u žáků pracujících v kontrolních skupinách.

Problémová otázka: „*Jaký vliv budou mít principy kooperativního učení použité při vypracování obchodních dopisů na klasifikované výsledky žáků, kteří budou pracovat kooperativními způsoby, tak frontálně?*“

Hypotézy:

1. výsledky žáků v experimentální skupině pracující kooperativními způsoby budou lepší než výsledky žáků v kontrolní skupině při zavádění kooperativního učení do předmětu obchodně právní korespondence
2. kooperativní učení zaváděné do předmětu obchodně právní korespondence ovlivní stabilitu ve výsledcích žáků v experimentální skupině

Stanovila jsem si:

- Zjistit rozdíl v klasifikaci učebních úloh v experimentální a kontrolní skupině (v klasifikačních stupních).
- Charakterizovat vzniklé chyby.
- Rozebrat výsledky žáků a žáků ve skupinkách (páry, trojice).
- Zhodnotit pozorování žáků při vypracování obchodních dopisů v kooperujících skupinkách (páry, trojice).
- Zhodnotit účelnost stanovených kritérií.

1.1 Vzorek

Výběr vzorku

Při provádění experimentu, při kterém se např. zjišťuje účinnost použití určité vyučovací metody, musíme mít alespoň dvě srovnatelné skupiny žáků. První je podrobena experimentu, druhá je skupinou kontrolní. Kontrolních a experimentálních skupin může být i více. (viz PELIKÁN, 2011, s. 54)

Empirický výzkum jsem prováděla na SOŠ pro administrativu EU, pro který jsem si zvolila **žáky ze dvou 3. ročníků (celkem 60 žáků)** oboru provoz diplomatických služeb. Vyučuji zde předmět obchodně právní korespondence (třídy se na tento předmět půlí) paralelně s kolegyní, která učí druhou „půlku“ třídy. Dělené třídy pracují ve skupinách od začátku školního roku. Ve svých skupinách zařazuji párové vyučování a učení s kooperací pravidelně od začátku školního roku, skupiny kolegyně pracují celý rok tradičně (individuálně), občas je zařazována práce v páru.

Dělení do skupin

Skupiny, ve kterých běžně vyučuji, jsem stanovila jako experimentální a skupiny kolegyně jako kontrolní. Zkoumané žáky jsem přiřadila do páru (či trojic) na základě náhodného výběru. Žákům v daných skupinách jsem přiřadila kódy a vložila do schránky, z níž zástupce žáků vylosoval dvojice. Pokud měla skupina lichý počet žáků, vznikla i trojice. Ve stejném složení pracovali žáci po celé období výzkumu. Změna v uskupení nastala v případě absence některého žáka, kdy zbývající žáci utvořili nové páry. Charakteristickým rysem tohoto experimentu bylo, že jsem mohla střídavě pracovat s oběma skupinami, které podle principů kooperativního učení řešily zadanou úlohu v párech (či trojici) a současně prováděla pozorování. Kolegyně zadávala úlohu skupinám, které pracovaly vždy individuálně. Po první vyučovací hodině OpK, jsme se ve skupinách vystřídalaly.

Sledované období

Ve sledovaném období (listopad 2012-únor 2013) jsem provedla **4 sondy (u 2 tříd)**, tzn. 1x měsíčně u každé skupiny:

- 7. listopadu 2012, 8. listopadu 2012
- 5. prosince 2012, 6. prosince 2012
- 16. ledna 2013, 17. ledna 2013
- 27. února 2013, 28. února 2013

vždy při řádné 2hodinové výuce OpK.

Každá sonda (etapa) zahrnovala: zadání **2 druhů obchodních dopisů**, jeden pro individuální zpracování, druhý pro párové řešení, u párové kooperativní práce bylo provedeno pozorování žáků.

Druh a charakter úloh

Výše zmíněné obchodní dopisy měly charakter **problémových úloh**, tzn. byl to text s informacemi pro stylizaci čistopisu obchodního dopisu – poptávky, nabídky vyžádané a nevyžádané, objednávky, potvrzení objednávky, reklamace, odpovědi na reklamaci, které měli žáci správně vyhotovit a daly se použít v praxi. *Vzorovou verzi vypracování 3 druhů obchodního dopisu přikládám k diplomové práci (viz Příloha č. 2-4).*

Zadané úlohy odpovídaly probrané látce v daném ročníku. Tyto úlohy žáci vypracovali dle předem zadaných instrukcí. Se specifikovanými hodnotícími kritérii jsou žáci seznámeni již od začátku probírání nové látky - stylizace obchodních dopisů.

V předmětu obchodně právní korespondence se žáci učí od 3. ročníku jak správně nastylizovat obchodní písemnost.

„Obchodní dopis (zadání a vzorové vypracování viz Přílohy č. 1-4) **jsem zvolila proto**, že jeho kvalitní vypracování napomáhá žákům získat vědomosti a dovednosti o obsahových a strukturálních charakteristikách, ale také orientovat se na věcnou, pravopisnou a formální správnost. V obchodním dopise se hodnotí především jazykové projevy žáků, věcná a jazyková správnost, slohové vyjadřování, dále formální úprava a také přesné psaní bez překlepů a znalost normalizované úpravy písemností. Žáci se učí vnímat chyby při psaní a jsou vedeni k pozornému čtení textu. Za písemnost, kterou žák vypracoval, přejímá odpovědnost. (KONVIČKOVÁ, 2011, s. 36, 37)

Na otázku týkající se správné stylizace písemností, jejich použitelnosti v praxi, gramatické správnosti, odpovědnosti žáků za kontrolu a za redukci chyb ad. v písemnostech jsem upozorňovala již ve své bakalářské práci. Nemohu se stále s nedostatky souvisejícími s neznalostí gramatických pravidel českého jazyka u žáků docela smířit. Snažím se je tedy motivovat ke zlepšení svých výsledků například změnou tradiční formy vyučování v párovou (či kooperativní). Právě při práci v párech na stylizaci nových obchodních dopisů se mi potvrzuje, že žáci si sami zpětně uvědomují, že lépe porozuměli zadání. To prokazují vysvětlením, že jsou vlastně schopni se dohodnout nad společným vyhotovením a zjišťují, že se vlastně zlepšili vzájemným úsilím.

Charakteristika vzorku

Experimentální skupina „E“

První experimentální skupina byla označena písmenem „E“ a bylo do ní zařazeno **14 žáků**. Skupiny žáků jsou dány dělením dle stanoveného školního rozvrhu od 1. ročníku daného oboru provoz diplomatických služeb. Obchodní dopisy (zadání 1.–8) za celé sledované období (listopad 2012–únor 2013) vypracovalo ve 4 sondách **celkem 49 žáků z 56 možných**. 1. vyučovací hodinu pracovali žáci skupiny „E“ vždy v párech (případně ve trojici) a 2. vyučovací hodinu individuální formou. V případě lichého počtu žáků, nebo pokud některý žák chyběl (nemoc, jiná absence) ve vyučování, bylo nutné žáky zařadit tak, aby byli vždy v páru (trojici). Podstatné bylo, pokud možno zachovat rozlosované páry (trojice) od začátku až do konce experimentu. Značkou „N“ je v tabulce označena nepřítomnost žáka. Pokud jsem musela řešit „nově“ vzniklé páry (trojice) při absenci „původně“ rozlosovaných žáků, do tabulky jsem toto zaznamenala.

Kontrolní skupina „K“

První kontrolní skupina byla označena písmenem „K“ a bylo do ní zařazeno **16 žáků**. Skupiny žáků jsou dány dělením dle stanoveného školního rozvrhu od 1. ročníku daného oboru provoz diplomatických služeb. Obchodní dopisy (zadání 1.–8) za celé sledované období (listopad 2012–únor 2013) vypracovalo ve 4 sondách celkem **58 žáků z 64 možných**. 1. vyučovací hodinu pracovali žáci skupiny „K“ vždy individuální formou a 2. vyučovací

hodinu v párech (případně ve trojici). V případě lichého počtu žáků, nebo pokud některý žák chyběl (nemoc, jiná absence) ve vyučování, bylo nutné žáky zařadit tak, aby byli vždy v páru (trojici). Podstatné bylo, pokud možno zachovat rozlosované páry (trojice) od začátku až do konce experimentu. Značkou „N“ je v tabulce označena nepřítomnost žáka. Pokud jsem musela řešit „nově“ vzniklé páry (trojice) při absenci „původně“ rozlosovaných žáků, do tabulky jsem toto zaznamenala.

Experimentální skupina „EC“

Druhá experimentální skupina byla označena písmenem „EC“ a bylo do ní zařazeno **16 žáků**. Skupiny žáků jsou dány dělením dle stanoveného školního rozvrhu od 1. ročníku daného oboru provoz diplomatických služeb. Obchodní dopisy (zadání 1.–8) za celé sledované období (listopad 2012–únor 2013) vypracovalo ve 4 sondách **celkem 55 žáků z 64 možných**. 1. vyučovací hodinu pracovali žáci skupiny „EC“ vždy v párech (případně ve trojici) a 2. vyučovací hodinu individuální formou. V případě lichého počtu žáků, nebo pokud některý žák chyběl (nemoc, jiná absence) ve vyučování, bylo nutné žáky zařadit tak, aby byli vždy v páru (trojici). Podstatné bylo, pokud možno zachovat rozlosované páry (trojice) od začátku až do konce experimentu. Značkou „N“ je v tabulce označena nepřítomnost žáka. Pokud jsem musela řešit „nově“ vzniklé páry (trojice) při absenci „původně“ rozlosovaných žáků, do tabulky jsem toto zaznamenala.

Kontrolní skupina „K“

Druhá kontrolní skupina byla označena písmenem „KC“ a bylo do ní zařazeno **14 žáků**. Skupiny žáků jsou dány dělením dle stanoveného školního rozvrhu od 1. ročníku daného oboru provoz diplomatických služeb. Obchodní dopisy (zadání 1.–8) za celé sledované období (listopad 2012–únor 2013) vypracovalo ve 4 sondách celkem **46 žáků z 56 možných**. 1. vyučovací hodinu pracovali žáci skupiny „KC“ vždy individuální formou a 2. vyučovací hodinu v párech (případně ve trojici). V případě lichého počtu žáků, nebo pokud některý žák chyběl (nemoc, jiná absence) ve vyučování, bylo nutné žáky zařadit tak, aby byli vždy v páru (trojici).

Podstatné bylo, pokud možno zachovat rozlosované páry (trojice) od začátku až do konce experimentu. Značkou „N“ je v tabulce označena nepřítomnost žáka. Pokud jsem musela řešit „nově“ vzniklé páry (trojice) při absenci „původně“ rozlosovaných žáků, do tabulky jsem toto zaznamenala.

V tabulce č. 1 jsem uvedla počty žáků a jejich zařazení do jednotlivých skupin a forem výuky vždy v dané etapě (sondě). Vyznačila jsem i celkovou účast žáků.

Skupina	1. sonda/počet žáků		2. sonda/počet žáků		3. sonda/počet žáků		4. sonda/počet žáků		Celkem účast ve skupinách
	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	
Experimentální "E"	13		13		11		12		49
Kontrolní "K"	15		12		16		15		58
Experimentální "EC"	13		13		14		15		55
Kontrolní "KC"	11		13		11		11		46
Celkem účast v sondách	52		51		52		53		208

Tabulka č. 1

Počty žáků a jejich účast v jednotlivých sondách a formách výuky

Poznámka: Počty žáků byly zaznamenány po odečtení žáků, kteří na hodině chyběli.

1.2 Postup v pedagogickém experimentu

V každém měsíci sledovaného období byly zadány **2 obchodní dopisy**. Zadání dopisu pro práci v párech (trojicích) i pro individuální zpracování bylo odlišné (viz např. Příloha č. 10, 12)

Byly stanoveny jednotlivé kroky:

Na začátku vyučovací hodiny byli všichni obeznámeni s pokyny pro vypracování.

- Žákům bylo sděleno, že budou střídavě pracovat **a) individuálně, b) ve dvojicích (ve trojicích - při lichém počtu žáků ve třídě)**, které byly stanoveny losem, bez použití pomůcek a hledání v knize či ve svých písemných podkladech (např. vzorové práce,

již opravené práce, úvodní či závěrečné věty z učebnice atd.) a bez nápovědy vyučujícího.

- Zadání obchodních dopisů bylo předkládáno formou **problémových úloh**.
- Žáky v párovém uspořádání (popř. trojicích) jsem seznámila s **principy** kooperativní činnosti při stylizaci obchodních dopisů (sezení v těsné blízkosti, oba žáci zodpovědní za správnost vyhotovení, udělení dobrovolné známky oběma žákům, vzájemně spolupracujeme, pomáháme si, dohodneme se, výměna názorů, ale pak dohoda, nerušíme se).
- Žáci v jednotlivých párech (popř. trojicích) měli možnost vznést **jeden dotaz** na problém v řešení dopisu k jinému páru. Učitel registroval správnost odpovědi a popř. upozornil žáky na chybnou odpověď (ale jen „nepřímou“ formou odpovědi).
- Technické a organizační dotazy mohl vyučující poskytnout.
- Zadání obchodního dopisu mělo dvě verze jak pro experimentální, tak pro kontrolní skupiny, tzn. jednu pro práci při párovém uspořádání, druhou pro práci žáků individuální (tradiční) formou.
- Obchodní dopisy měli žáci vyhotovit tak, jako by pracovali na známku (*vyučující mohla výslednou známku použít pro vlastní klasifikaci*). Práce ve dvojici (trojici) – pak byla klasifikována **stejnou známkou pro všechny členy**.
- Na vypracování obchodního dopisu měli žáci v obou případech limit max. 40 min včetně instrukcí, přečtení, kontroly.
- Žáci pracovali v odborné učebně na počítačích v programu Word a použili šablony dopisů na počítači, které odpovídají *ČSN 88 6101 Dopisní papíry pro hospodářskou a úřední korespondenci*.
- Písemnost museli žáci vyhotovit dle normalizované úpravy písemností (Norma ČSN 01 6910 Úprava písemností zpracovaných textovými editory vymezuje zásady pro grafickou úpravu textů při práci s textovými editory. Stanoví např. způsob psaní interpunkčních znamének, zkratk, značek a čísel.

Další část normy zahrnuje požadavky na psaní adres a podává návod pro úpravu obchodních a úředních dopisů, e-mailů a pro vypracování tabulek.) do předtisku se svislými odvolacími údaji. (viz KONVIČKOVÁ, 2011, s. 37)

- Datum se shodovalo se dny vyhotovení písemností.
- Do odvolacího údaje na předtisku dopisu “Vyřizuje”: napsali místo svého příjmení přidělený kód (např. E5 při individuálním zpracování, E5, E12 při práci v páru, E5, E11, E12 při práci ve trojici)
- **Příjmení žáků v tabulkách, vyhodnocení, přílohách je tedy nahrazeno kódy (zachování anonymity žáků).**
- **Průběh práce žáků v párech jsem monitorovala a výsledky zaznamenávala do pozorovacích archů.**
- Po vypršení limitu byly práce vybrány. Vyhotovené práce jsem později ohodnotila svým běžným způsobem. Chyby v písemnostech jsem vyznačila přímo do každé práce (viz kritéria pro identifikaci chyb). *Žáci jsou s nimi seznamováni od začátku výuky stylizace obchodních písemností.*
- Vypracované úlohy jsem ohodnotila klasifikačním stupněm 1 – 5. Výsledky jednotlivců a dvojic (trojic) jsem porovnála a zapsala do tabulek. Vyhodnotila jsem výsledky žáků experimentálních a kontrolních skupin včetně pozorování žáků při práci v páru (či trojicích).

Tím, že příjmení žáků byla nahrazena přiděleným kódem (značkou), byla nejen zajištěna anonymita žáků, ale také můj objektivní přístup k hodnocení zadaných písemností.

Pro objektivní hodnocení je důležité seznámení žáků s kritérii pro identifikaci chyb, která jsem použila a která nyní uvádím.

Kritéria pro identifikaci chyb:

Známkou výborný klasifikujeme písemnosti bezchybné po stránce obsahové, stylistické, pravopisné a gramatické, se vzornou úpravou, bez strojopisných chyb a překlepů. Známkou se snižuje o jeden stupeň za jednu chybu hrubou nebo za dvě až tři chyby drobné. Např. známkou nedostatečný se hodnotí písemnosti, ve kterých na první pohled je patrné, že

mají tolik chyb, že by se v praxi nedaly aplikovat. (viz KULDOVÁ, FLEISCHMANNOVÁ, 1998, s. 96).

Další postup k rozlišení chyb a klasifikaci písemností, kterým se vyučující řídí, doporučuje i směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy pro státní zkoušky z psaní na klávesnici, zpracování textu na počítači, těsnopisu a stenotypistiky č. j. 22706/2003-23 ze dne 16. prosince 2003.

Zvolila jsem doporučení pro rozlišení chyb, která aplikujeme ve výuce OpK:

Za hrubou chybu považujeme, jestliže žák:

- vynechá část zadání,
- napíše pravopisnou chybu,
- zamění adresování jednotlivci a společnosti, tedy dopis soukromý a obchodní,
- ve věci uvede chybný druh dopisu (např. zamění urgenci za upomínku),
- v oslovení uvede příjmení, když adresát pracuje ve významné funkci nebo má titul,
- použije jednotného čísla místo množného (s výjimkou dopisů, které píše sám majitel obchodu, společnosti apod.),
- používá slova firma, firmy,
- nezarovná větší počet čísel ve výčtu,
- napíše místo dvou pomlček u peněžních částek jen jednu,
- vypíše peněžní částku slovy jinak než s velkým počátečním písmenem a dohromady,
- ve zdvořilostní větě za pozdravem napíše tečku,
- v podpisu uvede za jméno a příjmení na stejné řádce také funkci.

Hrubé chyby ve vypracování jsem **označila “H”** pod chybným výrazem a výraz podtrhla,

– např. *Vážená firmo*

H

(správně: „Vážení obchodní přátelé, Vážení dodavatelé, Vážení odběratelé...“)

Za střední chybu považujeme, když žák:

- vynechá dlouhou mezeru za PSČ,

- napíše adresu v jiném pádu než v prvním,
- uvede datum v jiném než normou požadovaném tvaru,
- zkrátí tvar letopočtu tam, kde je dost místa pro jeho celé uvedení,
- chybně naformuluje věc (druh dopisu je však správný),
- použije hrubé neobratnosti ve stylizaci (např. ... že naší žádosti bude vyhověno),
- napíše dvakrát o stejné věci (např. omluvu na začátku a na konci dopisu),
- použije slova doufáme místo slova věříme, zvláště když v některých případech doufání může vyznít ironicky,
- místo ujištění o zlepšení stavu jen věří (např. víra ve zlepšení nestačí v odpovědi na reklamaci, dodavatel vadného zboží musí o kvalitě ujistit),
- slovo Doporučeně napíše jinak (velkými písmeny, tučně, s vykřičníkem) nebo jinam,
- nezarovná číslo ve výčtu,
- neuvede titul u podpisu,
- v podpisu za funkci uvede také místo, kde funkci vykonává,
- uvede přílohy jiným než normou požadovaným způsobem.

Střední chyby ve vypracování jsem **označila "S"** pod chybným výrazem a výraz podtrhla, např. u podpisu - ředitel obchodní akademie

S

(správně: jen „ředitel“)

Za **malou chybu** považujeme, když žák:

- navíc zvýrazní údaj v adrese, .
- v odvolacím údaji Vyřizuje napíše kromě příjmení také jméno (neplatí, pokud jsou ve skupině žáci stejného příjmení),
- v odvolacím údaji Naše značka napíše navíc tečku za případnou zkratkou,
- podtrhne e-mailovou adresu,
- neupřesní druh dopisu ve věci (např. neuvede, čeho se týká reklamace),
- v oslovení použije pouhého Vážení,
- vytvoří zbytečné odstavce,

- nechá osamocené předložky v, k, s, z na koncích řádků,
- nechá osamocené číslovky bez měrných jednotek na koncích řádků,
- nechá příliš vykousnutý pravý okraj,
- použije drobné neobratnosti ve stylizaci,
- do textu uvede nadbytečná slova , např. ... žádáme Vás tímto o zaslání ...

(viz DRÁBOVÁ, VALEŠOVÁ, 2006, s. 25 – 26)

Malé chyby ve vypracování jsem **označila “M”** pod chybným výrazem a výraz podtrhla, např.*žádáme Vás tímto o zaslání*
M
(správně:.. “žádáme Vás o zaslání“ nebo „...zašlete nám“)

Chyby v obchodních dopisech žáků jsem označila výše uvedeným způsobem a oklasifikovala známkou v rozmezí 1 – 5 přímo do vyhotovení dopisu. (viz KONVIČKOVÁ, 2011, s. 38-40)

1.3 Pozorování při práci žáků v párech či trojicích

Další metodou, kterou jsem použila v této práci, bylo i **pozorování (zúčastněné)** žáků v párech (trojicích) při zpracování obchodních písemností.

Kromě nutných postupů, které jsem vymezila pro zadání, vypracování a hodnocení daných úloh žáků, jsem si stanovila také monitorovat činnost žáků a sbírat tak údaje o jejich učení a chování. Pozorování tedy mělo směřovat k ověření kooperativních a sociálních dovedností žáků při vypracování úlohy v párech (trojicích) a jejich vlivu na výsledky učení.

Pro potřebu pozorování jsem užila pozorovací arch, ve kterém jsem si určila druhy jevů, na které své pozorování zaměřím. Pozorovací arch byl určen pro skupiny E, K, EC, KC vždy k záznamu při realizované sondě v měsících listopad-únor. **Celkem jsem vyplnila 16 pozorovacích archů (viz Příloha č. 13–28)** za výzkumné období listopad 2012 až únor 2013. Pozorování v hodině (při každé jednotlivé sondě) jsem zaznamenávala **ve třech úsecích**, a to **při zadávání úlohy, při vypracování úlohy, v závěru vyučovací hodiny**.

V pozorovacím archu jsem také uvedla své **předpoklady**, které se měly promítnout do realizace činnosti žáků (např. dotazy žáků, důležitost splnění úkolu, vystřídají se ve stylizaci, zkontrolují ad). Do pozorovaných jevů jsem zařadila **pomoc/zásah učitele** a jevy týkající se žáků: **spolupráce, nápomoc a pozitivní vzájemná závislost, zájem o úlohu, klima skupiny a atmosféra, porozumění zásadám pro stylizaci obchodních dopisů**. Na konec pozorovacího archu jsem zahrнула krátké **hodnocení a reflexi**. Moje pozice v učebně mi umožňovala dobře sledovat všechny žáky a vidět jim do tváře.

Do jednotlivých kolonek pozorovacího archu jsem zaznamenávala „slovně“ jakým způsobem se daný jev u žáků projevoval, a nebo zda byl totožný s mým předpokladem. Potom bylo v kolonce uvedeno slovo „**ano**“. Pokud jsem mimořádně do kolonky k slovnímu vyjádření zapsala číslo např. „**3x**“, bylo to vyjádření toho, u kolika párů (trojic) se tento způsob jevu vyskytoval (tam, kde číselný údaj chyběl, vztahovalo se vyjádření na všechny páry). Do hodnocení a reflexe jsem stručně vyjádřila závěrečné zhodnocení hodiny, které se týkalo průběhu stylizace obchodního dopisu, zvládnutí úkolu, chování a spolupráce žáků, atmosféry, pochval, poděkování, připomínek, či odkazů a doporučení.

2. Výsledky empirického šetření

Celá tato kapitola se opírá o výzkumné šetření.

2.1 Výsledky šetření v experimentální skupině „E“

Výsledné známky za celé výzkumné období jsem zapsala do **tabulky č. 2** a zaznamenala vypočtený **průměr známek žáků**, kteří zpracovali dopisy „kooperativně“ a „individuálně“.

Zjistila jsem, že výsledky u žáků v experimentální skupině „E“ nevykazují patrné rozdíly v průměrných známkách, které žáci získali při práci v párech s využitím kooperativních principů a při individuálním zpracování. U žáků se projevila stabilita výsledků za celé výzkumné období a **průměr výsledných známek** v obou formách se pohyboval v hodnotách **2,15; 2,0; 2,53; 1,75; 1,90; 2,2; 2,08 a 1,83**. Tento výsledek prokazuje stabilní výkony žáků po celé výzkumné období.

Skupina experimentální/ žák	Sonda č. 1 - 7. 11./zadání 1. a 2.		Sonda č. 2 - 5. 12./zadání 3. a 4.		Sonda č. 3 - 16. 1./zadání 5. a 6.		Sonda č. 4 - 27. 2./zadání 7. a 8.	
	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně
E9	1,0	2,5	2,5	1,5	1,0	3,0	2,0	2,0
E13	2,0		2,0		1,0		1,5	
E7	1,0	3,0	3,0	2,5 s E5	N	N	1,5	2,0
E12	5,0		N	N	2,0	1,5 s E5, E11	1,0	
E6	1,0	1,5	1,5	2,5	3,0	3,5	N	N
E14	2,0		5,0		2,5		4,0	2,5 s E 5
E10	1,5	1,5	1,0	1,0	N	N	1,5	1,0
E11	1,5		2,5		2,0	1,5 s E5, E12	3,5	
E2	1,0	2,0	3,5	1,0	2,5	1,0	1,0	2,0
E8	3,0		1,5		1,0		1,5	
E1	3,5	1,5	1,5	2,0	1,5	2,0	N	N
E3	3,5		1,5		2,0		2,5	1,5
E4	2,0		2,5		N		1,0	
E5	N	N	5,0	2,5 s E7	2,5	1,5 s E11, E12	4,0	2,5 s E14
Hodnocení	2,15	2,0	2,53	1,75	1,90	2,2	2,08	1,83

Tabulka č. 2

Výsledky hodnocení - klasifikace žáků v experimentální skupině E

Sonda/datum	Hodnocení při zpracování		Rozdíl individuál./kooper.
	individuálně	kooperativně (v páru)	
1. 7. listopadu	2,15	2,00	+0,15
2. 5. prosince	2,53	1,75	+0,78
3. 16. ledna	1,90	2,20	-0,30
4. 27. února	2,08	1,83	+0,25

Tabulka č. 3

Průměrné hodnocení obchodních dopisů v experimentální skupině "E"

V tabulce č. 3 jsem porovnávala průměrné výsledky žáků při individuálním zpracování s výsledky žáků v páru. Shledala jsem **výsledky při zpracování v páru lepší o 0,15 až 0,78 stupně** a v jednom případě byl výsledek v páru **horší o 0,3 stupně než u individuálního zpracování** (viz zvýrazněné hodnoty). V konečném hodnocení jsou tyto hodnoty nevýznamné, protože výslednou známku nemění. Závěrečné hodnocení za celé výzkumné období charakterizuje známka **chvalitebná**.

2.2 Výsledky šetření v kontrolní skupině „K“

Výsledné známky za celé výzkumné období jsem zapsala do **tabulky č. 4** a zaznamenala vypočtený průměr známek žáků, kteří zpracovali dopisy „kooperativně“ a „individuálně“.

Zjistila jsem, že výsledky u žáků v kontrolní skupině „K“ vykazují patrné rozdíly v průměrných známkách, které žáci získali při práci v párech s využitím kooperativních principů a při individuálním zpracování. U žáků jsem zaznamenala „lepší“ výsledky **v práci jednotlivců**, než v párovém uspořádání. **V prvních dvou sondách byly průměrné hodnoty 4,0; 4,1; 3,3 a 4,1. Ve 3. a 4. sondě (leden, únor) jsou výsledky 2,71; 3,14; 2,70; 3,51** a je zde vidět zlepšení průměrných výsledků žáků o **0,59 až 1,4 stupně oproti průměrným výsledkům z 1. a 2. sondy (listopad, prosinec)**. Celkově výsledky charakterizují jako kolísavé.

Skupina kontrolní/žák	Sonda č. 1 - 7. 11./zadání 1. a 2.		Sonda č. 2 - 5. 12./zadání 3. a 4.		Sonda č. 3 - 16. 1./zadání 5. a 6.		Sonda č. 4 - 27. 2./zadání 7. a 8.	
	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně
K3	5,0	3,5	3,5	5,0	2,0	3,0	3,0	4,0
K14	5,0		5,0		2,0		3,5	
K6	4,0	4,5	N	N	3,5	3,5	3,5	4,0
K5	2,0		3,5	4,0 s K8	2,5		2,5	
K1	5,0	5,0	5,0	3,0	2,5	3,5 s K13, K1	N	N
K16	4,0		2,5		2,5		2,0	4,0 s K 13
K2	4,0	3,0	3,5	4,5 s K9	3,5	2,5	2,0	3,5
K10	5,0		N	N	1,5		3,5	
K7	5,0	5,0	N	N	2,5	2,5	3,0	3,0
K9	4,5		2,5	4,5 s K2	2,0		1,0	
K4	4,5	3,5	5,0	3,0 s K13	5,0	3,5	4,0	2,5
K12	2,5		N	N	1,5		2,5	
K8	3,0	4,5	2,5	4,0 s K5	4,0	3,5	2,5	4,0
K11	3,0		2,0	5,0 bez K8	2,5		2,5	
K15	3,5		2,0		3,0		2,0	
K13	N	N	3,0	3,0 s K4	3,0	3,5 s K1, K16	3,0	4,0 s K 16
Hodnocení	4,0	4,1	3,3	4,1	2,71	3,14	2,70	3,57

Tabulka č. 4

Výsledky hodnocení - klasifikace žáků v kontrolní skupině K

Sonda/datum	Hodnocení při zpracování		Rozdíl individuál./kooper.
	individuálně	kooperativně (v páru)	
1. 7. listopadu	4,00	4,10	-0,10
2. 5. prosince	3,30	4,10	-0,80
3. 16. ledna	2,71	3,14	-0,43
4. 27. února	2,70	3,57	-0,87

Tabulka č. 5

Průměrné hodnocení obchodních dopisů v kontrolní skupině "K"

V **tabulce č. 5** jsem porovnávala průměrné výsledky žáků při individuálním zpracování s výsledky žáků v páru. Ve výsledném hodnocení jsem neshledala zlepšení výsledků žáků v párech (trojicích), ale naopak, žáci **pracující individuálně získali v průměru lepší hodnocení (o 0,10 až 0,87 stupně)**. Hodnocení v kontrolní skupině „K“ za celé výzkumné období charakterizují výsledným rozmezím známek **dobrý-dostatečný**.

Závěrečné hodnocení kontrolní skupiny „K“ ve srovnání s experimentální skupinou „E“ vykazovalo významný rozdíl, který se pohyboval v rozmezí **od 0,95 do 1,57 stupně**, tzn. že výsledné známky byly v kontrolní skupině horší o 0,95 až 1,57 stupně oproti skupině experimentální (viz Tabulka č. 10). Pokud rozdíl výsledků sledujeme u individuálního a kooperativního zpracování úloh zvlášť, pohybují se rozdíly v hodnotách **od 0,17 do 2,10 stupně u individuálního zpracování a od 0,94 do 2,27 stupně u kooperativního zpracování** ve prospěch skupiny „E“ (viz Tabulka č. 11).

2.3 Výsledky šetření v experimentální skupině „EC“

Výsledné známky za celé výzkumné období jsem zapsala do **tabulky č. 6** a zaznamenala vypočtený průměr známek žáků, kteří zpracovali dopisy „kooperativně“ a „individuálně“. Zjistila jsem, že ani výsledky u žáků v experimentální skupině „EC“ nevykazují patrné rozdíly v průměrných známkách, které žáci získali při práci v párech s využitím kooperativních principů a při individuálním zpracování. U žáků této skupiny se opět projevila stabilita výsledků za celé výzkumné období a **průměr výsledných známek** v obou formách se pohyboval v hodnotách **2,26; 2,25; 2,57; 2,50; 2,17; 2,35; 2,16 a 2,16..** Tento výsledek prokazuje stabilní výkony žáků i této skupiny po celé výzkumné období.

Skupina experimentální/ žák	Sonda č. 1 - 8. 11./zadání 1. a 2.		Sonda č. 2 - 6. 12./zadání 3. a 4.		Sonda č. 3 - 17. 1./zadání 5. a 6.		Sonda č. 4 - 28. 2./zadání 7. a 8.	
	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně
EC6	2,0	1,0	2,0	1,5	2,5	2,5	1,5	2,5 s EC 2a 9
EC8	3,5		2,0		3,0		N	
EC1	1,5	3,0	2,0	5,0	N	N	2,5	1,5
EC10	1,5		2,5		3,0	3,0 s EC 16	2,0	
EC12	2,5	1,5	1,5	2,0 s EC7	2,5	2,0	1,5	4,0
EC15	2,5		N	N	1,0		2,0	
EC2	4,0	3,5	N	N	3,5	2,5	2,5	2,5 s EC 6
EC9	2,0		3,5	2,5 s EC14	1,5		1,5	
EC3	1,5	2,0	2,5	3,0	2,5	2,0	3,5	2,0
EC11	2,0		3,5		1,0		1,0	
EC4	2,5	2,5	2,0	1,0	3,5	2,0	2,5	1,5
EC5	1,5		2,5		1,0		2,0	
EC13	2,5		3,0		N		N	
EC7	N	0,0	3,0	2,0 s EC12	2,0	2,5	3,5	1,5
EC14	N		3,5	2,5 s EC9	2,5		2,0	
EC16	N		N	N	1,0		3,0 s EC 10	
Hodnocení	2,26	2,25	2,57	2,50	2,17	2,35	2,16	2,16

Tabulka č. 6

Výsledky hodnocení - klasifikace žáků v experimentální skupině EC

Sonda/datum	Hodnocení při zpracování		Rozdíl individuál./kooper.
	individuálně	kooperativně (v páru)	
1. 8. listopadu	2,26	2,25	+0,01
2. 6. prosince	2,57	2,50	+0,07
3. 17. ledna	2,17	2,35	-0,18
4. 28. února	2,16	2,16	0,00

Tabulka č. 7

Průměrné hodnocení obchodních dopisů v experimentální skupině "EC"

V **tabulce č. 7** jsem porovnávala průměrné výsledky žáků při individuálním zpracování s výsledky žáků v páru. Shledala jsem **výsledky při zpracování v páru „lepší“ pouze o 0,01 až 0,07 stupně** a v jednom případě byl výsledek v páru **horší o 0,18 stupně**.

V konečném hodnocení jsou tyto hodnoty nevýznamné, protože výslednou známku nemění. Závěrečné hodnocení za celé výzkumné období charakterizuje známka **chvalitebná**.

2.4 Výsledky šetření v kontrolní skupině „KC“

Výsledné známky za celé výzkumné období jsem zapsala do **tabulky č. 8** a zaznamenala vypočtený průměr známek žáků, kteří zpracovali dopisy „kooperativně“ a „individuálně“. Zjistila jsem, že výsledky u žáků v kontrolní skupině „KC“ vykazují patrné rozdíly v průměrných známkách, které žáci získali při práci v párech s využitím kooperativních principů a při individuálním zpracování. U žáků jsem zaznamenala „lepší“ výsledky **převážně v práci jednotlivců**, než v párovém uspořádání. **V prvních dvou sondách byly průměrné hodnoty 3,31; 3,0; 3,11 a 3,45. Ve 3. a 4. sondě (leden, únor) jsou výsledky 2,90; 2,50; 2,90; 3,20** a je zde vidět zlepšení průměrných výsledků žáků o **0,25 až 0,95** stupně oproti průměrným výsledkům z 1. a 2. sondy (listopad, prosinec). Celkově výsledky charakterizují opět jako kolísavé.

Skupina kontrolní/žák	Sonda č. 1 - 8. 11./zadání 1. a 2.		Sonda č. 2 - 6. 12./zadání 3. a 4.		Sonda č. 3 - 17. 1./zadání 5. a 6.		Sonda č. 4 - 28. 2./zadání 7. a 8.	
	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně	individuálně	kooperativně
KC7	3,5	3,0	1,5	3,0	3,0	3,0	3,0	4,0
KC10	3,0		1,5		2,0		2,5	
KC8	5,0	2,0	N	N	2,0	1,5	N	N
KC11	2,5		5,0		3,5 s KC14		3,5	
KC12	3,5	3,5	3,5	3,0	N	N	3,0	2,0
KC13	3,5		2,5		3,5		2,5 s KC1	
KC1	3,0	4,5	4,0	4,0	3,0	2,5 s KC13	N	N
KC4	4,0		5,0		N		N	
KC2	2,0	2,0	2,5	4,0	2,5	2,5	3,0	1,5
KC5	3,0		3,0		2,5		3,0	
KC9	3,5		2,0		1,5		1,5	
KC3	N	N	2,5	3,0	4,5	3,0	3,0	5,0
KC6	N		5,0		4,0		3,0	
KC14	N		2,5	3,5 s KC11	N	N	2,5	3,5 s KC11
Hodnocení	3,31	3,0	3,11	3,45	2,90	2,50	2,90	3,20

Tabulka č. 8

Výsledky hodnocení - klasifikace žáků v kontrolní skupině KC

Sonda/datum	Hodnocení při zpracování		Rozdíl individuál./kooper.
	individuálně	kooperativně (v páru)	
1. 8. listopadu	3,31	3,00	+0,31
2. 6. prosince	3,11	3,45	-0,34
3. 17. ledna	2,90	2,50	+0,40
4. 28. února	2,90	3,20	-0,30

Tabulka č. 9

Průměrné hodnocení obchodních dopisů v kontrolní skupině "KC"

V **tabulce č. 9** jsem porovnávala průměrné výsledky žáků při individuálním zpracování s výsledky žáků v páru. Ve výsledném hodnocení jsem shledala zlepšení výsledků žáků v párech (trojicích) v 1. a 3. sondě o **0,31 a 0,40 stupně**, a naopak zhoršení výsledků u žáků v **2. a 4. sondě o 0,34 a 0,30 stupně**. Pokud tedy žáci dopis vypracovali individuálně, nebo v páru, nemělo to významný vliv na zlepšení jejich výsledků. Hodnocení v kontrolní skupině „KC“ za celé výzkumné období charakterizuje známka **dobrý**.

Závěrečné hodnocení kontrolní skupiny „KC“ ve srovnání s experimentální skupinou „EC“ vykazovalo významný rozdíl, který se pohyboval v **rozmezí od 0,34 do 0,88 stupně**, tzn. že výsledné známky byly v kontrolní skupině horší o 0,34-0,88 stupně oproti skupině experimentální (viz Tabulka č. 10). Pokud rozdíl výsledků sledujeme u individuálního a kooperativního zpracování úloh zvlášť, pohybují se rozdíly v hodnotách **od 0,33 do 1,15 stupně u individuálního zpracování a od 0 do 1,29 stupně u kooperativního zpracování** ve prospěch skupiny „EC“ (viz Tabulka č. 11).

Skupina	Indiv.	Koop.	Indiv.	Koop.	Indiv.	Koop.	Indiv.	Koop.	Rozdíl největš.	Rozdíl nejmen.
E	2,15	2,00	2,53	1,75	1,90	2,20	2,08	1,83	1,57	0,95
K	4,00	4,10	3,30	4,10	2,71	3,14	2,70	3,57		
EC	2,26	2,25	2,57	2,50	2,17	2,35	2,16	2,16	0,88	0,34
KC	3,31	3,00	3,11	3,45	2,90	2,50	2,90	3,20		

Tabulka č. 10

Srovnání všech průměrných výsledků experimentálních a kontrolních skupin

Do **tabulky č. 10** jsem zaznamenala údaje, z kterých je vidět průměrný nejmenší a největší rozdíl v celkové klasifikaci u experimentálních a kontrolních skupin.

Skupina	Indiv.	Koop.	Indiv.	Koop.	Indiv.	Koop.	Indiv.	Koop.	Největší rozdíl		Nejmenší rozdíl	
									indiv.	koop.	indiv.	koop.
E	2,15	2,00	2,53	1,75	1,90	2,20	2,08	1,83	2,10	2,27	0,17	0,94
K	4,00	4,10	3,30	4,10	2,71	3,14	2,70	3,57				
EC	2,26	2,25	2,57	2,50	2,17	2,35	2,16	2,16	1,15	1,29	0,33	0,00
KC	3,31	3,00	3,11	3,45	2,90	2,50	2,90	3,20				

Tabulka č. 11

Srovnání průměrných výsledků experimentálních a kontrolních skupin dosažených individuálně a kooperativně

V **tabulce č. 11** jsem podrobněji vyznačila největší a nejmenší rozdíly průměrných výsledků experimentálních a kontrolních skupin dosažených individuálně a kooperativně.

Charakteristika chyb v experimentálních skupinách

Po shlednutí všech prací v experimentálních skupinách jsem zjistila, že použít v praxi by se daly **všechny vyhotovené práce** (z celého výzkumného období), **kromě 10 prací** ze skupiny „E“ a **12 prací** ze skupiny „EC“ za předpokladu další nutné kontroly před vytištěním písemnosti. Kritéria pro vykonání státní zkoušky z kancelářského psaní na klávesnici dovolují uznat písemnost vyhotovenou bez podstatné odchylky od dispozic a s maximálně dvěma hrubými chybami. Toto jsem vzala v úvahu a vyhodnotila jsem práce s klasifikací 3,5-5, které

by tyto požadavky nesplnily jako „nepoužitelné“ pro praxi. Ve vyhotoveních jsem zaregistrovala všechny druhy chyb (hrubé, střední, malé), ale i tak jsem zjistila, že žáci ovládají základní znalosti pro tvorbu obchodních dopisů. Chybovali většinou v nesprávném použití určitých tvarů slov, v prepisu textu zadání, opakování sloves, výjimečně v chybějícím údaji a v interpunkci.

Charakteristika chyb v kontrolních skupinách

Po opravě všech prací v kontrolních skupinách jsem konstatovala, že pro použití v praxi bych **nedoporučila 48 prací** ze skupiny „K“ a **27 prací** ze skupiny „KC“ (z celého výzkumného období). Práce s klasifikací 3,5-5 jsem dle kritérií pro vykonání státní zkoušky z kancelářského psaní na klávesnici vyhodnotila jako nepoužitelné. Tato kritéria umožňují uznat písemnost vypracovanou bez podstatné odchylky od dispozic a s maximálně dvěma hrubými chybami. Ve vyhotoveních se vyskytovaly všechny druhy chyb (hrubé, střední, malé). Zaznamenala jsem např. překlepy, chybějící nebo navíc napsaný text, nevhodně zkrácený text, hrubé gramatické chyby, chyby v interpunkci, chyby ve správném oslovení osoby v textu dopisu, chyby v přepsání zadaného textu. Žáci užívali nevhodný podmiňovací způsob, často nerespektovali např. psaní velkého „v“ ve Váš (je příznačné ve stylizaci obchodního dopisu). Zvláště u písemností s hodnocením „nedostatečný“ byla patrná nedbalá práce testovaných žáků jak při individuálním, tak párovém zpracování dopisů.

Domnívám se, že žáci chtěli dopis rychle napsat, a tím mít úkol splněný a nezamýšleli se nad kvalitní kontrolou písemností. Toto je charakteristické pro 1. a 2. sondu. Zlepšení výsledků je později patrné u žáků v kontrolních skupinách v období 3. a 4. sondy.

2.5 Výsledky pozorování v experimentálních skupinách a kontrolních skupinách

Jak v experimentálních, tak v kontrolních skupinách jsem v jevu „**pomoc/zásah učitele**“ uváděla a připomínala žákům instrukce k vyhotovení, zdůrazňovala důležitost stylizace obchodní písemnosti pro praxi, nebo pro využití u státní zkoušky, či pro procvičení stylizace v českém jazyce.

Dále jsem vyjadřovala podporu žákům a motivovala je k co nejkvalitnějšímu vyhotovení a vyzývala ke spolupráci a zapojení všech žáků. Tento jev se vyskytoval v každé sondě. U žáků v kontrolních skupinách bylo nutné navíc doplnění instrukcí ke zklidnění, sezení u sebe, připomínek zodpovědnosti za práci, vysvětlení, připomenutí kontroly vyhotovení obchodního dopisu.

Jev „**spolupráce**“ jsem charakterizovala ve svých předpokladech, tzn. žáci se dohodnou, rozdělí si role, vystřídají se ve stylizaci, společně zkontrolují práce ad. Tento předpoklad jsem dále doplnila informací, že každý pár (trojice) má možnost jednoho dotazu na jiný pár (trojici), jejichž odpověď pomůže v řešení úlohy dotazujících se žáků, a při pozorném vnímání i žákům ostatních uskupeníh. Žáci tak mohou společně zredukovat případné chyby a „učit se“ z nich. Převážná většina žáků v experimentálních skupinách tuto možnost využila. V kontrolních skupinách jsem zaznamenala, že možnost „dotazu“ využívali jen některé dvojice, až po nevyužívali vůbec a vyznačila to do příslušných kolonek v pozorovacím archu. Dále u žáků kontrolních skupin jsem zaregistrovala vzájemné direktivní pokyny, práci jednotlivců a ne párů, spory, které vyústily v nevhodnou verbální i neverbální komunikaci, nevhodné prosazování názoru, nevyváženou spolupráci. V těchto situacích byl samozřejmě můj „zásah“ nutný a zadaný úkol byl po dohodě a vysvětlení vždy dokončen.

„**Nápomoc a pozitivní vzájemná závislost**“ byl jev, který se mohl u žáků projevit v souvislosti s mou podanou informací, že za společné vyhotovení obchodního dopisu dostanou oba žáci v páru (či trojici) stejnou známku. Zde jsem očekávala, že si budou žáci vzájemně pomáhat, prokáží odpovědnost tak, aby udělená známka pro oba žáky v páru (trojici) neznamenal jen získání „pěkného“ hodnocení, ale hlavně podíl na kvalitním vyhotovení obchodního dopisu. U žáků se mi většinou potvrzovaly předpoklady jako např. dohoda, vzájemná kontrola písemností, odpovědi spolužákům. U kontrolních skupin jsem navíc evidovala i nutnou aktivizaci pasivnějších žáků ke společné práci od zodpovědnějších spolužáků. Ti chtěli docílit toho, aby opravdu na úloze pracovali všichni. Vyskytly se i střety názorů, které vedly k nezájmu spolupracovat. Po mé nápomoci v podobě vysvětlení, došlo

u žáků k dohodě. U experimentálních skupin žáci pracovali na úloze bez projevů pasivity a připomínání aktivního zapojení.

„Zájem o úlohu“. Tento jev jsem přiřadila situacím, kdy žáci pozorně sledovali instrukce pro zadání úlohy, úlohu soustředěně plnili a zaznamenala jsem jejich bezprostřední kontrolu vyhotovené úlohy. K jevu jsem uvedla i diskuze žáků nad odevzdaným vypracovaným obchodním dopisem. U experimentálních skupin „zájem o úlohu“ byl opět pozitivní a bez mých nutných zásahů. U kontrolních skupin jsem v průběhu zadání, vypracování, ale i v závěru, několikrát zaznamenala u žáků nižší pozornost, jejíž původem byla „zábava“ žáků na internetu (facebook). Tato činnost mohla ovlivnit i práci některých žáků na stylizaci obchodního dopisu.

Jev **„klima a atmosféra“** jsem zvolila k pozorování v souvislosti s možnými projevy rušivého nebo klidného prostředí ve třídě při práci v párech (trojicích) v experimentálních a kontrolních skupinách. Úkol byl vždy jasně definován, takže žáci neměli důvod rušit pro to, že by zadání obchodního dopisu neporozuměli.

Z pozorování jsem zjistila, že žáci v experimentálních skupinách pracovali bez nadměrného hluku, bez stresu a podíleli se tak na vytváření příjemné atmosféry. Žákům kontrolních skupin jsem musela sdělit, že očekávám jen určitou míru hluku, která je pro práci ve skupině akceptovatelná. V těchto skupinách bylo zaznamenáno při všech sondách převážně hlučné prostředí. Žáci kontrolních skupin postupem času začali respektovat domluvený práh tolerance. Přesvědčila jsem se, že tam, kde se pravidelně ve výuce využívají kooperativní skupinové činnosti, žáci se naučí brzy pracovat bez nadbytečného hluku.

Jev **„porozumění – zásady pro stylizaci obchodních dopisů“** jsem zařadila proto, že žáci od začátku školního roku se seznamují s normalizovanou úpravou písemností, a proto jejich zásady musí znát a porozumět jim. Pokud je neznají, neporozumí souvislostem ve stylizaci obchodního dopisu. Jako nápomoc učitele jsem zařadila možnost jedné odpovědi vyučujícího v případě, kdyby dotazy žákovských párů na jiné páry nebyly správně zodpovězeny. Pak odpověď učitele nebyla přímá, ale formulovaná tak, aby si žák dokázal odvodit správnost učitelova výroku.

Jak v experimentálních, tak kontrolních skupinách jsem zaznamenala u všech žáků orientaci v normalizované úpravě písemností (norma ČSN 01 6910).

Na závěr jsem průběh vyučovací hodiny krátce zhodnotila a sdělila žákům informace týkající se jejich spolupráce, co se mi nelíbilo, co vylepšit do příště, jak se k sobě chovat, jak se vyvarovat nadměrnému hluku. Také jsem připomněla, co bylo hlavním cílem. Žákům jsem odpověděla na dotazy spojené s vypracovaným obchodním dopisem. Součástí zakončení hodiny byla pochvala a poděkování žákům za spolupráci.

Na konci výzkumného období, při závěrečném zhodnocení výuky realizované formou kooperativních činností, žáci uvedli, že vítali takto vedenou výuku a řešení obchodních dopisů problémovou metodou.

Byla to pro ně zábavnější forma, většina žáků byla trvale pozitivně naladěna (experimentální skupiny), mohli se na sebe vzájemně spolehnout, pociťovali větší jistotu při vyhotovení písemností.

Dále žáci oceňovali méně stresu při výuce, vylepšení vztahů mezi spolužáky. Dokázali se mezi sebou aktivizovat, uvědomovali si nutnost kompromisu, vlastního názoru a vzájemného respektu. Pociťovali společnou zodpovědnost nejen nad vyhotovením úlohy, ale také za její kontrolu a své chování. Zjistili, že se vlastně učí navzájem. **U experimentálních skupin** žáci nepociťovali změnu oproti běžnému vyučování, tyto formy pravidelně využíváme a žáci jsou na tento způsob výuky zvyklí.

U kontrolních skupin žáci zatím nedokázali všichni spolupracovat, ale určitou formu spolupráce akceptovali. Někteří shledali, že jsou více individualisté, ale práce v párech (trojicích) jim vysloveně nevadila. Někteří žáci úlohu vypracovali jen z nutnosti, neboť věděli, že nejsem jejich „stálou“ vyučující a že získané známky nejsou „povinné“. Určitě průběh vyučování v kontrolních skupinách ovlivnila nepozornost žáků ve formě sledování internetu.

Pokud žáci v kontrolních skupinách pracovali dříve v rámci své běžné výuky v páru (trojici), nepokládali tuto změnu za významnou.

Žáci i v těchto skupinách si uvědomovali možnost spolupráce, vliv hluku na průběh vyučování, střety názorů, emoce, ale pak také dohodu a pozitivnější naladění.

Pro běžnou výuku v předmětu obchodně právní korespondence, ale i v jiných předmětech, by tuto formu kooperativní skupinové činnosti vítali i nadále.

3. Shrnutí empirického šetření

Výsledky pedagogického experimentu ukázaly, že u žáků pracujících v experimentálních skupinách dle principů kooperativního učení zaváděných do předmětu obchodně právní korespondence jsou lepší a stabilnější než u žáků pracujících v kontrolních skupinách. Hypotézy byly ověřeny porovnáním výsledků žáků experimentálních a kontrolních skupin ve všech 4 etapách (sondách). Žáci obou experimentálních skupin vykazovaly v celém výzkumném období stabilní výsledky v průměrných známkách. Dále jsem zjistila, že žáci experimentálních skupin prokázali lepší výsledky při práci v párech (kooperativně), tak při individuálním zpracování. Tyto údaje jsem přesně zaznamenala do tabulek a grafů.

Z pozorování a doložených pozorovacích archů jsem shledala že žáci, kteří pracují dlouhodobě dle principů kooperativního učení mohou vykazovat lepší a stabilní výsledky, než žáci, kteří se s těmito principy seznámili až ve výzkumném šetření. Dedukuji, že principy kooperativního učení použité při vypracování obchodních dopisů mají pozitivní vliv na klasifikované výsledky žáků experimentálních skupin.

Pro ověření hypotéz jsem zpracovala výsledné tabulky jak pro experimentální, tak kontrolní skupiny, které jasně zobrazily rozdílnost ve výsledcích žáků mezi experimentálními skupinami „E“, „EC“ a kontrolními skupinami „K“, „KC“.

Experimentální skupiny

Zjistila jsem, že výsledky u žáků v **experimentální skupině „E“ a „EC“** nevykázaly patrné rozdíly v průměrných známkách, které žáci získali při práci v párech s využitím kooperativních zásad a při individuálním zpracování za celé výzkumné období. U žáků se projevila stabilita výsledků a **průměr výsledných známek** v obou formách se pohyboval v hodnotách **od 1,9 do 2,57 stupně**. Hodnoty nad 2,5 se vyskytly 1x ve skupině „E“ a 1x ve skupině „EC“. Tyto výsledky prokazovaly **stabilní výkony** žáků a skupin po celé výzkumné období.

Kontrolní skupiny

Při porovnání výsledků u žáků v kontrolní skupině „K“ a „KC“ jsem zjistila, že sice nevykazují podstatné rozdíly v průměrných známkách, které žáci získali při práci v párech s využitím kooperativních principů a při individuálním zpracování za celé výzkumné období, ale zaznamenala jsem **lepší výsledky v práci jednotlivců** než v párovém uspořádání. Zlepšení výsledků v kontrolních skupinách bylo patrné u skupiny „K“ u 3. a 4. sondy **o 0,59 až 1,4 stupně** a u skupiny „KC“ také u 3. a 4. sondy **o 0,25 až 0,95 stupně** oproti výsledkům z 1. a 2. sondy. U skupiny „K“ by se tak žáci z původně známky „dostatečně“ posunuli na známku „dobře“. U kontrolní skupiny „KC“ by známka zůstala na „dobře“. Průměr výsledných známek kontrolních skupin v obou formách se pohyboval **od 2,7 do 4,1 stupně**. Hodnoty nad 3,5 se vyskytly u skupiny „K“ 4x. U skupiny „KC“ byla nejvyšší hodnota 3,45 stupně zaznamenána 1x. Výsledky kontrolních skupin pokládám za kolísavé, ale pozitivně hodnotím zlepšení žáků v druhé polovině výzkumného období. Usuzuji, že žáky kontrolních skupin příznivě ovlivnily dovednosti získané v průběhu 1. a 2. sondy a také změna tradiční výuky v párovou.

Rozdíl ve výsledcích při zpracování v párech a zpracování individuálním

Experimentální skupiny

Dále jsem se snažila upozornit na rozdíl ve výsledcích úloh zpracovaných v párech (kooperativně) a individuálně.

V **tabulce č. 3 a č. 7** jsem vyhodnotila rozdíly ve výsledcích žáků experimentálních skupin „E“ a „EC“, které žáci získali při individuálním zpracování a zpracování v páru. Shledala jsem, že **výsledky při zpracování v páru byly lepší o 0,01 až 0,78 stupně** a ve dvou případech byl výsledek v páru **horší o 0,18 a 0,3 stupně než u individuálního zpracování**. I když výsledky žáků pracujících v párech se během výzkumného období měly tendenci se zlepšovat, toto zlepšení nemělo vliv na výslednou známku. Tyto výsledky opět prokazovaly **stabilní výkony** žáků v celém výzkumném období.

Kontrolní skupiny

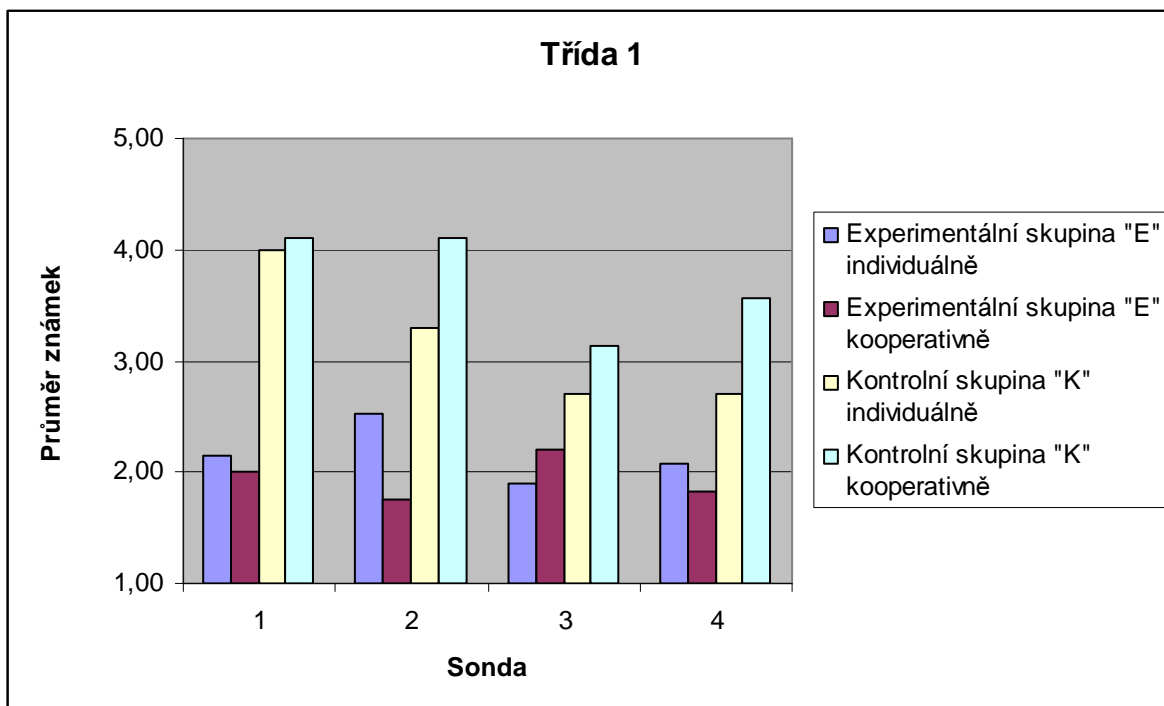
V **tabulce č. 5 a č. 9** jsem také vyhodnotila rozdíly ve výsledcích žáků kontrolních skupin „K“ a „KC“, které získali při individuálním zpracování a zpracování v páru. U skupiny „K“ jsem neshledala zlepšení výsledků žáků v párech, ale naopak žáci **pracující individuálně získali v průměru lepší výsledek o 0,10 až 0,87 stupně**. U skupiny „KC“ jsem zjistila zlepšení výsledků žáků v párech v 1. a 3. sondě o **0,31 a 0,40 stupně**, a naopak zhoršení výsledků žáků v párech ve **2. a 4. sondě o 0,34 a 0,30 stupně**. U kontrolních skupin jsem ve většině případů shledala lepší výsledky u žáků, kteří pracovali individuálně, jen v 1. a 3. sondě bylo patrné zlepšení u žáků pracujících v páru.

Experimentální skupiny versus kontrolní skupiny

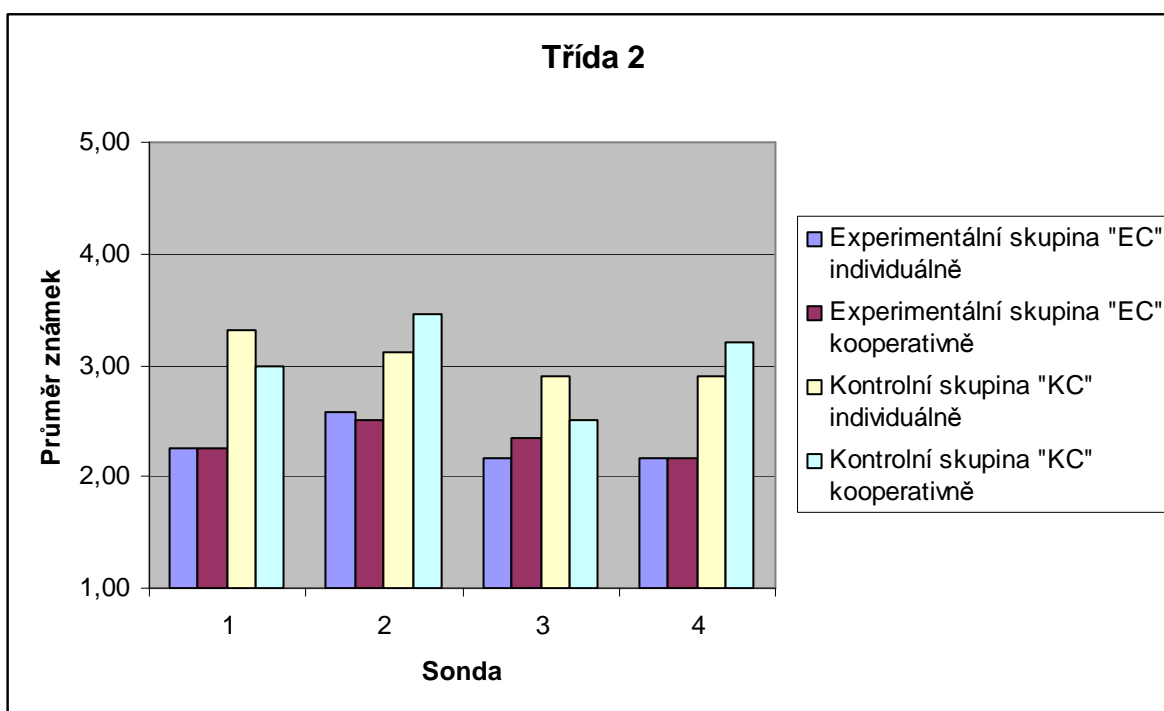
Při dalším porovnávání údajů jsem zjistila, že průměrné výsledky žáků **v experimentálních skupinách vykazují lepší hodnoty než u kontrolních skupin**.

Rozdílnost **všech průměrných známek** se pohybuje v hodnotách **od 0,34 do 1,57 stupně** (0,95 až 1,57 stupně skupina „E“ a „K“, 0,34 až 0,88 stupně skupina „EC“ a „KC“). **Zajímavé a přesnější je porovnání rozdílů výsledků experimentálních a kontrolních skupin na základě individuálního a kooperativního zpracování úloh**. Zde se rozdíl pohybuje u **individuálního zpracování od 0,17 do 2,10 stupně u skupin „E“ a „K“, od 0,33 do 1,15 stupně u skupin „EC“ a „KC“; u zpracování kooperativního od 0,94 do 2,27 stupně u skupin „E“ a „K“, od 0 do 1,29 stupně u skupin „EC“ a „KC“**. Vše nasvědčuje ve prospěch experimentálních skupin.

Pro přehlednost jsem zpracovala **graf č. 1 a č. 2**, které ukazují průměrné výsledky žáků experimentálních a kontrolních skupin a jejich porovnání při individuálním a párovém zpracování (kooperativně) obchodních dopisů v 1. až 4. sondě. **Patrné jsou rozdíly mezi výsledky experimentálních a kontrolních skupin**.



Graf č. 1 Průměrné výsledky experimentální skupiny „E“ a kontrolní skupiny „K“



Graf č. 2 Průměrné výsledky experimentální skupiny „EC“ a kontrolní skupiny „KC“

Četnost chyb

Ve vyhotovených dopisech byly zastoupeny všechny druhy chyb (hrubé, střední, malé), které žáci udělali. V identifikaci chyb jsem postupovala dle kritérií. Žáci nevykazovali chyby v základních znalostech pro tvorbu obchodního dopisu a zpětné vazbě. Chybovali většinou v nesprávném použití určitých tvarů slov, v přepisu textu zadání, opakování sloves, výjimečně v chybějícím údaji a v interpunkci.

U kontrolních skupin jsem však navíc zaznamenala např. překlepy, chybějící nebo navíc napsaný text, nevhodně zkrácený text, hrubé gramatické chyby, chyby v interpunkci, chyby ve správném oslovení osoby v textu dopisu, chyby v přepsání zadaného textu.

Zvláště u písemností s hodnocením „nedostatečný“ byla patrná nedbalá práce testovaných žáků jak při individuálním, tak párovém zpracování dopisů. Domnívám se, že žáci chtěli dopis rychle napsat, a tím mít úkol splněný a nezamýšleli se nad kvalitní kontrolou písemností.

Pozorování

Součástí tohoto experimentu bylo i **pozorování** žáků v párech (trojicích) při zpracování obchodních dopisů. Zjistila jsem, že žáci, kteří mají dlouhodobou zkušenost s prací v párech a kooperativním učením, se naučili spolupracovat, učit se navzájem, vzájemně si pomáhat, dohodnout se, být k sobě tolerantní a nerušit ostatní. Pozitivně se projevil i vztah k učitelům a motivace k předmětu v experimentálních skupinách. Žáci všech skupin v reflexích konstatovali, že vnímají rozdíly mezi tradiční a kooperativní formou vyučování v předmětu obchodně právní korespondence a chtěli by tak pracovat pravidelně. Rozšíření kooperace v páru by uvítali i v jiných předmětech. Nejvíce oceňovali možnost kooperace a vzájemné pomoci v hlubším porozumění učivu.

U kontrolních skupin žáci zatím nedokázali všichni spolupracovat, ale určitou formu spolupráce akceptovali.

Přínosy a nedostatky

Přínosy tohoto výzkumu shledávám v tom, že u experimentálních skupin pracujících v páru výuka dle kooperativních principů byla účinnější než tradiční způsob vyučování. Žáci

v těchto skupinách vykazovali lepší a stabilnější výsledky než ve skupinách kontrolních. Stabilitu výsledků přisuzuji tomu, že z běžného vyučování tito žáci získali zkušenosti s pravidelným zařazováním kooperativních forem. To ovlivnilo i jejich přístup k dalšímu učení, a tím ke kvalitnějšímu vyučovacímu procesu i v průběhu výzkumu. Výsledky byly podmíněny i tím, že do vyučovacího procesu a do procesu učení vstoupily sociálně-psychologické faktory, které působily při řešení úloh v páru. Žáci ve dvojici byli motivováni nejen k zvýšenému vzájemnému úsilí, a tím k lepším výsledkům, ale také k odpovědnosti za práci dvojice (trojice), k porozumění a respektování odlišných názorů, zkušeností ostatních žáků, komunikačním dovednostem ad.

Domnívám se, že kladný vztah žáků k této netradiční formě vyučování mohl u žáků vyvolat větší intenzitu učení.

Nedostatky spatřuji v nedostatečném vymezení přiměřeného časového limitu pro zadání pokynů ke stylizaci obchodních dopisů a na závěr kterého probíhaly závěrečné reflexe a zhodnocení. V některých skupinách na konci hodiny nezbyl čas potřebný na reflexi a důkladnější zhodnocení práce žáků proto, že jej využili na dokončení práce nebo jiným způsobem.

Shledávám, že vymezený čas na vyhotovení obchodního dopisu byl dostačující. Žáci mohli písemnost vyhotovit kvalitně, protože téma písemností při obchodování znali a obdobné písemnosti již stylizovali. Postoj některých žáků v kontrolních skupinách byl právě ovlivněn tím, že práci vnímali jako pouhé splnění úkolu.

Až v závěrečných reflexích přiznávali, že pochopili, že cílem hodiny nebylo jen vyhotovit co nejlépe obchodní dopis, ale naučit se spolupracovat, vyjadřovat své názory, dohodnout se, vnímat spolužáka jako partnera a vyslechnout si a uznat i názory druhých.

Jako další nedostatek vnímám to, že žáci kontrolních skupin neměli možnost vybudovat si dlouhodobější vztah k učiteli (autorce diplomové práce), který u nich krátkodobě působil. Je třeba vyučovat žáky postupně každou hodinu a ne jen 4x ve zkoumaném období, aby se naučili novým zásadám, dovednostem, přizpůsobit se netradiční formě vyučování, více řešit komunikaci a spolupráci.

Dodržování kritérií pro identifikaci chyb mi umožnilo jednotný postup při hodnocení obchodních dopisů zpracovaných žáky „individuálně“, nebo „kooperativně“. Žáci se s těmito kritérii a normalizovanou úpravou písemností seznamují postupně od 2. ročníku.

Pro statistické zpracování jsem zvolila metody, tabulky a grafy, o kterých si myslím, že jsou vhodné pro zpracování. Údaje v tabulkách, grafech a pozorovacích arších byly zapisovány přesně.

Celkově bych metodu zhodnotila jako použitelnou pomůcku pro učitele, kteří chtějí do své výuky odborných předmětů zařadit kooperativní skupinové činnosti a párové vyučování.

Diskuse

Změnu tradičního vyučování jsem chápala jako změnu ve svém vztahu k žákům, chtěla jsem je hlouběji poznat a porozumět jim a také je více motivovat a zaujmout pro daný předmět. Protože předmět OpK a TA patří k předmětům, které jsou úzce propojené s praktickou činností, uvědomila jsem si, že práce žáků v páru či jiném kooperativním uspořádání může pomoci žákům snadněji se adaptovat v budoucím profesním životě.

Začlenit kooperativní učení do běžné výuky jsem se snažila po menších krocích. Žáky jsem přivykala na jednoduché úlohy, které museli řešit v páru a vzájemně spolupracovat. Uvědomuji si, že prvotním krokem pro přeměnu tradičního vyučování k využívání kooperativního učení bylo upevnění mého vztahu k žákům a postoj k podstatě učení a vyučování. Důležité bylo také žáky přesvědčit o prospěšnosti kooperativního učení. Učit se více komunikovat, důvěřovat si, řešit konflikty, být odpovědní za úsilí k dosažení společného cíle a napomáhat v tom i druhým a pozitivně prožívat úspěchy všech žáků směřovalo i k obohacení našeho vztahu. Získání zkušeností v sociálních dovednostech z vyučování žáci potvrdili.

Rozdílnost výsledků experimentálních a kontrolních skupin vede k mému zamyšlení. Pokud jsem k celkovému průměrnému hodnocení těchto skupin přiřadila známku, byl vidět patrný skok z chvalitebné známky u experimentálních skupin na dobrou nebo dostatečnou u skupin kontrolních.

Konstatuji, že dodržování základních kritérií pro identifikaci chyb v obchodních dopisech, kterými jsem se řídila, bylo podstatné pro moje objektivní hodnocení žáků.

Aby srovnávání výsledků žáků v experimentálních a kontrolních skupinách by bylo více spolehlivé, bylo by vhodné empirické šetření doplnit o nezávislá hodnocení dalších dvou hodnotitelů stejných prací žáků. Shledávám, že záleží především na postoji učitele k opravování a hodnocení prací. Na reliabilitu hodnocení ve vybraných odborných předmětech jsem se zaměřovala ve své bakalářské práci, a proto mohu prohlásit, že v hodnocení prací žáků závisí také na důsledné opravě učitele.

Určitě bych uvítala zrealizovat podobný výzkum kolegy, kteří vyučují předměty PEK na naší škole a výsledky srovnat s empirickým šetřením na obchodních akademiích. Školní vzdělávací programy jsou na těchto školách podobně odborně zaměřeny a výuka předmětů PEK (obchodní korespondence, technika administrativy, obchodně právní korespondence) patří tradičně do jejich učebního plánu.

Tyto jmenované předměty jsou na školách bohužel často považovány za vedlejší a druhořadé. Patří však do předmětů, ve kterých žáci získávají vědomosti a dovednosti pro budoucí pracovní a osobní život. To pokládám za důležité. Učitelům, kteří výuku obchodně právní korespondence nechtějí jen „přežít“, ale aktivně a zábavněji s žáky pracovat, doporučuji do výuky začlenit kooperativní a párové strategie.

III. Závěr

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, zda principy kooperativního učení použité při vypracování obchodních dopisů v předmětu obchodně právní korespondence budou mít vliv na klasifikované výsledky žáků, kteří budou pracovat jak formou kooperace, tak frontálně. V rámci výzkumného šetření jsem se snažila využít poznatky z teoretické části této práce.

Pedagogickým experimentem a pozorováním bylo prokázáno, že učení žáků v páru (trojicích) v experimentálních skupinách bylo didakticky účinnější, než u žáků kontrolních skupin. Žáci experimentálních skupin měli s principy kooperativního učení dlouhodobější zkušenosti v jejich využívání, a proto se domnívám, že tato zkušenost ovlivnila jejich chování a výsledky.

Klasifikované výsledky byly porovnány u žáků experimentálních a kontrolních skupin. Hypotézy, že výsledky žáků v experimentální skupinách budou lepší než výsledky žáků v kontrolních skupinách při zavádění kooperativního učení do předmětu OpK, se potvrdily. Dále se potvrdilo, že výsledky žáků experimentálních skupin vykazovaly stabilní výsledky na rozdíl od výsledků kontrolních skupin.

Zhodnotila jsem účelnost stanovených kritérií. Vše jsem zaznamenala do tabulek, pozorovacích archů a grafů.

Přínosy a nedostatky samotného výzkumu a rozbor výsledků žáků pracujících v párech a individuálně jsem zhodnotila a doporučila využívat párové a kooperativní učení pravidelně při hodinách odborných předmětů (PEK, OpK,). Pozitivem byla

Díličí výsledky jsem shrnula ve výsledcích a shrnutí empirického šetření.

Získané zkušenosti ze zařazování kooperativního a párového učení do výuky obchodně právní korespondence mne obohatily o nové zkušenosti, které chci předávat svým žákům do budoucna. Věřím, že moje další učitelské působení bude charakterizováno nejen využíváním nových poznatků z pedagogického výzkumu, ale především neustálým zájmem poskytovat žákům co nejlepší možnosti kvalitně se vzdělávat a také pomocí na cestě do života. Tak dochází k naplnění mého praktického i osobního cíle.

Seznam literatury a použitých pramenů

- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1997, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- DRÁBOVÁ, Renáta, VALEŠOVÁ, Ivana., *Chyby u státní zkoušky + sbírka úloh*, 1. Praha: NÚOV – STÚ, 2006, s. 25 – 26.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno. 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- KASÍKOVÁ, Hana: *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*, 1. Praha: Karolinum, 2001. 180 s. ISBN 80-246-0192-3
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. Praha: Portál, 1997. 152 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. 1. Kladno: AISIS, 2005. 142 s. ISBN 80-239-4668-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 1. Praha: Grada, 2005. 157 s. ISBN 80-247-0885.
- KONVIČKOVÁ, Hana. *Reliabilita hodnocení ve vybraných odborných předmětech*. Praha, 2011. 61 s. Bakalářská práce. Filozofická fakulta.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana; MIKOVÁ, Šárka; STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. 1. Praha: Portál, 2008. 151 s. ISBN 978-80-7367-314-7.
- KRATOCHVÍL, Milan. *Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování: Kontrola, zkoušení a hodnocení ve školní praxi*. 1. Liberec: Technická univerzita, Pedagogická fakulta, 1998, 65 s. ISBN 80-708-3316-5.
- KULDOVÁ, Olga, FLEISCHMANNOVÁ, Emílie. *Metodická příručka k technice administrativy a obchodní korespondenci*. Praha: Fortuna, 1998. s. 23. ISBN 80-7168-574-7.
- Nuov.cz : Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2007. s. 5.-7. [cit. 2013-06-24]. Rámcové vzdělávací programy pro obory středního vzdělání s maturitní zkouškou. Dostupné z WWW: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%206843M01%20Verejnospravni%20cinnost.pdf> >.
- PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2. Praha: Karolinum, 2011. 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PELIKÁN, Jiří. *Pomáhat být: Otevřené otázky provázející výchovy*. Pavel Klener; jazyková redaktorka PhDr. Hana Lincová. 1. Praha: Karolinum, 2002. 159 s. ISBN 80-246-0345-4.
- ROZHLEDY, časopis pro písemnou a elektronickou komunikaci, 1, speciál 2. NÚOV, Praha. 2007-2012*
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. Recenzenti Josef Maňák, Alena Vališová. 1. Praha: ISV, 1999. 292 s. ISBN 80-85866-33-1.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: Východiska a nové metody pro praxi*. 1. Praha: Portál, 1999. 190 s. ISBN 80-7178-262-9.

SOŠ pro administrativu EU. *Školní vzdělávací program: Provoz diplomatických služeb*. Praha 9 : [s.n.], 2009. s. 227 - 232

SPIPKOVÁ, V. Učitelská profese a její současné proměny. In. KRYKORKOVÁ, Hana, VÁŇOVÁ, Růžena, et al. *Učitel v současné škole*. 1. Praha: Karolinum, 2010. s. 34-36. ISBN 978-80-7308-301-4.

VALIŠOVÁ, Alena, et al. *Pedagogika pro učitele*. 1. Praha: Grada, 2007., 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Seznam příloh

- Příloha č. 1 Vybraná zadání pro vypracování obchodních dopisů
- Příloha č. 2 Vzor obchodního dopisu – zadání č. 3
- Příloha č. 3 Vzor obchodnímu dopisu – zadání č. 4
- Příloha č. 4 Vzor obchodního dopisu – zadání č. 6
- Příloha č. 5 Úloha vypracovaná žákem skupiny „E“ s hodnocením 1/2
- Příloha č. 6 Úloha vypracovaná žákem skupiny „K“ s hodnocením 2
- Příloha č. 7 Úloha vypracovaná žákem skupiny „EC“ s hodnocením 3
- Příloha č. 8 Úloha vypracovaná žákem skupiny „KC“ s hodnocením 4
- Příloha č. 9 Úloha vypracovaná žákem skupiny „K“ s hodnocením 5
- Příloha č. 10 Úloha vypracovaná individuálně žákem skupiny „E“ s hodnocením 1/2
- Příloha č. 11 Úloha vypracovaná individuálně žákem skupiny „E“ s hodnocením 3/4
- Příloha č. 12 Úloha vypracovaná v páru (kooperativně) žáky skupiny „E“ s hodnocením 1
- Příloha č. 13 Pozorovací arch 1
- Příloha č. 14 Pozorovací arch 2
- Příloha č. 15 Pozorovací arch 3
- Příloha č. 16 Pozorovací arch 4
- Příloha č. 17 Pozorovací arch 5
- Příloha č. 18 Pozorovací arch 6
- Příloha č. 19 Pozorovací arch 7
- Příloha č. 20 Pozorovací arch 8
- Příloha č. 21 Pozorovací arch 9
- Příloha č. 22 Pozorovací arch 10
- Příloha č. 23 Pozorovací arch 11
- Příloha č. 24 Pozorovací arch 12
- Příloha č. 25 Pozorovací arch 13

Příloha č. 26 Pozorovací arch 14

Příloha č. 27 Pozorovací arch 15

Příloha č. 28 Pozorovací arch 16

Souhlas k půjčování práce

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne.....

.....

Podpis

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum