

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky**

**Diplomová práce**

Bc. Pavla Langová

Kooperativní učení v cizích jazycích na příkladech výuky anglického jazyka na základní škole

Cooperative learning in foreign languages lessons – some examples of teaching at primary school

Praha 2009

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

Tímto bych chtěla paní Doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. poděkovat za vedení této diplomové práce. Za podporu dále děkuji své rodině a přátelům.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů.

Ve Vlachově Březí, dne 10. listopadu 2009

## **Anotace**

Cílem této práce bylo analyzovat, jaký vliv má kooperativní učení využívané při výuce cizího jazyka na nárůst slovní zásoby a na zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku.

Záměry byly realizovány v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základní školy ve školním roce 2008/2009. Za základní přístup byl zvolen akční výzkum. Nárůst slovní zásoby byl sledován pomocí didaktických testů, zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku bylo mapováno dotazníky. K upřesnění informací byly použity neformální rozhovory a pozorování.

Výsledky didaktických testů ukázaly, že u žáků zapojených do výzkumného šetření kooperativní učení pozitivně ovlivnilo nárůst slovní zásoby. Z dotazníků vyplynulo, že kooperativní učení také pomáhá zvyšovat motivaci k učení se anglickému jazyku.

**Klíčová slova:** anglický jazyk, cizí jazyky, kooperace, kooperativní učení, motivace, slovní zásoba, základní škola

## **Annotation**

The aim of this thesis was to analyse, whether the cooperative learning applied in teaching foreign language influences the vocabulary increase and the growth of motivation to learn foreign language.

The intentions were carried out during English lessons at primary school in the school year 2008/2009. The action research was chosen as an essential approach. Vocabulary increase was monitored through didactic tests, growth of motivation to learn foreign languages was surveyed by the help of questionnaires. The gained information were elaborated with informal interviews and with observation.

The results of the didactic tests showed, that cooperative learning influenced vocabulary increase positively by the pupils involved in the research. The questionnaires showed, that cooperative learning also helps to grow the motivation to learn English.

**Key words:** cooperation, cooperative learning, English, foreign languages, motivation, primary school, vocabulary

# Obsah

Úvod .....	7
<i>Teoretická část:</i>	
1. Reforma základního školství: RVP ZV .....	10
1.1 Cíle základního vzdělávání .....	11
1.2 Klíčové kompetence .....	12
1.3 Vzdělávací oblasti a průřezová témata .....	13
1.4 Jazyk a jazyková komunikace .....	17
2. Konstruktivismus v realizaci kooperativního učení .....	19
2.1 Konstruktivní versus transmisivní model vyučování .....	19
2.2 Konstruktivismus v současné didaktice .....	19
3. Kooperace, kooperativní učení a vyučování .....	21
3.1 Vysvětlení základních pojmů .....	21
3.2 Model kooperativního učení .....	22
3.3 Podmínky realizace kooperativního učení .....	25
3.4 Hodnocení v kooperativním vyučování .....	33
4. Kooperativní učení a výuka cizích jazyků .....	34
5. Motivace k učení .....	36
5.1 Pojem „motivace“ .....	36
5.2 Podmínky motivace k učení .....	36
5.3 Metody rozvíjení motivace k učení .....	38
6. Slovní zásoba v cizím jazyce .....	43
6.1 Seznámení se s novým výrazem .....	43
6.2 Osvojování slovní zásoby .....	43
<i>Empirická část</i>	
7. Výzkumné šetření .....	45
7.1 Design výzkumného šetření .....	45
7.2 Použité metody získávání dat .....	46
7.3 Harmonogram výzkumného šetření .....	50

7.4 Vzorek .....	51
7.5 Průběh výzkumného šetření .....	54
7.6 Výsledky výzkumného šetření .....	62
Závěr .....	79
Literatura .....	82
Přílohy .....	85
Příloha 1: Příklady kooperativních činností v praxi .....	85
Příloha 2: Dotazník: Kooperativní učení a motivace k učení se anglickému jazyku ....	96
Příloha 3: Test: Slovní zásoba 1.-2. lekce/září-listopad .....	100
Příloha 4: Test: Slovní zásoba 3. a 4. lekce/prosinec-únor .....	103
Příloha 5: Test: Slovní zásoba 5. lekce a shrnutí/ březem-červen .....	106

Poznámka: Pojmy *žák*, *učitel*, *vyučující* použité v této diplomové práci zastupují osoby obojího pohlaví, tzn. *žák i žákyně*, *učitel i učitelka*, *vyučující muž i žena*.

## Úvod

*„Řekni mi a já zapomenu. Ukaž mi a já si možná zapamatuji. Zapoj mě a já pochopím.“ Confucius*

Když jsem před třemi lety měla začít vyučovat na základní škole, domnívala jsem se, že vyučování je v dnešní době jiné než dříve, plné moderních pomůcek a vyučovacích postupů. Hned při prohlídce školy jsem zjistila, že materiální vybavení se příliš nezměnilo, což je ale vzhledem ke způsobu a výši financování našeho školství pochopitelné. Daleko větším zklamáním pro mne bylo zjištění, že se děti v současné „moderní“ době stále ještě učí předkládaná témata z paměti, aniž by o nich hlouběji přemýšlely. Nenacházela jsem ani náznaky alternativních způsobů vyučování, ani jakékoli odchýlení se od stereotypů.

Nabídka možnosti učit se kromě jazyka německého také jazyk anglický znamenalo pro mnohé děti z malého města a přilehlých osad novou šanci, splněný sen. Byly nadšené. Snad je snahou každého učitele, aby vyučování jeho žáky obohacovalo a současně bavilo, a ani já jsem nechtěla být výjimkou. Již od počátku svého působení na základní škole jsem usilovala o to, aby hodiny nebyly jednotvárné, aby se žáci mohli účastnit na výběru učiva, aby se co největší měrou zapojovali do vyučování. Zpočátku byli zaskočeni, když měli pracovat ve skupinkách, když měli hodnotit svou činnost, nebo když byli tázáni, co dalšího by je zajímalo. Někteří se nechali slyšet, že nejsou zvyklí, aby se učitel ptal na jejich názor, nebo aby si při práci na úkolu mohli pomáhat. Sdělovali mi, že průběh hodin některých vyučujících je vždy úplně stejný, věděli, že je nečeká žádné překvapení, čímž byli znechuceni. Některým zpočátku vadilo, že se jim dostalo možnosti vyjádřit se k probíranému tématu, neboť byli zvyklí pouze pasivně vnímat, co je jim předkládáno. A některým pasivní účast ve vyučování dokonce vyhovovala!

Škola má být přípravou na budoucí život. Vezmeme-li v úvahu požadavky zaměstnavatelů při hledání nových pracovních sil, téměř vždy se v nich objevuje požadavek schopnosti pracovat v týmu a tvořivé myšlení. Odpovídá však takovým požadavkům současná škola? Jednotvárné vyučování nenaučí žáky pracovat tvořivými způsoby, převažující transmisivní předávání informací a jejich pasivní vnímání rovněž ne. Jestliže žák projde celou školní docházkou jako jednotlivec, který sbírá známky za



vědomosti jen pro sebe, jak bude ve svém profesním životě tvořit součást pracovního týmu?

Podle školských dokumentů základní škola člověka na jeho budoucí život připraví. Schopnost spolupracovat a respektovat práci svou i ostatních lidí patří mezi cíle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Byly vytvořeny školní vzdělávací programy, avšak mnozí vyučující zřejmě nevzali potřeby současného světa vážně a pokračují ve své práci stejným způsobem a beze změn. Nebo odvážně tvrdí, že klíčové kompetence u svých žáků rozvíjejí už mnoho let, jenom to tak odborně nenazývají. Každopádně někteří žáci zdají se být rozvojem mnohých klíčových kompetencí nedotčení.

S modelem kooperativního učení jsem se seznámila během studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy a zaujalo mne natolik, že jsem po dalších informacích pátrala v odborných publikacích i praktických příručkách určených učitelům v praxi. Potěšilo mne, že mnohé prvky kooperativního učení jsem ve svých hodinách už používala, a ty další byly výzvou k dalšímu zlepšování výuky. Z charakteristik kooperace vyplývá, že *„jde o jev, bez kterého není dobře myslitelná existence moderní společnosti a fungování jedince uvnitř této společnosti i jednotlivých společenství“*.<sup>1</sup>

Tato diplomová práce směřuje k několika cílům současně. Osobním cílem je pokusit se napravit stav nespokojenosti (můj i mých žáků) a při tom využít nadšení kooperativním učením. Poznávací cíl míří k tomu, že kooperativní učení má vliv na mluvní produkci žáků a akční výzkum by mohl potvrdit, zda kooperativní učení používané v hodinách cizího jazyka má vliv na část výsledků žáků, konkrétně na rozšíření slovní zásoby. Teorie kooperativního učení také hovoří o motivaci k dalšímu učení, a proto se akční výzkum zaměřuje rovněž na potvrzení zvyšování motivace v oblasti výuky cizímu jazyku. Praktický cíl je potom tvořen možnostmi využití získaných informací pro mou další pedagogickou činnost či jako inspirace ostatním vyučujícím kolegům.

Teoretická část této práce se věnuje vysvětlení základních pojmů, snaží se představit současnou podobu kooperace, kooperativního učení a vyučování, souvislost s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, pojednává o motivaci k učení a metodách jejího rozvíjení, snaží se nastínit problematiku získávání a osvojování slovní zásoby. Empirická část potom reaguje na zavádění kooperativního učení do hodin

---

<sup>1</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 10)

anglického jazyka v základní škole, v níž působím jako učitelka. Výzkumné šetření je zaměřeno na vliv kooperativního učení na nárůst slovní zásoby žáků a na motivaci k učení se anglickému jazyku. Akční výzkum prováděný pomocí didaktických testů sleduje nárůst slovní zásoby žáků. Vztah kooperativního učení a motivace k učení se anglickému jazyku je nalézán prostřednictvím dotazníku. Výsledky výzkumného šetření jsou upřesňovány neformálními rozhovory a pozorováním.

## *Teoretická část*

### **1. Reforma základního školství: RVP ZV**

Chci-li se ve své práci zabývat tématem kooperativního učení ve výuce cizím jazykům, považuji za nutné pojednat nejprve o RVP ZV. Součástí tohoto programu je totiž snaha o vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního prostředí založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky; spolupráce je jedním z cílů základního vzdělávání, kooperace potom jednou z přínosných složek průřezových témat. RVP ZV rovněž připomíná stěžejní postavení jazyka a důležitost jazyka cizího.

Naše školství přirozeně prochází neustálým vývojem. Uvedení **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání** (RVP ZV) lze vnímat jako jednu z posledních výrazných změn v základním školství. Ideje tohoto programu byly nejprve ověřovány tzv. pilotními školami, v roce 2004 uvedlo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dokument v platnost a od školního roku 2007/2008 je RVP ZV závazným dokumentem pro všechny základní školy v České republice.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha) je tvořena státní a školní úrovní. Státní úroveň obsahuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (RVP), kterými byl vymezen rozsah vzdělávání jako celek. Školní úroveň obsahuje **školní vzdělávací programy** (ŠVP), podle kterých se má uskutečňovat vzdělávání na jednotlivých školách (svůj ŠVP si každá škola vytvořila podle zásad stanovených v RVP).<sup>2</sup>

RVP vychází z nových strategií ve vzdělání, které zdůrazňují klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. V programu jsou formulovány očekávané úrovně vzdělání (pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání) a očekáváno je i celoživotní učení. Za výsledky vzdělávání jsou odpovědny učitelé i pedagogická autonomie škol. Mezi důležité tendence, které RVP podporuje, je vytvoření příznivého sociálního, emocionálního a pracovního prostředí založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky. Výuka má být podle potřeb a možností žáků organizována variabilními způsoby,

---

<sup>2</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 9)

popřípadě individualizována. Program podporuje zachování přirozených heterogenních skupin žáků (bez vyčleňování žáků do specializovaných škol nebo tříd) a zdůrazňuje rovněž účinnou spolupráci školy s rodiči.<sup>3</sup>

Základní vzdělávání na druhém stupni má žákům pomoci získat takové vědomosti, dovednosti a návyky, které je povedou k samostatnému učení. Žáci by se měli umět zodpovědně rozhodovat, kultivovaně chovat a respektovat práva a povinnosti občana našeho státu i Evropské unie. Propojování vzdělávání a života školy s životem mimo školu s sebou nese možnost využití náročnějších metod práce, nových způsobů poznávání, přenášení větší zodpovědnosti na žáky, nebo zadávat dlouhodobější úkoly a projekty. „Žákům musí být dána možnost zažívat úspěch, nebát se chyby a pracovat s ní“.<sup>4</sup>

V souvislosti s RVP ZV upozorňuje Skalková na skutečnost, že v oblasti školství „chybí skutečně široká a soustavná komunikace odborníků a pracovníků decizní sféry“.<sup>5</sup> Odborná veřejnost není příliš aktivní při řešení otázek naší vzdělávací soustavy. Dlouhodobé podceňování výzkumu je podle Skalkové v rozporu se současnými trendy a brzdí rozvoj pedagogické teorie. Širší veřejnost nedostatečně dostává odborné informace o řešení aktuálních pedagogických otázek v zemích západní Evropy, a „odborná pedagogická veřejnost není vystavena nutnosti reagovat na nejrůznější podněty praxe, prověřovat teoretické poznání a soudobé vývojové tendence v nejrůznějších praktických souvislostech a konkrétních specifických podmínkách“.<sup>6</sup>

## 1.1 Cíle základního vzdělávání

Podle RVP se v základním vzdělávání usiluje o naplňování následujících cílů:

- „umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

<sup>3</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 10)

<sup>4</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 12)

<sup>5</sup> Skalková, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004 (str. 148)

<sup>6</sup> Skalková, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004 (str. 149)

- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci“<sup>7</sup>*

## 1.2 Klíčové kompetence

Žáci by vzděláváním měli získat klíčové kompetence, které budou potřebovat v dalším vzdělávání nebo uplatnění ve společnosti. „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého občana společnosti*“.<sup>8</sup> Člověk si klíčové kompetence neosvojí během školní docházky, ale formuje je po celý život. Úroveň klíčových kompetencí není tedy na konci základního vzdělávání finální.

**Klíčové kompetence** v etapě základního vzdělávání jsou tyto:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

<sup>7</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 12 - 13)

<sup>8</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 14)

Uvedené kompetence nelze přijímat izolovaně, navzájem se totiž prolínají. Pro účely této práce považují za důležité zmínit se blíže k těmto kompetencím:

**Kompetence k řešení problémů** znamená především schopnost vnímání a rozpoznání problému, následné plánování způsobu jeho řešení, s tím související vyhledávání informací, které by při řešení mohly být užitečné. Jedná se o samostatné řešení problémů s pomocí logických, matematických a empirických postupů, přičemž osvědčené postupy jsou znovu používány. Nedílnou součástí této kompetence tvoří kritické myšlení, uvážlivé rozhodování a uvědomění si vlastní zodpovědnosti.

**Kompetence komunikativní** obnáší schopnost výstižného, souvislého a kultivovaného vyjádření myšlenek a názorů, dovednost naslouchání ostatním lidem a užívání komunikačních prostředků k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Důležitou dovedností je rovněž využití komunikace k vytváření mezilidských vztahů a kvalitní spolupráce s ostatními lidmi.

**Kompetence sociální a personální** obsahuje ohleduplnost a úctu při jednání s druhými lidmi, utváření příjemné atmosféry v týmu, upevňování dobrých mezilidských vztahů. Patří sem dovednost účinné spolupráce ve skupině, pochopení potřeby efektivní spolupráce při řešení úkolů, čerpání poučení ze zkušeností druhých lidí. Významné je vytváření pozitivní představy o sobě samém, která podporuje sebedůvěru, dosažení pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.<sup>9</sup>

### 1.3 Vzdělávací oblasti a průřezová témata

Vzdělávací obsah RVP ZV je rozdělen do devíti oblastí vzdělávání. Každou z těchto oblastí tvoří buď jeden vzdělávací obor nebo více obsahově blízkých vzdělávacích oborů.

#### Vzdělávací oblasti<sup>10</sup>:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk)
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět

<sup>9</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 15 - 16)

<sup>10</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 18)

- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství)
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis)
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova)
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova)
- Člověk a svět práce

Významnou roli hrají v RVP ZV rovněž **průřezová témata**, která procházejí napříč všemi vzdělávacími oblastmi a umožňují propojovat vzdělávací obsahy několika oborů. Jedná se o témata aktuálních problémů současného světa, která jsou povinnou součástí základního vzdělávání. Žák se musí na prvním i druhém stupni základní školy setkat se všemi průřezovými tématy (všechna průřezová témata ale nemusí být zařazena v každém ročníku).

Přehled průřezových témat<sup>11</sup>:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

Vzhledem k tématu této práce je třeba uvést úzký vztah osobnostní a sociální výchovy s kooperativním učením. Mají-li žáci spolupracovat ve skupinách (nezávisle na tom, zda jsou skupiny krátkodobé nebo dlouhodobější), měli by dokázat vytvořit uvnitř skupiny dobré vztahy. Osobnostní a sociální výchova reflektuje žákovu osobnost, jeho individuální potřeby i zvláštnosti. Protože učivem tohoto tématu je žák sám, konkrétní žákovská skupina a běžné každodenní životní situace, pomáhá žákovi „*hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu*“.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 90)

<sup>12</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 91)

RVP ZV popisuje přínos<sup>13</sup> průřezové tématu „Osobnostní a sociální výchova“ ve dvou oblastech:

1. vědomosti, dovednosti a schopnosti

- *vede k porozumění sobě samému a druhým*
- *napomáhá k zvládnutí vlastního chování*
- *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni*
- *rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti*
- *utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci*
- *umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů)*
- *formuje studijní dovednosti*
- *podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny*

2. postoje a hodnoty

- *pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým*
- *vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci*
- *vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů*
- *přispívá k uvědomování mravních rozměrů různých způsobů lidského chování*
- *napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování*

Témata osobnostní a sociální výchovy jsou rozdělena do tří částí, zaměřených na rozvoj osobnostní, sociální a mravní. Do výuky je doporučeno zařazovat témata vycházející z aktuálních potřeb žáků. Měly by se uskutečňovat praktickým způsobem, jako jsou například hry, modelové situace, cvičení, diskuse.

---

<sup>13</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 91)



### Oblast osobnostního rozvoje

- rozvoj schopností poznávání (cvičení smyslového vnímání, pozornosti, soustředění; cvičení dovednosti zapamatování, řešení problémů; dovednosti pro učení a studium)
- sebepoznání a sebepojetí (já jako zdroj informací o sobě a druhí jako zdroj informací o mně; vlastní tělo, psychika; co o sobě vím a co ne; jak se mé já promítá do mého chování; moje učení; vztahy k druhým lidem; zdravé a vyrovnané sebepojetí)
- seberegulace a sebeorganizace (cvičení sebekontroly; regulace vlastního jednání i prožívání, vůle, organizace vlastního času, plánování učení a studia, stanovování osobních cílů a postupů vedoucích k jejich dosažení)
- psychohygienu (dovednost pozitivního naladění mysli a dobrý vztah k sobě samému, sociální dovednosti pro předcházení stresů v mezilidských vztazích, vhodná organizace času, dovednosti zvládání stresových situací, hledání pomoci při potížích)
- kreativita (cvičení pro rozvoj originality, pružnosti nápadů, schopnosti vidět věci jinak, citlivosti; tvořivost v mezilidských vztazích)

### Oblast sociálního rozvoje

- poznávání lidí (vzájemně se poznávat ve třídě, rozvíjet pozornost k odlišnostem a hledat v nich výhody; chyby při poznávání druhých)
- mezilidské vztahy (chování podporující dobré vztahy, péče o ně, empatie, respektování, podpora, pomoc; lidská práva; práce s přirozenou dynamikou vlastní třídy jako sociální skupiny)
- komunikace (řeč těla, zvuků, slov, předmětů, lidských skutků; cvičení aktivního a empatického naslouchání, dovednosti verbálního i neverbálního sdělování; vedení monologu a dialogu; odmítnutí, prosba, omluva, pozdrav, vyjednávání, vysvětlování, žádost atd.; asertivní komunikace, komunikační obrana proti agresi a manipulaci)
- kooperace a kompetice (seberegulace při nesouhlasu nebo odporu, dovednost odstoupit od vlastního nápadu, navazovat na myšlení druhých, pozitivní myšlení; jasná a respektující komunikace, řešení konfliktů, vedení

a organizování práce skupiny, podřízení se; rozvoj dovedností pro etické zvládnání soutěže či konkurence)

Oblast morálního rozvoje

- řešení problémů a rozhodovací dovednosti (dovednost řešit problémy a rozhodovat v různých typech problémů a v různých sociálních rolích; problémy v mezilidských vztazích; učební problémy; problémy v seberegulaci)
- hodnoty, postoje, praktická etika (analýza postojů a hodnot vlastních i cizích; povědomí o odpovědnosti, spolehlivosti, spravedlnosti atd.; pomáhající a prosociální chování; dovednost etického rozhodování)<sup>14</sup>

## 1.4 Jazyk a jazyková komunikace

RVP ZV vyzdvihuje stěžejní postavení jazyka a jazykové komunikace ve výchovně vzdělávacím procesu. Absolvent základní školy by měl disponovat dobrou úrovní jazykové kultury a být vybaven „*takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání*“.<sup>15</sup>

Cizí jazyk pomáhá žákům chápat ty skutečnosti, které jim nedokáže zprostředkovat jazyk mateřský. Žákovi je vytvářen základ pro komunikaci v rámci Evropy a světa. Prostřednictvím osvojování cizích jazyků se snižují jazykové bariéry a osvětlují se způsoby života a kultura lidí v jiných zemích.

RVP ZV při formulaci požadavků na vzdělávání v cizích jazycích vychází ze **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**, v němž jsou charakterizovány různé úrovně ovládnutí cizího jazyka. Žáci směřují vzděláváním v hlavním cizím jazyce k dosažení úrovně A2, v dalším cizím jazyce k dosažení úrovně A1.

Vzdělávání v oblasti cizího jazyka<sup>16</sup> směřuje žáka mimo jiné k tomu, aby:

- chápal jazyk jako historický jev, v němž se odráží historie a kultura národa

<sup>14</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 92 - 93)

<sup>15</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 20)

<sup>16</sup> Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007 (str. 21)

- rozvíjel pozitivní vztah k mateřskému jazyku
- si osvojil jazyk jako prostředek k získávání a předávání informací, k vyjádření potřeb i prožitků a ke sdělování názorů
- zvládl pravidla mezilidské komunikace daného kulturního prostředí
- samostatně pracoval s informacemi z různých zdrojů různého zaměření
- získal sebedůvěru při vystupování na veřejnosti a dovedl se prosadit
- dokázal prožít slovesná umělecká díla

## 2. Konstruktivismus v realizaci kooperativního učení

Zabývám-li se v této práci kooperativním učením, krátce se zmíním také o konstruktivismu, protože kooperativní učení se uskutečňuje právě na základě konstruktivistických teorií. Samotnému kooperativnímu učení je potom věnována samostatná kapitola.

Konstruktivismus lze sledovat v podobě různých proudů. Jedná se například o sociologický konstruktivismus nebo konstruktivismus v psychoterapii<sup>17</sup>, avšak z hlediska zkoumaného tématu je nejdůležitější konstruktivismus v didaktice, u něhož bych se nyní ráda zastavila.

### 2.1 Konstruktivní versus transmisivní model vyučování

Konstruktivismus jako model vyučování je někdy představován ve srovnání s transmisivním modelem vyučování. Tonucci<sup>18</sup> předkládá tyto dva hypotetické typy škol jako „*extrémy kontinua zahrnujícího různé reálné zkušenosti*“ a vyjadřuje podstatu fungování tradiční, tedy transmisivní školy, které klade do opozice školu konstruktivní. V konstruktivní škole žák není nepopsaným listem papíru, a když přichází do školy, tak již něco ví. Ve škole pak nad svými poznatky přemýšlí a třídí je, prohlubuje je a rozvíjí je spolu s ostatními žáky ve skupině. Bližší charakteristiky obou typů škol jsou k nalezení v uvedeném díle Tonucciho.

### 2.2 Konstruktivismus v současné didaktice

Moderní doba s sebou přinesla mnoho pokusů o změnu tradiční školy a řada inovátorů se hlásí právě ke konstruktivismu. Konstruktivisté hlásají, že „*významy a porozumění smyslu jedinci sami konstruují, když aktivně pracují s předloženými informacemi a zkušenostmi*“.<sup>19</sup> Aktivní práce žáků je navíc ovlivněna jejich dosavadními znalostmi, dovednostmi, zkušenostmi a mentálními strukturami.<sup>20</sup> Žák nosí ve své hlavě určitou představu o tom, jak vypadá svět. Pokud sám sobě potřebuje něco vysvětlit, vychází právě z této představy. Vycházet z ní může tak dlouho, dokud nedojde k nerovnováze, tzn. dokud žák nezjistí, že nová informace, s níž se setkal, není v souladu

<sup>17</sup> blíže viz: Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003 (str. 105 – 106)

<sup>18</sup> Tonucci, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Praha: SVI PedF UK, 1991 (str. 14)

<sup>19</sup> Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 (str. 49)

<sup>20</sup> Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 (str. 49)

s jeho dosavadní znalostí nebo zkušeností. Nerovnováha je často součástí zkoumání nového předmětu nebo myšlenky a je první fází procesu konstrukce. Druhou částí je pak řešení rozporu, s nímž se žák ve svých myšlenkách setkal, a ustavení obnovené rovnováhy, což často znamená změnu dosavadního pojetí.<sup>21</sup>

Vyučování založené na konstruktivistických teoriích usiluje o to, aby žáci vyvinuli svou vlastní aktivitu. Často se tak děje na základě navození problému nebo vyvolání nesouladu mezi žakovou dosavadní představou a novou informací. Nezanedbatelnou složkou konstruktivisticky pojatého vyučování a zároveň jednou z podmínek kooperativního vyučování je skupina, v níž musí na cestě ke společnému výsledku přispět každý její člen.

Kalhous a Obst zdůrazňují, že *„každé učení vyžaduje specifické interakce (transakce) mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky při společné práci“*.<sup>22</sup> Zmínění autoři dále připomínají, že vzdělávání je sociálním procesem, který se nemůže uskutečňovat jinak než prostřednictvím mezilidské komunikace, z čehož dále plyne, že učení je *„proces zároveň osobní i sociální, který nastává tehdy, když jedinci spolupracují na budování (konstrukci) sdílených, společných porozumění a významů“*.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 (str. 50)

<sup>22</sup> Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 (str. 55)

<sup>23</sup> Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002 (str. 55)

## 3. Kooperace, kooperativní učení a vyučování

### 3.1 Vysvětlení základních pojmů

Protože kooperativní učení je hlavním tématem této práce, považuji za nezbytně nutné vysvětlit pojem kooperace, kooperativní učení a vyučování.

#### 3.1.1 Kooperace

Kooperace je základní součástí kooperativního učení a vyučování. Toto slovo pocházející z latiny (cooperare = spolupracovat) je v současném jazyce stále častěji užívaným výrazem. Většina zdrojů, například Slovník cizích slov<sup>24</sup>, vysvětluje kooperaci velmi stroze, totiž jako spolupráci. Oxfordský slovník<sup>25</sup> charakterizuje kooperaci jako společnou činnost nebo práci, která směřuje ke společnému cíli; také jako ochotu být nápomocen k činnosti, o níž je člověk požádán. V Jandourkově sociologickém slovníku<sup>26</sup> se o kooperaci hovoří jako o spolupráci na sebe vzájemně odkázaných lidí, která umožňuje společné dosažení cíle a vyžaduje vzájemnou komunikaci a společnou strategii.

Kooperace je zároveň složitým společenským jevem, který se ocitá v zájmu mnoha vědních disciplín – sociologie, politologie, historie, ekonomických a právních věd<sup>27</sup>. Podstata kooperace v těchto vědách je v základě jednotná, „*kooperace je vymezována jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů*“.<sup>28</sup>

#### 3.1.2 Kooperativní učení a vyučování

Kooperativní učení a vyučování, a to z pohledu teorie i praxe, je podrobně popsáno v díle H. Kasíkové<sup>29</sup>, přičemž nejdůležitějším znakům tohoto didaktického modelu jsou věnovány následující podkapitoly. Používám-li v textu spojení „kooperativní učení“, mám na mysli proces, v němž žáci prostřednictvím kooperace při školních činnostech mění své

---

<sup>24</sup> Kolektiv autorů: *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996 (str. 186)

<sup>25</sup> Hornby, A. S.: *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Seventh Edition*. Oxford: Oxford University Press, 2005 (str. 338)

<sup>26</sup> Jandourek, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007 (str. 133)

<sup>27</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 7)

<sup>28</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 7)

<sup>29</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004

poznatky, formy chování a vlastnosti. A podobně, spojení „kooperativní vyučování“ chápu jako takové vzdělávání a takovou výchovu žáků, při které jsou využívány kooperativní struktury. Kooperace je účastna obou procesů, přičemž „kooperativní učení“ je míněno více jako činnost žáka samotného, „kooperativní vyučování“ spíše jako veškerý průběh činností ve škole, s větší měrou zapojení učitele.

## 3.2 Model kooperativního učení

*„Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s druhými, dokáže zítra samo.“ Vygotskij*

Kooperativní učení, jak jsem již zmínila, je podrobně představeno v textech H. Kasíkové. V této kapitole vybírám nejvýznamnější charakteristiky modelu kooperativního učení.

### 3.2.1 Východiska kooperativního učení

Existují různé roviny interpretace kooperativního učení (kooperativní učení jako teorie vzdělávání, jako uspořádání sociálních vztahů v učebních situacích, jako soubor vyučovacích a učebních strategií a praktik) a různé přístupy ke kooperativnímu učení (přístup prostřednictvím principů, strukturální přístup, přístup týmových učebních metod, skupinové investigace, komplexní vyučování).<sup>30</sup>

Kooperativní učení je „*system založený na principech kooperace při učení v malých skupinách*“.<sup>31</sup> Ačkoli je kooperace cenným cílem, není cílem prioritním. Nejdůležitější je intelektuální a osobnostně sociální rozvoj.<sup>32</sup>

Autorem teorie zásadně ovlivňující kooperativní učení je ruský psycholog L. S. Vygotskij, který „*klade velkou váhu na skupinovou společnou perspektivu a skupinové řešení problémů, které se vyjevují v debatě, argumentaci, vyjednávání, diskusi, v zaujímání kompromisu*“.<sup>33</sup> Neméně významnou je kognitivní vývojová teorie J. Piageta.

---

<sup>30</sup> blíže viz Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 62)

<sup>31</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 62)

<sup>32</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 62)

<sup>33</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 64)

Výzkumy ukázaly, že „kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací“, že „v kooperativních situacích můžeme počítat s vnitřní motivací, vyšším očekáváním úspěchu“, a dále že „u žáka, který se často učí v kooperativních úkolových situacích, se zvyšuje zájem o vyučovací předmět, o učení, školu, pozitivně se mění i vztah k učiteli“.<sup>34</sup>

### 3.2.2 Kooperace a kompetice ve vyučování

Vedle kooperativního učení je důležité připomenout také téma kompetice ve vyučování, neboť definice kooperace je postavena právě na vztahu těchto dvou kategorií. Podle **teorie sociální vzájemné závislosti** M. Deutsche jsou vymezeny tři možnosti, které jsou dány charakterem sociálních vztahů vzhledem k cíli situace, a do kterých se z hlediska sociálních vztahů dostávají lidé v úkolových situacích:

- Nezávislost (individuální uspořádání vztahů)
- Pozitivní vzájemná závislost (kooperace) označuje situaci, v níž jsou cíle jednotlivců natolik propojené, že mezi jejich dosažením existuje pozitivní vztah. Jedinec dosáhne svého cíle tehdy, když i jiní dosáhnou svého cíle, výsledek situace je prospěšný pro všechny zúčastněné.
- Negativní vzájemná závislost (kompetice) označuje situaci, v níž se jedná o negativní vztah mezi dosahováním cílů jednotlivých účastníků. Jedinec dosáhne svého cíle tehdy, když ostatní svých cílů nedosáhnou, výsledek je prospěšný jen jedné osobě, na úkor ostatních.<sup>35</sup>

Ve výchovně vzdělávací oblasti tuto teorii rozpracoval D. Johnson, který „na základě typu vzájemné závislosti v učebním úkolu rozlišuje učení kooperativní (kooperativní uspořádání učební situace) a učení kompetitivní (kompetitivní uspořádání učební situace)“.<sup>36</sup>

---

<sup>34</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 69)

<sup>35</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 73)

<sup>36</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 73)



Z výzkumů, které se zabývaly vztahem kompetice a motivace vyplynulo, že v kompetici jedinci přikládají větší hodnotu výhře než dobrému zvládnutí úkolu. Ukázalo se také, že kompetice snižuje vnitřní motivaci. Otázkou tedy zůstává, zda kompetitivní uspořádání vztahů při vyučování je nebo není prospěšné. Kasíková upozorňuje na rozlišování kompetice destruktivní a konstruktivní, protože konstruktivní kompetice je „z určitého úhlu pohledu vlastně fenomén propojený s kooperativními principy“.<sup>37</sup> K integraci kooperativních a kompetitivních struktur dochází v meziskupinové soutěži.

### 3.2.3 Principy kooperativního učení

Na základě textů D.W. Johnsona a R. T. Johnsona<sup>38</sup> představuje Kasíková pět základních principů kooperativního učení<sup>39</sup>:

- **Pozitivní vzájemná závislost**

Členové skupiny jsou při plnění společného úkolu propojeni tak, že musí uspět všichni. „*Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina, podporována je i vhodně zvolenou odměnou (individuální dosažení cíle a práce se skupinovou odměnou), rozdělením informačních zdrojů (každý člen skupiny disponuje zdroji, jejichž uplatnění, zpracování a zkompletování je nutné pro splnění úkolu).*“

- **Osobní odpovědnost, individuální skládání účtů**

Smyslem společného učení je také individuální rozvoj každého žáka. Každý ve skupině nese odpovědnost za splnění úkolu a je schopen prokázat výsledky učení. „*Odpovědnost se týká jak úsilí k dosažení skupinového cíle, tak nápomoci druhým v tomto úsilí. Činnost a výkon každého jednotlivce jsou zhodnoceny a využity pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek.*“  
Odpovědnost jednotlivce je podporována například tím, že učitel namátkou vybere od jednotlivce výsledek práce skupiny.

---

<sup>37</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 77)

<sup>38</sup> Johnson, D. W., Johnson, R. T.: *Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994

<sup>39</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 84 – 85)

- **Interakce tváří v tvář**

*„Učební činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách (2 - 6 členů)“, přičemž „členové skupiny jsou při učení blízko sebe a komunikují spolu způsobem, který podporuje jejich učení.“*

- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností**

Kooperativní učení nemůže fungovat bez interakčních dovedností, jejichž utváření je postupné. Dovednosti, jako je vzájemná důvěra, přesná komunikace, akceptace a podpora druhé osobnosti, řešení konfliktů konstruktivní cestou, jsou *„jednak potřebné pro fungování skupiny, jednak se jejím užitím v rámci kooperativního učení rozvíjejí, ať jde o dovednosti spjaté s komunikací, důvěrou, vedením, rozhodováním či řešením konfliktů.“*

- **Reflexe skupinové činnosti**

*„Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a jak rozhoduje o dalších krocích (účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plán budoucí činnosti atp.). Vedle takových efektů jako je usnadnění učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů tato reflexe zabezpečuje myšlení i na metakognitivní úrovni, což vede ke zvýšení intelektové úrovně žáků.“*

Součástí plánování a realizace výuky kooperativní způsobem je neustálé uvědomování si pěti uvedených znaků, rovněž důležitá je jejich transformace do konkrétních činností.

### **3.3 Podmínky realizace kooperativního učení**

Chceme-li do vyučování cizímu jazyku zavádět kooperaci, musíme věnovat svou pozornost zajištění určitých obecných podmínek, za nichž je možno kooperativní učení realizovat. Zde uvádím jejich krátký přehled:

#### **3.3.1 Kooperativní učební prostředí**

Zastavme se nyní u toho, jakým způsobem se na kooperativním vyučování podílí učitel, jakou měrou přispívají žáci a jak vypadá materiální základna.

Učitel nepředává informace, ale pomáhá žákům v učení. „Učitel určuje a spoluurčuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, povzbuzuje je ke kooperaci, vytváří podmínky pro reflexi učení a chování“.<sup>40</sup>

Žáci mají možnost spolurozhodovat o tom, co se naučí. Do výuky jsou zapojeni všichni žáci, nebojí se navrhnout své nápady, nemají stres z případných chyb a nebojí se prezentovat svou práci, protože tato práce již byla podrobena kritice ostatními členy skupiny.

Učivo je vybíráno tak, aby podporovalo žáky při společném zvládnutí úkolu, a aby obsahovalo princip problémovosti a možnost zkoumání. Důraz je kladen na integrativní prvky.

Materiální prostředí je charakterizováno příměrem „*třída nikoli jako chrám poznání, ale jako dílna poznání*“<sup>41</sup>, což znamená, že žáci mají volný přístup ke knihám a dalším zdrojům, také židle a stolky jsou volně přestavitelné podle potřeb vyučování. Žáci jsou obklopeni svými díly, fotografiemi, „doklady“ o splněných úkolech. Tyto díla jim mají připomínat vzájemnou soudržnost.

### 3.3.2 Cíle kooperativního vyučování

Cíl je velmi důležitou kategorií rovněž při kooperativním vyučování. Cíle stojí na počátku aktivit, na počátku výběru obsahů pro vyučování, i na počátku uvažování o tom, kterými způsoby bude skupina svého cíle dosahovat. Kritici současné školy požadují plnění mnoha cílů, k nimž kooperativní učení může přispět, z nichž jmenujme například rozvoj vyšších poznávacích procesů, uvědomění hledisek, zájmů a potřeb jiných, formování tolerantních postojů, rozvoj dovedností a schopností důležitých pro celoživotní učení.<sup>42</sup>

Vedle poznávacích cílů doporučuje Kasíková vědomě plánovat i cíle spojené s rozvojem sociability žáků ve třídě, s formováním interpersonálních dovedností a

---

<sup>40</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 88)

<sup>41</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 89)

<sup>42</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 90)

dovedností pro práci v malé skupině. Žáci se naučí například podporovat slabší jedince ve skupině neponižujícím způsobem).<sup>43</sup>

Učitel před zahájením práce na úkolu určí každé skupině či všem skupinám **společný cíl**. Je vhodné formulovat cíl na úrovni věcně obsahové, ale též v úrovni sociálních dovedností.

Pozitivní vzájemnou závislost v práci kooperativních učebních skupin zabezpečíme následujícími způsoby:

- zadáme společný cíl pro všechny členy
- rozdělíme zdroje informací, aby žáci na úkolu museli spolupracovat
- rozdělíme role ve skupině.

### 3.3.3 Úkoly pro skupiny

Chceme-li do výuky zavádět kooperaci, musíme žákům připravit zcela jiné typy úkolů než při výuce tradiční, směřované k jedinci. Avšak, především zpočátku, vymýšlení a plánování úkolů pro skupinovou práci není jednoduché. Úkoly, které mají být plněny kooperativním způsobem, nejsou vůbec závislé na vyučovacích předmětech. Lze je zařazovat do všech vyučovacích předmětů, protože podstatné jsou cíle a typy úkolů, uplatnění nacházejí také v projektech. Projekty mohou být realizovány jako skupinové, třídní, (celo)školní.

Kasíková doporučuje zejména následující typy učebních úloh a jejich kombinace:

1. *„sběr informací, práce s informacemi (strukturování), hodnocení informací*
2. *diskuse*
3. *řešení problémů*
4. *návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení*
5. *analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení*
6. *analýza skupinových procesů včetně hodnocení“*.<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 91)

<sup>44</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 95)

### 3.3.4 Kooperativní dovednosti

Je-li naším záměrem vyučovat cizí jazyk (ale i jakýkoli jiný předmět) kooperativním způsobem, musíme nejprve učit žáky určitým sociálním dovednostem. Tyto dovednosti totiž nejsou vrozené a bez nich nemůžou žáci při kooperaci dosáhnout úspěchu. „*Děti by měly být schopny iniciovat aktivity skupiny, pracovat s informacemi – vyžadovat je, dodávat i rozpracovávat, ale také udržovat skupinu pohromadě povzbuzováním, tolerancí, vzájemným pochopením, vyjadřováním emocí. Měly by být také schopny rozpoznat dysfunkční chování (agresivitu, odmítání nápadů bez jejich zvážení, neoprávněnou dominanci, dožadování se uznání, stažení se z činnosti) a pracovat s ním*“.<sup>45</sup>

Žákům můžeme v učení se kooperativním dovednostem pomoci mimo jiné tím, že jim pomůžeme uvědomit si potřebu určité dovednosti, tuto dovednost jim pojmenujeme a objasníme, vytvoříme praktické situace, v nichž danou dovednost žáci uplatní, v cvičení se v dovednosti je budeme povzbuzovat, a samozřejmě začlenění dovednosti do chování a jednání kladně ohodnotíme.<sup>46</sup>

Během učení se jednotlivým sociálním dovednostem by si žáci měli být vědomi toho, proč se dané dovednosti učí, způsobů, kterými budou dovednost praktikovat, a odhadnout, zda danou dovednost použili vhodně a jak by její použití mohli ještě zlepšit.<sup>47</sup>

### 3.3.5 Problémové okamžiky v kooperativní výuce

Kooperativní vyučování samozřejmě není metodou, která by znamenala zázračný přelom. Při realizaci kooperativního vyučování mohou nastat některé problémové situace. Tyto případné překážky jsou zmapovány v literatuře, a proto je možné se jim vyhnout, nebo jejich výskyt alespoň minimalizovat. Upozorňuji především na tyto:

#### a) Zavádění kooperativního učení do výuky

Není třeba se obávat zavádění kooperativního učení již od počátku školní docházky. „*Kooperace je v každém případě ovlivněna dětskou schopností porozumět perspektivě druhého dítěte a být s ním v interakci, ale tato schopnost je i výsledek zkušenosti a kultury a neměla by být závislá na školním věku*“.<sup>48</sup> Kooperativní učení stimuluje vývoj dětí, děti

<sup>45</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997 (str. 67)

<sup>46</sup> podrobněji viz Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997 (str. 69)

<sup>47</sup> podrobněji viz Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 111)

<sup>48</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005 (str. 103)

pracující ve skupině mohou častěji reagovat, cítí se více začleněny, mívají více nápadů, učí se jeden od druhého, hovoří jazykem, kterému všichni členové skupiny rozumí.

Doporučuje se začínat s jednoduššími kooperativními strukturami, v menších skupinách (na počátku je nejlepší pracovat ve dvojicích). Učitel pomáhá žákům řečovými prostředky, které naznačují součinnost, a které obsahují asociativní plurál. Žáci musí vědět, jaká je jejich role a jakým způsobem se mají chovat, musí si být vědomi toho, jak je pro ně spolupráce výhodná. Učitel působí spíše jako konzultant, a to teprve až v případě, že nikdo ze skupiny si neví rady.

## b) Utváření skupin

Podle délky trvání mohou být vytvářeny tři druhy kooperativních učebních skupin:

- dočasné (na dobu několika minut)
- dlouhodobější (trvají od jedné vyučovací hodiny až po několik týdnů)
- základní (stálá členství, v nichž důvěrná atmosféra podporuje zájem o učení).

Kooperativní učební skupiny by měly být heterogenní, protože žáci jsou ve svých učebních charakteristikách velmi rozmanití, což může být zdrojem pokroku v učení. „*Hlavním hybatelem pokroku pak je využití vztahů spolupráce mezi vrstevníky*“.<sup>49</sup> Učitel by měl vědomě a pečlivě tvořit mnohostranně heterogenní učební skupiny s ohledem na cíle vyučování a diagnózu intelektového a sociálního rozvoje.

Dvojice je vhodná pro **tutoring** (jeden žák učí druhého) a pro vzájemné společné učení. Velmi často se používají trojice, které jsou vhodné při práci s počítači. Při práci skupin po třech je třeba pohlídat, aby nespolupracovali pouze dva žáci a třetí nebyl outsiderem. Za optimální seskupení se považují čtveřice, pro dlouhodobější kooperativní skupiny se doporučují právě skupiny tvořené čtyřmi žáky. Pětičlenné a vícečlenné skupiny přinášejí nebezpečí dělení žáků na menší útvary, mnozí členové se neúčastní učební činnosti.

## c) Učební činnost skupin

Samozřejmě ani kooperativní vyučování nepřinese rovnoměrnou angažovanost všech žáků, může k ní ale podstatně přispět. Problematictí žáci by měli být zapojeni ve

---

<sup>49</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005 (str. 109)

specifických rolích, například méně angažovanému žákovi se přidělí role zapisovatele. Důležitá je reflexe skupinové činnosti, která může odhalit, kdo a jakou měrou se na práci podílel, a jak příště zapojit opravdu všechny členy. Je potřeba vyvarovat se efektů, které mohou kooperativní úsilí negativně ovlivňovat. Kasíková upozorňuje například na „*free rider effect*“, *kdy méně schopní členové skupiny přenechají plnění úkolu na schopnějším jedinci a jen procházejí skupinovým děním*“, nebo „*sucker effect*, *kdy naopak schopnější jedinec vyvíjí méně úsilí, aby se vyhnul tomu, že udělá práci za ostatní*“, dále pojmenovává „*rich-get richer effect*“, v němž se jedná o to, že „*vysoce schopní jedinci mohou převzít důležité vedoucí role způsobem, který je prospěšný jim na účet druhých (například při prezentaci skupinové práce)*“.<sup>50</sup>

Pokud si žáci myslí, že by úkol vyřešili samostatně lépe než ve skupině, měl by jim to učitel umožnit.

Žáci mají často tendenci zaujmout ve skupině takovou roli, která je baví, což však nepřináší žádný pokrok v učení. Členové skupin by měli své role střídat. Role mohou být přidělovány náhodně (losem) nebo vědomě. Klíčové role pro čtyřčlennou skupinu jsou:

- *Koordinátor: udržuje skupinu při činnosti, zajišťuje, aby přispívali všichni, řídí diskusi nebo jiné aktivity.*
- *Pracovník s informacemi: ujasňuje a sumarizuje myšlenky, čte z různých materiálů, pokud je to nutné.*
- *Sekretář (tajemník): zaznamenává skupinové odpovědi nebo zpracovává písemně jiný materiál, hovoří při zprávě třídě.*
- *Pozorovatel (hodnotitel): dělá poznámky ke skupinovým procesům (jak jedinci pracují pospolu), vede hodnocení skupiny na konci hodiny.*<sup>51</sup>

Mnozí učitelé zastávají názor, že pro výborné žáky je práce v kooperativní skupině nevýhodná. Avšak není tomu tak, intelektuální prospěch získají například tím, že vysvětlují, jak se dostali k výsledku. Rozvíjí při tom dovednosti pro spolupráci a upevňují si přátelské vztahy (zatímco v klasické výuce bývají svými spolužáky vytěšňováni na okraj kolektivu, v kooperativní skupině jsou žádoucími).

---

<sup>50</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 78)

<sup>51</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005 (str. 122)

Důležitou sociální dovedností, kterou by se žáci měli naučit, je dovednost nesouhlasit s názorem druhého a současně akceptovat jeho osobnost.

Členové učebních skupin by se měli umět vyjádřit k tomu, jak skupina fungovala, i k výsledku skupinového úsilí. Fisher rozlišuje dvě stránky myšlení, které mají ke skupinové práci vztah – myšlení reflektivní („vědět, že“) a myšlení aktivní („vědět, jak“).<sup>52</sup>

#### d) Učitelova intervence do činnosti skupiny

Při kooperativních způsobech práce učitel monitoruje skupiny, má přehled o práci všech skupin a do jejich činnosti zasahuje pouze v opravdu nutných případech. „*Intervence k formování některé sociální dovednosti (např. dovednosti všimnout si dobrého nápadu a ocenit jej) je nejlepší cesta k efektivnímu kooperativnímu chování. Pokud je totiž užita v okamžiku potřeby, je přijata jako podstatná a rychleji učena*“.<sup>53</sup>

#### e) Problémy s kázní

Kooperativní způsob výuky bohužel nemůže výrazně změnit chování žáků, kteří mají problémy s nekázní. Někteří žáci ruší a vyhýbají se úkolům, protože mají strach z jejich nezvládnutí. Vyrušujícího žáka je možné posadit do izolace, což ale na druhou stranu znamená ještě méně příležitostí pro nácvik kooperativního učení. Také izolovaný žák má dostat možnost po skončení práce reflektovat své pocity.

Mnoho učitelů se vyhýbá kooperativnímu způsobu výuky kvůli vyšší míře hluku. Děti se ale postupem času naučí pracovat bez nadbytečného hluku. Hned od počátku se doporučuje nacvičovat dovednost, aby mluvil vždy jen jeden člen skupiny. Žáci respektují pravidla mluvení ve skupině, neskáčí si do řeči. Učitel dává zřetelně najevo, jaká je snesitelná míra hluku.

#### f) Materiální vybavení

Pokud nelze zabezpečit materiální podmínky vhodné pro kooperativní učení, volíme jednodušší kooperativní formy. Žáci mohou spolupracovat již při přípravě učebny a pomůcek.

---

<sup>52</sup> Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997 (str. 114)

<sup>53</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005 (str. 133)



### **g) Nesouhlas rodičů se způsobem výuky**

Rodiče by měli mít nezkrácené povědomí o tom, jak jejich děti ve škole pracují. O efektivitě kooperativního učení je mohou přesvědčit například výsledky práce, v případě potřeby je možno způsob výuky diskutovat.

### **3.3.6 Metody, techniky a strategie výuky**

Metody a techniky kooperativní skupinové činnosti, stejně jako strategie kooperativního učení jsou velmi podrobně popsány v literatuře. Zájemce odkazují například na díla H. Kasíkové. Pro představu zde uvádím několik příkladů metod, technik a strategií, které lze v kooperativní výuce použít:

#### **a) Příklady základních metod kooperativní skupinové činnosti:**

- Diskuse
- Řešení problému
- Práce na produktu
- Simulace
- Rolové hry

#### **b) Příklady technik kooperativní skupinové činnosti:**

- Kontrolovaná diskuse
- Číslo ve skupině
- Bzučící skupiny
- Sněhová koule (pyramida)
- Překřížené skupiny
- Skládačka

#### **c) Příklady strategií kooperativního učení:**

- Soutěže v relativním zlepšení týmů
- Turnaje týmů
- Skládanka

### 3.4 Hodnocení v kooperativním vyučování

V souvislosti s hodnocením skupinové práce nás jistě napadne, jakým způsobem takovou práci vlastně hodnotit. Texty pojednávající o kooperativním učení a vyučování se zabývají také hodnocením. Obtížnost či dokonce nemožnost hodnocení skupinové práce je argumentem mnoha učitelů, kteří se skupinovému uspořádání výuky vyhýbají. Podle slov některých pedagogů se ve skupinové práci nezapojují všichni žáci rovnoměrně.

Avšak hodnocení je součástí skupinové práce. „*To, že se žáci naučí hodnotit práci skupiny a hodnotit sebe v jejím rámci, přináší porozumění cestám úspěšné činnosti i hlubší nahlédnutí na chyby*“.<sup>54</sup> Jestliže si žáci uvědomují skupinovou i vlastní činnost, jsou potom ve skupině motivováni ke zlepšení svých výkonů.

Hodnotící proces by měl zahrnovat následující složky:

- „*skupiny hodnotí celoskupinové procesy,*
- *členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého,*
- *jednotlivci hodnotí sami sebe,*
- *konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem*“<sup>55</sup>

Velmi důležitým aspektem je rovněž hodnotící jazyk. Žák by neměl být při hodnocení „nálepkován“, a to ani pozitivním způsobem. Měli bychom se vyvarovat posuzujícího jazyka, jehož prostřednictvím „*hodnocení vztahujeme k osobnosti žáka samotného, například k jeho vlastnostem*“.<sup>56</sup> Je vhodnější využívat jazyka popisujícího (deskriptivního), jímž „*co nejpodrobněji popisujeme žákovu práci*“ a „*hodnocení vztahujeme k úkolu*“.<sup>57</sup>

---

<sup>54</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997 (str. 91)

<sup>55</sup> Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997 (str. 91)

<sup>56</sup> Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007 (str. 253)

<sup>57</sup> Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007 (str. 253)

## 4. Kooperativní učení a výuka cizích jazyků

Kooperativní učení je z obecného hlediska prozkoumáno poměrně podrobně. Shrnuji, že funguje na principu spolupráce při dosahování společného cíle. Z činnosti každého jednotlivce vychází úspěch celé skupiny. Mezi důležité podmínky patří interakce tváří v tvář, zpětná vazba a reflexe činnosti ve skupině.

Jaká je situace kooperativního učení ve výuce cizích jazyků? Na poli vyučování cizím jazykům je na kooperativní učení nahlíženo jako na jeden z inovačních trendů. V současném stavu didaktiky cizích jazyků lze pozorovat expanzi metod na bázi neuvědomovaných procesů učení, a dále posilování humanizačních prvků výuky spjatých s interkulturní a mezikulturní senzitivitou a tolerancí. V rámci těchto impulzů se mimo jiné uplatňuje také rozmach skupinových forem práce.<sup>58</sup>

Přinejmenším zajímavý se může zdát Choděřův názor na kooperativní učení v cizích jazycích. Podle něho kooperace sama „*nesmí být absolutizována jako samojediný energetizující zdroj aktivity žáků, ale naopak spojována zároveň se svou zdánlivě neslučitelnou opozicí – kompeticí*“.<sup>59</sup> Podle mého názoru je vhodné zařazovat kooperativní struktury do cizojazyčného vyučování v co největší možné míře, neboť žáci jsou z ostatních oblastí školního života navyklí spíše na kompetici.

Tématem kooperativního učení v cizích jazycích se zabývá také M. Tvrdíková, která kooperativní učení zkoumá ve vztahu k německému jazyku. Tvrdíková<sup>60</sup> rovněž vyzdvihuje tři roviny, které mohou být kooperativním učením pozitivním způsobem ovlivněny:

1. rovina osobnostně-sociálního rozvoje žáka
2. rovina kognitivního vývoje žáka
3. rovina jazykové výuky

Z mnoha oblastí působení kooperativního učení a práce ve skupině v rámci jazykové výuky, které Tvrdíková ve své práci vyjmenovává, bych chtěla uvést ty, o nichž míním, že jsou pro téma této práce nejvýraznější:

---

<sup>58</sup> Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006 (str. 181)

<sup>59</sup> Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006 (str. 182)

<sup>60</sup> Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce*. Praha: 2004 (str. 58)

a) *Zvýšená možnost mluveného projevu.*

Žák má při skupinové práci více možností hovořit ve vyučování v cizím jazyce.

b) *Zvýšení kvality mluveného a písemného projevu.*

Žáci se vyjadřují kvalitněji, jsou více motivováni a nebojí se formulovat své myšlenky v cizím jazyce. Z rozdělení rolí vyplývá možnost častější realizace mluvních aktů (definovat, slibovat, přesvědčovat, omlouvat se atd.). Skupinová atmosféra vytváří větší prostor nácvičku plynulosti vyjadřování a podporuje produkci jazyka, což vede také k větší přesnosti žáků.

c) *Respektování individuálních potřeb jednotlivců.*

Činnost ve skupině umožňuje vnitřní diferenciaci.

d) *Pozitivní klima ve třídě.*

Kooperace podporuje vzájemné učení mezi žáky a porozumění. Je-li žákům umožněno vnímat a opravovat vlastní a cizí chyby, projevuje se ve skupině větší ochota ke kontrole a opravě.

e) *Motivace pro studium cizích jazyků.*

Skupinová činnost nabízí žákům více příležitostí mluvit cizím jazykem, mluví-li se spolužákem, jako by mluvili s rodilým mluvčím.

f) *Možnost nechráněné komunikace.*

Na cizí jazyk není nazíráno jako na předmět vyučování. Různé úlohy a projekty v rámci kooperativního učení umožňují „nechráněnou komunikaci“.<sup>61</sup>

---

<sup>61</sup> Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce.* Praha: 2004 (str. 58 - 60)

## 5. Motivace k učení

Motivace k učení je jednou ze zkoumaných oblastí empirické části této práce, a proto se nyní na toto téma zaměřím podrobněji. Pro úplnost zařazuji nejprve stručnou definici samotného pojmu „motivace“, dále už se blíže věnuji motivaci k učení a metodám, které motivaci k učení rozvíjejí.

### 5.1 Definice „motivace“

Nejprve uvádím krátké pojednání k samotnému pojmu „motivace“. Motivace je souhrnem vnitřních i vnějších faktorů, které:

- *„vzbuzují, aktivují, dodávají energii lidskému jednání a prožívání*
- *zaměřují toto jednání a prožívání určitým směrem*
- *řídí jeho průběh, způsob dosahování výsledků*
- *ovlivňují též způsob reagování jedince na jeho jednání a prožívání, jeho vztahy k ostatním lidem a ke světu“<sup>62</sup>*

I. a J. Lokšovi se pomocí pojmu motivace snaží „přijít na to, proč někdo něco dělá (nebo nedělá), a jak mu pomoci, aby něco v budoucnu dělal (nebo nedělal)“.<sup>63</sup> Motivaci jsou přisuzovány funkce dynamizující, aktivizující a usměrňující. Pojetí motivace není jednoznačné, existuje mnoho teoretických přístupů k motivaci. Případné zájemce o tuto problematiku odkazují na uvedenou literaturu.

### 5.2 Podmínky motivace k učení

Protože se výzkumné šetření řešené v empirické části této práce zčásti věnuje rovněž motivaci k učení se anglickému jazyku, pokusím se na následujících řádkách shrnout nejdůležitější informace týkající se této problematiky.

Bez přítomnosti motivace pravděpodobně ve škole neproběhne uspokojivé učení. Fontana rozlišuje druhy motivace intristické (pocházejí z jedince samotného) a extristické (jsou mu poskytovány okolím). Jedním z užitečných motivátorů může být soutěž, v níž, aby nedocházelo k negativním zážitkům a k prožívání selhání, je prospěšnější, když dítě může soutěžit formou zlepšování svého výkonu oproti výkonu minulému. Vhodné je

---

<sup>62</sup> Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003 (str. 127)

<sup>63</sup> Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999 (str. 10)

rovněž „ovzduší spolupráce, v němž děti přijmou skupinové cíle a společně usilují o jejich dosažení“.<sup>64</sup>

Podobné dělení uvádí Čáp, který rozlišuje motivaci k učení vnější a vnitřní. „Vnitřní motivací se rozumí dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem nebo činností, které se žák učí“.<sup>65</sup> Jedná se především o poznávací potřebu, zvědavost a potřebu činnosti, radost z vykonávání činnosti. Někdy se do vnitřní motivace řadí také uspokojení z osvojení dovednosti, ze zvýšení kompetence a dále uspokojení ze společné činnosti, sociální komunikace a interakce při učení. Vnější motivace naproti tomu „zahrnuje takové momenty, které jsou spjaty s příslušnou učební činností a jejím předmětem jen zprostředkovaně: zvláště je to odměna, pochvala, prestiž, trest, donucení“.<sup>66</sup> Při motivování žáka k učivu v souvislosti s jeho budoucím povoláním nebo životním cílem se může uplatnit vnitřní i vnější motivace. O vnitřní motivaci lze hovořit tehdy, když žák má k cíli silný emoční vztah a učení přijímá jako nezbytnou cestu k jeho dosažení. Vnější motivace se ve výchovné praxi objevuje běžně, avšak nesmí se stát motivací hlavní, nevedla by totiž k žádoucím výsledkům.

Při působení na motivaci žáků k učení je důležitý individuální přístup. Každý žák totiž na různé formy ovlivňování motivace k učení reaguje jinak. Například sociálně neúspěšní žáci (často jsou současně prospěchově slabí) svůj výkon zvyšují po pochvale, a naopak sociálně úspěšní žáci (zvyklí na kladné hodnocení) po pochvale svůj výkon nezvyšují, reagují spíše na upozornění na chyby ve své činnosti.<sup>67</sup>

Vnitřně motivovaný žák se ochotně učí, protože samotná učební činnost mu činí potěšení a výsledek ho uspokojuje. Žáci s převažující vnitřní motivací k učení jsou v porovnání se žáky motivovanými vnějšími činiteli ve škole úspěšnější, do školy chodí mnohem raději a lépe se připravují na vyučování. Vnitřně motivovaní žáci mají také větší schopnost pojmového učení a lepší schopnost zapamatování.<sup>68</sup>

Motivace k učení je zabezpečována **motiv**y. „Motivem nazýváme bezprostřední činitel, který vyvolává, řídí a integruje chování, v našem případě učení. Vnitřní součástí motivu je napětí, na kterém závisí vznik i směr aktivity organismu“.<sup>69</sup>

---

<sup>64</sup> Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003 (str. 154)

<sup>65</sup> Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993 (str. 187)

<sup>66</sup> Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993 (str. 187)

<sup>67</sup> Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993 (str. 187)

<sup>68</sup> Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999 (str. 15)

<sup>69</sup> Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999 (str. 18)

Čáp popisuje vnější faktory, jimiž lze ovlivnit motivaci k učení. Tyto faktory mají společný znak, totiž možnost prožití zkušenosti, která ukazuje možnost uspokojených potřeb a přiblížení k cílům v určité oblasti a činnosti.<sup>70</sup> Konkrétně se jedná o tyto faktory:

- novost situace, předmětu nebo činnosti
- činnost žáka a uspokojení z ní
- úspěch v činnosti
- sociální momenty
- souvislost nového předmětu (nové činnosti) s předchozími činnostmi, zkušenostmi a zájmy žáka
- souvislost předmětu (činnosti) s životními perspektivami

Učitel by si měl uvědomit, že motivaci lze rozvíjet vždy jen napojením na konkrétní činnost (například učební). Prostřednictvím dané činnosti se formuje hierarchie motivů.

Zdrojem motivace učební činnosti mohou být:

- poznávací potřeby (poznávání a získávání nových poznatků)
- sociální potřeby (sociální vztahy, které působí během učební činnosti, a které jsou důsledkem jejích výsledků)
- výkonové potřeby (úroveň obtížnosti úkolů, které jsou v průběhu učební činnosti kladeny na žáka)<sup>71</sup>

### 5.3 Metody rozvíjení motivace k učení

Motivaci žáků k učení je možno rozvíjet a zvyšovat. Učitel k tomu může ve své praxi použít celou řadu možných metod. I. a J. Lokšovi doporučují následující (upraveno, v závorkách uvádím případné propojení s kooperativním učením):

- Problémové vyučování

Učitel vyvolá zájem o problém, alternativní řešení, tvoření hypotéz. Žáci vyvíjejí aktivitu a důležitou součástí jejich práce je zpětná vazba. (Řešení problému je jednou z metod kooperativní skupinové činnosti, několik skupin obvykle řeší stejný problém, nakonec následuje prezentace nápadů pro řešení a vzájemné hodnocení.)

- Vyučování hrou

---

<sup>70</sup> Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993 (str. 188 - 190)

<sup>71</sup> Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999 (str. 14)

Využívají se didaktické hry, v nichž má význam zejména soutěživost, radost ze hry, uvolněná atmosféra. (Připomínám zde rovněž důležitost kooperativních her, které jsou charakteristické vlídnou atmosférou, v níž nikdo nemá strach z prohry.)

- Zajímavé úlohy

Učitel přichází s úkolem, který žákovi nabízí dramatickosti, tajuplnost nebo vědecké objevování. (Tyto úlohy mohou být plněny například prostřednictvím kooperativních činností, mohou být využity rolové hry nebo simulace.)

- Soutěže

Prínos soutěží je často diskutován, a to zvláště tehdy, když je umožněno vítězit stále stejné skupině žáků. Ostatní, kteří vždy prohrávají, si z takových soutěží odnáší negativní účinky. Pokud učitel využívá kompetitivní strategie, měl by zadávat takové soutěže, v nichž by se uplatnili žáci s různými typy nadání. Soutěžit by měli přibližně rovnocenní partneři nebo vyrovnané týmy. Zvítězí-li takový tým, může být odměněn každý z jeho členů, což je bude pozitivně motivovat. (Navrhují zařazovat soutěže týmů, jejichž složení vyučující pečlivě zváží z hlediska vyrovnanosti a šancí na výhru. Výborným motivem je dlouhodobější sledování výsledků jednotlivých skupin.)

- Programované učení

Využívá se samostatné práce, zpětných informací o řešeních úlohy. Žák si může zvolit vlastní tempo práce.

- Dramatizace činností

Učební látka je podána živým a názorným způsobem, což je pro žáky velice zajímavé.

- Odměna a trest

Učitel hodnotí žáky novým způsobem, pozitivně, slovně, individuálně atd.

- Akceptování

Motivačním principem je zodpovědnost každého žáka za výsledek své práce, žák je nazírán jako osobnost, zvýrazňuje se jeho individualita a jedinečnost v rámci skupiny. (V kooperativních skupinách má každý člen nezastupitelnou hodnotu, nese zodpovědnost za své přispění k práci skupiny, a současně je akceptován ostatními členy.)

- Princip sebevyjádření žáka



Tolerují se individuální zvláštnosti žáků, žáci nehovoří pouze o poznacích, ale rovněž například o vztazích. (Tolerance je důležitou součástí kooperativního učení, protože členové skupin jsou na sobě pozitivně vzájemně závislí, musí zajistit vzájemně fungující vztahy.)

- Rozmanitost ve vyučování

Vyučování je variabilní, učitel mění tempo, metody a formy práce. Výraznou účinnost přináší překvapení.

- Princip synektického klimatu

Je formována atmosféra plná produkce, humoru, aktivity a hledání.

- Brainstorming

Žákům je bez kritiky a posuzování umožněno vynášet soudy a závěry. (Brainstorming v rámci skupiny je součástí jedné z technik skupinové práce – sněhové koule.)

- Koncentrace pozornosti

Učitel zařazuje cvičení na rozvoj a posilování pozornosti. Žáci trénují soustředěnost na svou práci.

- Regenerace sil

Účinným motivačním prostředkem je relaxační cvičení zařazené do vyučování, žáci se učí vypořádat se s únavou. (Relaxační cvičení lze provádět také s využitím kooperativních činností, například cvičení s podmínkou spolehnutí se na oporu jiné osoby.)

- Tvořivost

Tvořivé úkoly podporují žáky v seberealizaci, žáci projeví odvahu a podstoupí riziko, které s sebou přináší jiná role. (Role v rámci kooperativní skupiny s sebou jistě přináší větší odvahu při tvoření čehokoli.)

- Imaginace

Vhodná jsou cvičení, které rozvíjejí fantazii. V uvolněné atmosféře žáky spontánně napadají různé asociace.

- Učení činností

Žáci se do učební činnosti aktivně zapojí celou svou osobností. Uplatní ji na konkrétních příkladech, na pokusech atd. (Rovněž činnostní učení má přímou souvislost s kooperativním učením, znovu uvádím například simulace.)

- Kooperativní učení a vyučování  
Práce ve skupinách, které se podle povahy učiva mění. Žáci hrají různé role, velký význam má sociální kontakt a skupinová dynamika. (Kooperativní učení a vyučování bylo blíže charakterizováno v předcházejících kapitolách.)
- Rozvíjení citového vztahu k problémům  
Žák se učí definovat a řešit problémy, což je přínosné pro jeho reálný život.
- Informační fondy  
Žáci sami vyhledávají informace v knihách, encyklopediích a časopisech. Práci na referátech získává i jiný vztah k učení, ke škole i ke spolužákům.
- Rozvoj hodnocení a sebehodnocení  
Žákům je ponechán prostor na hodnocení svých učebních výkonů i výkonů ostatních členů třídního kolektivu. Možnost hodnocení zvyšuje zodpovědnost žáků, což následně posiluje jejich motivaci. (Hodnocení a sebehodnocení je podstatnou součástí každé kooperativní aktivity a cenným zdrojem informací žakovým i učitelovým.)
- Aktuálnost  
Témata by měla vycházet z praktického života, žáci by měli vidět možnost využití poznatků ve skutečném světě. (Aktuálnost úkolu prováděného ve skupině ještě více přibližuje reálný svět, v němž je žádáno umění spolupracovat.)
- Hierarchie cílů  
Žák by si měl být vědom cílů své práce a rozumět jim. (Kooperativní učení je mimo jiné založeno na vytyčení společného cíle, kterého musí dosáhnout všichni členové skupiny.)
- Smysl a význam učiva  
Žáci by měli být přesvědčeni o důležitosti vědomostí pro svůj budoucí život.<sup>72</sup>

*„Zvyšování motivace žáků závisí na vztazích, které se utvoří mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem. Pokud učitel žáky přijímá, chápe, vciťuje se do jejich situace (empatie), může na ně klást vysoké požadavky, aniž by utrpěla motivace“.*<sup>73</sup> Důležitými

<sup>72</sup> Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999 (str. 43 - 45)

<sup>73</sup> Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999 (str. 49)

faktory pro účinné formování motivace k učení jsou optimismus, důvěra v žákovy schopnosti, tvořivost a pestrost v učitelově práci.

Pro potřeby této práce znovu zdůrazňuji význam kooperativního učení a vyučování pro rozvíjení motivace k učení se cizímu jazyku. Podle mého názoru jsou pro zvyšování motivace k učení se (nejen cizímu jazyku) velmi užitečné všechny z výše uvedených metod.

## 6. Slovní zásoba v cizím jazyce

„Znalost cizích jazyků patřila vždy k podstatným rysům vzdělanosti“.<sup>74</sup>

V empirické části této práce se mimo jiné zabývám ovlivňováním nárůstu slovní zásoby v anglickém jazyce. Z tohoto důvodu bych zde ráda nastínila nejpodstatnější momenty při získávání slovní zásoby při učení se cizímu jazyku.

### 6.1 Seznámení se s novým výrazem

Hendrich<sup>75</sup> rozlišuje tři možnosti seznámení se s novým výrazem:

1. *Znázornění* (význam nového výrazu ukázat přímo nebo na obraze)
2. *Sémantizace v cizím jazyce* (vyplyne význam)
3. *Sémantizace pomocí mateřského jazyka* (překlad do mateřského jazyka nebo výklad v mateřském jazyce, tento způsob je rychlý, přesný a úsporný)

Hendrich dále zmiňuje přednosti vedení slovníčků.

### 6.2 Osvojování slovní zásoby

Hendrich<sup>76</sup> uvádí pět etap v osvojování slovní zásoby:

1. uvedení (podání, prezentace)
2. uvědomění
3. zapamatování
4. upevnění
5. aktivizace

V počáteční fázi se doporučuje dbát na osvojení správné výslovnosti, protože případné vzniklé chyby se později těžko odstraňují. Vhodné je časté opakování slovní zásoby a její aktivní užívání ve větách. Postupně lze objem nové slovní zásoby zvyšovat. Další etapa je otevřena tematickým okruhům, případně i slovotvorným vztahům. Umožníme žákům samostatně pracovat se slovníkem.

---

<sup>74</sup> Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988 (str. 11)

<sup>75</sup> Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988 (str. 134 - 135)

<sup>76</sup> Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988 (str. 135)

Osvojování slovní zásoby by se podle Hendricha<sup>77</sup> mělo řídit těmito didaktickými zásadami:

- organizovat vyučování tak, aby výsledkem byla pohotovost slovní zásoby pro komunikativní záměr (u cíle aktivního) nebo schopnost správného porozumění významu slov (u cíle pasivního)
- zachovávat zásadu komplexnosti, tedy nacvičovat slovo v kombinaci s jeho výslovností, pravopisem, gramatickým fungováním a významovou souvislostí
- podávat slovní zásobu v živém kontextu a v malých dávkách, přičemž nové výrazy by měly mít klíčové postavení
- podávat nová slova v již osvojených syntaktických strukturách

Trvalého zapamatování lze dosáhnout jen opakováním. Hendrich se domnívá, že „čas věnovaný opakování není nikdy ztracen“<sup>78</sup> a upozorňuje na to, že opakování musí být vedeno účelně, zajímavě a v rychlém tempu, aby se žáci nezačali nudit.

V souvislosti s metodami, které pro cizojazyčné vyučování a učení existují, bych ráda uvedla přínos tzv. spíše přímých metod, mezi nimi například metodu komunikativní a její variantu, tzv. aktivizující metody výuky cizích jazyků.<sup>79</sup> Tyto metody mají blízký vztah s didaktickými hrami a problémovým vyučováním, které nás opět přivádí přímo ke kooperaci (řešení problému je jednou ze základních metod kooperativních skupinových činností).

---

<sup>77</sup> Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988 (str. 136)

<sup>78</sup> Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988 (str. 138)

<sup>79</sup> Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006 (str. 96)

## *Empirická část*

# **7. Výzkumné šetření zaměřené na vztah kooperativního učení k nárůstu slovní zásoby a ke zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku**

## **7.1 Design výzkumného šetření**

Na základě poznatků uvedených v teoretické části byly formulovány cíle výzkumného šetření, výzkumný problém a výzkumné otázky.

Základním přístupem výzkumného šetření byl zvolen akční výzkum, a to podle Hendla<sup>80</sup> nazvaný zúčastněný (participativní), protože ve výzkumném procesu byli účastníci zahrnuti jako partneři. Ačkoli empirická sonda měla charakter kvalitativního výzkumu, data byla sbírána prostřednictvím metod kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Dle Švaříčka<sup>81</sup> je termín kvalitativní výzkum zavádějící, protože někteří badatelé sbírají data prostřednictvím metod obvykle spojovaných s kvalitativním výzkumem, a potom je statisticky analyzují. Použila jsem didaktické testy (během sledovaného období se jednalo o 4 nestandardizované didaktické testy), dotazníky, neformální rozhovory a pozorování. Žáci byli zapojeni do výzkumného šetření v prostředí školy, avšak některé neformální rozhovory proběhly i mimo školní budovu. Dalším důvodem, proč pojmenovat provedenou empirickou sondu jako spíše kvalitativní, je podíl účastníků na tvorbě výsledků výzkumu.<sup>82</sup>

### **7.1.1 Cíle výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na prověření toho, zda

- kooperativní učení má vliv na nárůst slovní zásoby
- kooperativní učení má vliv na motivaci k učení se anglickému jazyku

---

<sup>80</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 139)

<sup>81</sup> Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007 (str. 16)

<sup>82</sup> Švaříček, R., Šed'ová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007 (str. 18)

### 7.1.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Výzkumným problémem je vztah kooperativního učení k nárůstu slovní zásoby a ke zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku.

Výzkumné šetření hledá odpovědi na následující otázky:

1. Jaký vliv má kooperativní učení na nárůst slovní zásoby žáků?
2. Jaký vliv má kooperativní učení na motivaci žáků k učení se anglickému jazyku?
3. Jaké postoje vyjadřují žáci ke změnám souvisejícím s kooperativním učením?
4. Jaký názor na výsledky kooperativního učení zastává vyučující?

## 7.2 Použité metody získávání dat

Jako základní přístup celého empirického šetření byl zvolen **akční výzkum**, prostřednictvím kterého byly opakovaně sbírány sledované údaje za určité časové období.

Protože Maňák představuje akční výzkum jako „*nástroj, který je v rukou učitelů užitečný pro zkvalitňování pedagogické praxe na základě jejího poznání*“<sup>83</sup>, rozhodla jsem se jej, s cílem zlepšení určité části vzdělávací praxe<sup>84</sup>, totiž výsledků vyučování, použít.

Ze své dosavadní praxe, přestože teprve tříleté, jsem získala pocit, že žáci procházejí základní školou jako individualisté, kterým záleží pouze na vlastních výsledcích. Na jejich dosahování se nebrání „šplhat po hřbetech“ svých spolužáků, nejsou příliš tolerantní, učí se jen pro hodnotu známek, naučenou věc velmi brzy (po získání známky) zapominají, a především: neumí (nebo jen někteří a v malé míře) či nechtějí spolupracovat. Umění spolupráce a týmové práce je přece v dnešní době jedním z klíčových požadavků zaměstnavatelů. Spontánní sdělení žáků ukázala, že na spolupráci při vyučování nejsou zvyklí, naopak, učitelé nepřipouští žádnou míru spolupráce. Výše uvedené poznání mě přinutilo více se zabývat právě kooperací a spoluprací. Teoretické práce obsahují poznatky o pozitivních účincích kooperativních struktur používaných ve škole a akční výzkum může pomoci přinést zlepšení výsledků vyučování.

Akční výzkum jsem zvolila také proto, že **téma zkoumání je vztaženo k praxi a proces výzkumu je procesem učení a změny**. Oba důvody uvádí Hendl mezi zásadami

---

<sup>83</sup> Maňák, J., Švec, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004 (str. 51)

<sup>84</sup> Maňák, J., Švec, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004 (str. 52)

akčního výzkumu.<sup>85</sup> Tento typ výzkumu se má odehrávat ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí, již se v našem případě stává užívání kooperativních struktur ve vyučování. Akčnost empirické sondy měla podobu opakovaného psaní testů zaměřených na slovní zásobu a opakovaného vyplnění dotazníků, tedy opakování podobných kroků v podobné sekvenci. Tento typ akčního výzkumu nazývá Hendl **cyklický**. Navíc byli žáci zahrnuti do výzkumného procesu jako partneři, tudíž by tento typ akčního výzkumu mohl být označen také jako **zúčastněný (participativní)**.<sup>86</sup>

Volba kooperativních aktivit se řídila cíli vyučování a charakterem úkolu. Kooperativní učení bylo do vyučování zařazováno co možná nejčastěji, rozsah kooperativních aktivit odhaduji na dvě třetiny veškeré vyučovací doby. Považovala jsem za důležité, aby žáci věděli, proč mají zadané úkoly řešit prostřednictvím kooperativních aktivit, a proto jsem je seznámila s výhodami, které jim kooperace může poskytnout při jejich učení i v budoucím životě. Výhody byly poté reflektovány při závěrečném hodnocení, žáci například diskutovali o tom, co jim daná aktivita pomohla zlepšit. Pokud jsem žáky cíleně nerozdělovala do skupin já, učili se dělit se do skupin co nejrychleji. Společně se žáky jsme si formulovali pravidla chování ve skupinách. Žáci se učili kooperativně pracovat prostřednictvím aktivit, které jsou uvedeny v přílohách. Připomínala jsem jim důležitost pozitivní vzájemné závislosti, kterou si velmi dobře uvědomovali například při psaní slov svými těly, protože bez koordinace vlastní snahy se snahou ostatních by nedosáhli společného cíle - zvolené by slovo nesložili a ostatní žáci by jej nerozluštili. Žáci byli směřováni ke zodpovědnosti za svou práci v rámci skupiny, jako příklad jmenuji aktivitu, v níž skupina obdrží text a k němu otázky, každý člen má svou roli, jejíž úlohu musí zodpovědně splnit, aby skupina získala správné odpovědi. Zároveň je každý žák zodpovědný za to, že textu rozumí všichni a že s odpověďmi souhlasí všichni ze skupiny. Snažila jsem se vést žáky k toleranci a podpoře svých spolužáků, někdy jsem musela korigovat nevhodné vyjadřování (slovní i emotivní). Po každé společné činnosti byla zařazena reflexe, která žákům ukázala například to, kdo a jak ke splnění společné práce přispěl, případně jakých chyb se kdo dopustil, jaké vztahy při práci panovaly či jaké ponaučení mohou žáci využít při plnění dalších úloh.

---

<sup>85</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 138)

<sup>86</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 139)



Data byla shromažďována prostřednictvím metod kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Konkrétně se jednalo o nestandardizované (tzv. učitelské) didaktické testy, dotazníky, neformální rozhovory a pozorování.

### 7.2.1 Didaktické testy

Podklady k měření nárůstu slovní zásoby byly získávány **nestandardizovanými (tzv. „učitelskými“) didaktickými testy**, které byly zvoleny z toho důvodu, že „většinou slouží k ověřování výsledků výuky za určité období“.<sup>87</sup> Úkolem použitých didaktických testů bylo ověřování nárůstu slovní zásoby za daný časový úsek.

Použité didaktické testy byly většinou monotematické, po druhé a čtvrté etapě výzkumu také polytematické. Testy obsahovaly široké otevřené úlohy, otevřené úlohy se stručnou odpovědí (úlohy doplňovací i úlohy produkční). Výhoda otevřených úloh tkví v tom, že dotazovaný nemůže bez příslušných znalostí uvést správnou odpověď<sup>88</sup>. Kromě toho mají tyto úlohy i schopnost ověřovat pamětné osvojení učiva<sup>89</sup>. Z uzavřených úloh byly v didaktických testech zastoupeny úlohy s výběrem odpovědí (dichotomické i s více variantami odpovědí, z nichž jen jedna je správná) a úlohy přiřazovací.

Během sledovaného období, tzn. během jednoho školního roku, vyplnili žáci čtyři didaktické testy. Časový odstup mezi jednotlivými testy je přiblížen v harmonogramu empirické sondy (viz 7.3). Použité didaktické testy jsou uvedeny v příloze.

### 7.2.2 Dotazníky

Informace ohledně motivace k učení se anglickému jazyku byly zjišťovány pomocí dotazníků, které umožnily získat informace o názorech a postojích respondentů.

Zvolila jsem **anonymní dotazník**, aby žáci mohli odpovídat bez obav ze zneužití poskytnutých informací. Protože jsem sledovala vývoj názorů a postojů, označovali žáci dotazník unikátním kódem, který si sami vymysleli. Předností dotazníkové metody je možnost oslovení všech žáků stejnou měrou ve stejný čas, a dále relativně snadné zpracování získaných dat. Avšak je třeba vzít v úvahu i negativní stránky dotazníku, například se může stát, že žák se bude snažit odpovídat takovým způsobem, kterým potěší

---

<sup>87</sup> Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 174)

<sup>88</sup> Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 177)

<sup>89</sup> Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 2004 (str. 177)

svého učitele. Dotazníková metoda totiž většinou nezjistí skutečnou realitu, respondenti spíše reagují takovým způsobem, jakým sami na sebe nebo na realitu nazírají, nebo chtějí, aby tak byli nazíráni<sup>90</sup>.

Dotazník obsahuje celkem 20 položek. Žák odpovídá na 18 otázek, z toho je 13 uzavřených, 3 polouzavřené, 1 otevřená a 1 otázka pomocná (kontrolní). Kromě toho je žák tázán na pohlaví a věk. Kooperativní učení je v dotazníku kvůli porozumění žáků zastoupeno slovním spojením „práce ve skupinách“ nebo „práce v týmu“. Použitý dotazník se nachází v příloze (Příloha č. 2).

### 7.2.3 Rozhovory

Několik žáků projevilo ochotu vést rozhovory týkající se kooperativního učení a vyučování nejen v hodinách anglického jazyka, ale také mimo školní prostředí. Někdy se takové rozhovory odehrály i bez uvědomování si jakékoli explorační. Hendl takové interview ve své publikaci popisuje jako **neformální rozhovor**.<sup>91</sup>

Výhodou neformálních rozhovorů je především zohlednění individuálních rozdílů a změny situace.<sup>92</sup> Výhodou mé pozice, pozice výzkumníka, je skutečnost, že se mnou žáci často navazují a vedou rozhovory i v době mimo vyučování. Z důvodu bezprostřednosti rozhovoru jsem předem neplánovala harmonogram rozhovorů či přesnější otázky směřované na žáky.

### 7.2.4 Pozorování

Pozorování je přirozenou součástí učitelovy činnosti, a podle Hendla také „samozřejmě částí mnoha výzkumných akcí kvalitativního charakteru“.<sup>93</sup> Pracuji-li já ve škole, jejíž žáky zkoumám, jako učitelka, nazývá mne Hendl úplným účastníkem. Původně nebylo mým záměrem použít pozorování jako jednu z metod získávání dat, ale během výzkumného šetření jsem si uvědomila, že při své práci i při sběru dat žáky pozoruji, a současně také participuji na dění při vyučování. Jedná se tedy o **zúčastněné (participantní) pozorování**.<sup>94</sup>

---

<sup>90</sup> Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007 (str. 163)

<sup>91</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 175)

<sup>92</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 175)

<sup>93</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 191)

<sup>94</sup> Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005 (str. 191)

Výhodou této metody je, že může zpřesnit výsledky získané rozhovory. Je třeba zde poznamenat i nevýhodu učitelského pozorování, a to tu, že učitel nemůže vyučovat a současně si poznamenávat všechny detaily z vyučování. Záznam poznámek je možno provést až po skončení konkrétního pozorování, v našem případě po skončení vyučování.

### **7.3 Harmonogram výzkumného šetření**

Empirická sonda proběhla ve školním roce 2008/2009 na Základní škole profesora Josefa Brože ve Vlachově Březí. Do vyučování anglického jazyka byly zaváděny kooperativní struktury, žáci se učili anglický jazyk prostřednictvím kooperativního učení. Současně s tím byl zkoumán nárůst slovní zásoby a motivace k učení se anglickému jazyku. Výzkumného šetření se zúčastnili žáci dvou studijních skupin. Přestože jednu skupinu tvořili žáci šestého ročníku a druhou žáci ročníku sedmého, obě se učily anglickému jazyku prvním rokem. Žáci tvořící výzkumný vzorek měli anglický jazyk zařazený v rozvrhu dvakrát týdně po jedné vyučovací hodině. Vedle toho byli vyučováni německému jazyku (jako hlavnímu jazyku) třikrát týdně po jedné vyučovací hodině. Anglický jazyk měli žáci možnost si vybrat jako povinně volitelný předmět (ve výběru figurovala také praktika z přírodovědných předmětů a informační technologie).

Výzkumné šetření bylo z důvodu akčnosti rozděleno do čtyř etap:

1. začátek září 2008
2. září – listopad 2008
3. prosinec 2008 – únor 2009
4. březen – červen 2009

Během uvedených období byl zkoumán nárůst slovní zásoby, a to prostřednictvím didaktických testů. V první etapě vyplnili žáci test v polovině září 2008. V ostatních etapách byly žákům didaktické testy zadány na konci uvedených období, tedy na konci listopadu 2008, na konci února 2009, v závěru června 2009. Po každém testu následovaly reflexe, které samozřejmě probíhaly také po každé aktivitě ve vyučování.

Výzkumné šetření týkající se motivace k učení se anglickému jazyku proběhlo prostřednictvím dotazníků, které žáci vyplňovali dvakrát. V první etapě bylo vyplnění

dotazníků uskutečněno v polovině září 2008, druhý dotazník byl žákům zadán ve čtvrté etapě, přibližně v polovině června 2009.

Data pro výzkumné šetření byla získávána a upřesňována rovněž paralelně probíhajícími neformálními rozhovory. Některé z nich se uskutečnily během vyučování, například byli-li žáci hotovi se zadanou prací, další informace prostřednictvím rozhovorů poskytli dobrovolníci z experimentálních skupin o přestávkách, ale i mimo vyučování. Informace získané v rozhovorech byly porovnávány se zúčastněným pozorováním vyučujícího.

## **7.4 Vzorek**

### **7.4.1 Výběr vzorku**

Empirická sonda byla provedena na záměrném vzorku, kterým byly studijní skupiny ze šestého a sedmého ročníku v Základní škole profesora Josefa Brože ve Vlachově Březí ve školním roce 2008/2009. Experimentální skupina, kterou jsem pro účely tohoto výzkumu nazvala S1, je tvořena 17 žáky dvou šestých tříd (6. A a 6. B). Od šestého ročníku mají žáci zařazený v rozvrhu dvě hodiny týdně povinně volitelného předmětu. Jedním z předmětů, který si mohou zvolit, je anglický jazyk (druhou možností jsou praktika z přírodovědných předmětů, třetí variantou jsou informační technologie). Experimentální skupinu označenou S2 tvoří 14 žáků sedmé třídy (7. A). Z důvodu nízkého počtu žáků je sedmý ročník sloučen do jedné třídy. Skupina S2 má anglický jazyk také zařazený v rozvrhu dvě hodiny týdně, a to od sedmého ročníku. Jako kontrolní skupinu S3 jsem určila žáky nynějšího osmého ročníku, jejichž kontrolní písemné práce (za první rok učení se anglickému jazyku) zaměřené na slovní zásobu mám k dispozici.

### **7.4.2 Charakteristika vzorku**

#### Experimentální skupina S1

Ve výše uvedené základní škole působím od roku 2006. Obě šesté třídy (v roce 2006 to byly čtvrté třídy) jsem již vyučovala (ve školním roce 2006/2007 německý jazyk), to znamená, že jsme se již celkem dobře znali. Ve školním roce 2006/2007 do sledovaného ročníku přibyl 1 nový žák, ve školním roce 2007/2008 se ročník rozšířil o další 1 novou žákyni, avšak 2 žákyně odešly na osmileté gymnázium. Ve školním roce 2008/2009 se ročník rozrostl o 4 žáky, 1 žákyně se odstěhovala, 1 žák byl z kázeňských důvodů přeřazen

z 6. B do 6. A. Uvádím zde změny v počtu žáků, protože si myslím, že velmi ovlivnily vztahy mezi žáky a celkovou atmosféru v obou třídách (tedy i ve sledované skupině).

Sledovaná skupina vznikla ve školním roce 2008/2009 zavedením povinně volitelného předmětu „anglický jazyk“. Tvoří ji 17 žáků (9 žáků 6. A a 8 žáků 6. B), jedná se o 10 dívek a 7 chlapců. Po seznámení se s výhodami kooperativního učení jsem se rozhodla zavést tento typ činnosti do svých hodin, ačkoli určité kooperativní prvky jsem ve výuce používala již dříve.

Hned na začátku školního roku 2008/2009 se ukázalo, že je třeba určitým způsobem zasáhnout do vzájemných vztahů ve sledované skupině. Žáci na sebe i během vyučování pokřikovali, slovně se uráželi, navzájem se posmívali, žalovali. Většina těchto konfliktů se odehrávala mezi žáky z 6. A a 6. B, jako by příslušnost ke své třídě automaticky znamenala nenávisť k žákům třídy paralelní. Mnoho konfliktních situací ale vznikalo i mezi spolužáky z jedné třídy. Kooperace během vyučování by kromě dosahování sledovaných cílů v cizím jazyce mohla pomoci ke zlepšení vztahů mezi spolužáky i mezi paralelními třídami.

### Experimentální skupina S2

Žáky tvořící tuto skupinu jsem rovněž již dříve vyučovala (ve školním roce 2006/2007 německý jazyk), a proto jsme se již celkem dobře znali. Ve školním roce 2007/2008 odešla 1 žákyně na osmileté gymnázium a 4 noví žáci přibyli. Jeden z nich z důvodu spinální svalové atrofie nezbytně potřebuje invalidní elektrický vozík a při vyučování má k dispozici pedagogického asistenta. Zdá se, že chlapec se ke třídě bez problémů připojil, a přestože je nesmělý a spíše samotářský, dokáže výborně spolupracovat. Také ostatní žáci ve třídě chlapce dobře přijali, z vlastních pohnutek se mu snaží pomáhat, není nutné nikoho upozorňovat, aby otevřel dveře, v případě potřeby podal učební pomůcky atd.

Sledovaná skupina vznikla ve školním roce 2008/2009 a je tvořena žáky, kteří si jako povinně volitelný předmět vybrali anglický jazyk. Jedná se celkem o 14 žáků (včetně 1 nového žáka, který se přistěhoval v prvním pololetí), z toho 4 dívky a 10 chlapců. Vyšší počet chlapců je zřejmě důvodem toho, že třída je celkově „živější“, avšak ne na úkor kázně či dobrých vztahů. Žáci sedmého ročníku jsou od začátku své školní docházky sloučeni do jedné třídy, důvodem je jejich nízký počet, který nedovoluje rozdělení ročníku

na paralelní třídy A a B. Na jedné straně dovedou velmi dobře spolupracovat (dodatečně jsem zjistila, že k tomu byli vedeni již na prvním stupni základní školy), na straně druhé se mezi některými chlapci vyskytuje značná soutěživost. Také zde by kooperace ve vyučování mohla kromě přínosu v jazykové oblasti přispět k umírnění některých přehnaně soutěživých vztahů.

### Kontrolní skupina S3

Kontrolní skupinu tvoří žáci navštěvující ve školním roce 2008/2009 osmý ročník. Jedná se celkem o 16 žáků, z toho 10 dívek a 6 chlapců. Skupina byla též vytvořena tak, že si žáci vybrali anglický jazyk jako volitelný předmět. Žáci osmého ročníku jsou rozděleni do dvou tříd, z čehož vyplývá, že skupinu tvoří žáci ze dvou osmých tříd. Konkrétně je to 9 žáků z 8. A a 7 žáků z 8. B, kteří se ve sledovaném školním roce učí anglickému jazyku druhým rokem.

Klíčovým a pro výzkumné šetření podstatným přínosem této skupiny jsou písemné práce a testy, kterými se ověřovaly výsledky studia během prvního roku učení se anglickému jazyku. Žáci tvořící tuto kontrolní skupinu nejsou zvyklí pracovat ve skupinách. Veškeré pokusy o práci ve skupinách nebo dokonce kooperaci byly prozatím z hlediska efektivity marné. Tato skupina by mohla být zářným příkladem pro efekty limitující kooperativní učení uvedené v teoretické části (3.3.5). Přesto se dále pokouším kooperativní prvky do vyučování této skupiny zavádět a přesvědčovat žáky o výhodách umění spolupráce v jejich budoucím životě.

Tabulka 1: Počty žáků zařazených do empirické sondy

	<b>žáků celkem</b>	<b>žáků třídy A</b>	<b>žáků třídy B</b>	<b>dívek</b>	<b>chlapců</b>
<b>Experimentální skupina S1</b>	17	9	8	10	7
<b>Experimentální skupina S2</b>	14	14	-	4	10
<b>Kontrolní skupina S3</b>	16	9	7	10	6

## 7.5 Průběh výzkumného šetření

V této části blíže popisují průběh celého výzkumného šetření počínaje přípravou žáků na kooperativní učení, domluvě na pravidlech spolupráce ve skupině, pokračuje pravidelným stěhováním uspořádání učebny, přehledem výukových materiálů, způsoby dělení do skupin, kontrolními a hodnotícími listy, a konče přiblížením jednotlivých etap empirické sondy.

### 7.5.1 Příprava žáků na kooperativní učení

Žákům byl na počátku výzkumného období vysvětlen princip kooperativního učení, jeho výhody pro každého jednotlivce nejen v rámci vyučování ve škole, ale také pro budoucí život. Žáci jsou zvyklí mezi sebou soutěžit, pokud jim někteří vyučující zařazují do hodin hry, mají tyto hry vždy soutěživý charakter a vyhrát může jen jedinec.

Jedním z prvních společně vytvořených produktů byla nástěnná tabule pravidel chování ve skupině. Každý žák nejprve vypsál pravidla, kterými by se podle jeho názoru měli řídit všichni členové budoucích skupin. Poté žáci ve vylosovaných dvojicích spolu diskutovali o pravidlech, na nichž se společně dohodnou. Další etapou byla diskuse pravidel ve čtveřicích. Následně všechny čtveřice prezentovaly svá pravidla ostatním skupinám, a pak se celá třída dohodla na pravidlech, která budou vypsána na nástěnnou tabuli tak, aby je všichni měli neustále na očích.

Tabulka 2: Tabule pravidel chování ve skupině

#### **PRAVIDLA SPOLUPRÁCE**

1. VŠICHNI SPOLUPRACUJEME
2. VYSLECHNEME NÁZORY VŠECH VE SKUPINĚ
3. NAVZÁJEM SI POMÁHÁME
4. KAŽDÝ PRACUJE PEČLIVĚ A ZODPOVĚDNĚ
5. NESKÁČEME SI DO ŘEČI A NEPŘEKŘIKUJEME SE
6. NEHÁDÁME SE
7. NIKDO NENÍ ODSTRČEN

### 7.5.2 Uspořádání učebny

Nábytek v učebně je rozestaven tradičním způsobem, tzn. učitelský stůl vpravo před tabulí, proti němu tři řady žákovských lavic (každá lavice pro dva žáky). Protože v této učebně probíhá většina vyučovacích hodin, není možné přestěhovat nábytek ve prospěch skupinové práce natrvalo. Přestavba je realizována jen částečně, před některými hodinami anglického jazyka, přičemž na hodinu následující v rozvrhu se učebna musí vrátit do původní podoby. Opakované stěhování nábytku v učebně je poměrně náročné, avšak i příprava učebny a její navrácení do původní podoby je skupinovou prací.

Ohledně uspořádání učebny byl vznesen požadavek na vedení školy. Výhled do budoucna naznačuje neustálé ubývání žáků přicházejících do zdejší základní školy, důsledkem čehož nebudou žáci děleni do dvou paralelních tříd, ale (až na výjimky) bude každý ročník tvořit pouze jednu třídu. To znamená, že v nejbližších letech by se ve škole mohlo uvolnit několik učeben, z nichž jedna by se vyčlenila na výuku anglického jazyka, a zařídila by se (kromě jiného také vhodným uspořádáním nábytku) podle záměrů vyučujícího.

### 7.5.3 Hlavní výukové materiály

- Učebnice „Angličtina 6 Way to win“

Materiál je určen pro 2. stupeň ZŠ nebo primu víceletého gymnázia a volně navazuje na učebnici pro 3., 4. a 5. třídu ZŠ „Start with Click“, a to především jazykově (gramatickými strukturami a slovní zásobou). Učebnici lze využít právě i k výuce angličtiny jako druhého jazyka, přičemž slovní zásobu je třeba rozšiřovat pomocí dalších pramenů (např. viz níže).

Hlavním cílem učebnice je cíl komunikativní, což „*znamená získat základní schopnost porozumět mluvenému i psanému slovu a dokázat se vyjádřit v běžných situacích každodenního života*“.<sup>95</sup> Učebnice reflektuje nutnost zapojení mezipředmětových vztahů. Jedná se především o úkoly na lištách a projekty. Některé úkoly na lištách nejsou primárně jazykové, je možno je tedy zpracovávat i v českém jazyce. Učebnice obsahuje i prvky multikulturní výchovy, žáci se tak učí akceptovat odlišnosti (mezi postavami figuruje rodina, která se přistěhovala z Indie), a současně získávají nový pohled na vlastní kulturu.

---

<sup>95</sup> Betáková, L., Dvořáková, K.: *Angličtina 6 Way to win. Příručka učitele*. Praha: Fraus, 2005 (str. 4)



Autorky učebnice přikládají velkou důležitost párové a skupinové práci žáků, a to nejen ve cvičeních k tomu přímo určených, ale též v projektech, v nichž si žáci „prostřednictvím řešení problémů rozvíjejí jazykovou kompetenci, učí se týmové spolupráci, rozdělení rolí, zapojení slabších spolužáků do práce“<sup>96</sup> apod.

- Pracovní sešit „Angličtina 6 Way to win“

Pracovní sešit je součástí souboru. Kromě jazykového výcviku jsou žáci vedeni k sebereflexi, vždy po čtyřech lekcích sami hodnotí, jak podle svého názoru ovládají jednotlivé dovednosti.

- Publikace „Obrázková angličtina“<sup>97</sup>

Prakticky pojatá kniha obsahuje tematicky zaměřené obrázky, ke každému obrázku je vypsaná základní slovní zásoba (včetně výslovnosti). Obrázky jsou v černobílém provedení, je tedy možno je vybarvovat. Publikace může pomoci rozšíření slovní zásoby.

- Učebnice a pracovní sešit „Start with Click“

Klíčová učebnice „Angličtina 6 Way to win“, podle které jsou žáci na druhém stupni vyučování, prakticky navazuje na řadu učebnic a pracovních sešitů „Start with Click“. Avšak žáci sledovaného vzorku začali s angličtinou až na druhém stupni, tedy s učebnicí „Start with Click“ se nesetkali. Tento soubor učebnic a pracovních sešitů (pro 3., 4. a 5. třídu) je tedy využíván k rozšíření slovní zásoby či k opakování.

- Kniha nápadů pro učitele (Začátečníci)<sup>98</sup>

Materiál je rozdělen na několik částí (poslech, mluvení, čtení, psaní, hry atd.) a poskytuje učitelům nápady k aktivitám zařazovaným do vyučovacích hodin. Součástí knihy je také kopírovatelná příloha. Aktivity jsou rozděleny podle jazykové úrovně žáků a podle jejich věku. Mnoho předložených aktivit představuje bohatou inspiraci pro učitele anglického jazyka.

---

<sup>96</sup> Betáková, L., Dvořáková, K.: *Angličtina 6 Way to win. Příručka učitele*. Praha: Fraus, 2005 (str. 5)

<sup>97</sup> Dluhý, J.: *Obrázková angličtina*. Ostrava: Impex, 1997

<sup>98</sup> Phillips, S.: *Young learners. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006

- Základní gramatika ve cvičeních<sup>99</sup>

Cvičebnice gramatiky obsahuje anglické vysvětlení základní gramatiky (často pomocí názorných obrázků), na ně hned navazuje baterie různorodých cvičení. Cvičebnice je využívána jako doplňková, žákům je doporučena jako dobrovolný zdroj pro domácí opakování, některá cvičení jsou zdrojem inspirace pro učitele.

Kromě výše zmíněných učebnic, pracovních sešitů a materiálů určených pro vyučující anglického jazyka disponuje učitel mnoha dalšími učebními materiály a příručkami pro učitele angličtiny.

Při výuce jsou často využívány také četné nástěnné mapy, ať už tematicky nebo gramaticky zaměřené. Žáci mají k dispozici více typů slovníků. Pouze přibližně jednou měsíčně je výuka realizována v učebně s interaktivní tabulí (škola disponuje pouze jednou takovou učebnou pro všechny třídy).

#### **7.5.4 Dělení do skupin**

Na kooperativní aktivity byli žáci děleni do skupin třemi různými způsoby. Prvním způsobem bylo rozdělení žáků do skupin učitelem. Učitel tvořil co nejvíce heterogenní skupiny podle jazykové zdatnosti či hlučnosti žáků. Tyto učitelem utvořené skupiny pracovaly v tříčlenné sestavě dlouhodoběji. Operativně sestavoval učitel také skupiny jen pro konkrétní jednorázové aktivity, nejčastěji dvojice.

Druhým způsobem dělení žáků do skupin bylo losování či rozpočítávání. Na rozdíl od prvního způsobu žáci proti výsledkům losování příliš neprotestovali. Tímto způsobem byly tvořeny skupiny o takovém počtu členů, který byl pro danou kooperativní aktivitu vhodný. Jednalo se o dvou až pětičlenné skupiny, nejčastěji opět skupiny tříčlenné. Stejným způsobem, tedy losováním (kartičky s popisem role nebo názorným obrázkem) byly žákům přidělovány také role v dané skupině.

Třetí způsob sestavování skupin byl žáky nejvíce oblíben, neboť sami žáci tvořili skupiny podle svého uvážení. Je samozřejmé, že tyto skupiny vznikaly často na základě přátelských vztahů mezi jejich členy. Bylo zajímavé pozorovat, jak se během jednoho sledovaného školního roku měnila členství v jednotlivých skupinách.

---

<sup>99</sup> Murphy, R.: *Essential Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005

### 7.5.5 Kontrolní a hodnotící listy

Jak blíže popisuje teoretická část této práce, součástí kooperativního vyučování by rovněž mělo být vyplňování kontrolních a hodnotících listů. V experimentálních skupinách jsme tedy během vyučování velmi často využívali kontrolní listy, na nichž se objevily informace o tom, kdo ze skupiny měl jakou roli, co měl udělat, a následně i jak daný úkol splnil. Méně často byli žáci požádáni ještě o vyplnění hodnotících listů. Ty reflektovaly úspěšnost a kvalitu kooperace, případně upozornily na potíže, které žáci následně v rámci své skupiny zkoušeli odstranit nebo přinejmenším zlepšit.

### 7.5.6 Průběh jednotlivých etap výzkumného šetření

#### 1. etapa (začátek září 2008)

Žáci byli požádáni o vyplnění prvního testu, který sestával z pouze jediného otevřeného úkolu, a to vypsát slovíčka, jež už žáci anglicky znají. Protože se žáci teoreticky setkali s anglickým jazykem poprvé, předpokládala jsem minimální slovní zásobu u malého počtu žáků. Prakticky se ale děti s angličtinou setkávají ve svém životě všude kolem sebe, některé z nich napsaly i několik desítek slov. Většinou se jednalo o slova *ano, ne, kočka, pes, počítač, láska*, číslovky od jedné do deseti, případně dvaceti, apod. Přirozeně se našlo i několik jedinců, kteří smutně odevzdali papír s žádným, jedním, nebo dvěma slovy. Avšak později se ukázalo, že žáci znají daleko více anglických slov, avšak buď jen jejich zvukovou podobu, nebo bez uvědomění si faktu, že jsou anglická.

Z důvodu jednoduššího hodnocení prvního testu jsem si předem určila, že 100 slovíček bude považováno za 100%.

Ve stejném týdnu žáci z experimentálních skupin vyplňovali dotazník týkající se motivace k učení se anglickému jazyku. Proběhly také první rozhovory o možnosti učít se angličtině.

#### **Prvotní reakce žáků**

Ačkoli byli žáci na začátku školního roku seznámeni s principem a výhodami kooperativního učení ve vyučování a v budoucím životě, vypadali zpočátku zaskočení při každé možnosti pracovat ve skupině. Ujišťovali se, zda opravdu mohou spolupracovat, neustále vysvětlovali, že v jiných hodinách musí pracovat pouze samostatně.

Některým žákům působilo velké potíže vyjádřit se hlasitě v rámci skupiny. Důvody k tomu byly dva. Prvním důvodem bylo to, že se žáci mluvit před ostatními ve skupině styděli, nebo nebyli vůbec zvyklí formulovat své myšlenky nahlas. Druhým důvodem potom bylo, aby je učitel neslyšel, v ostatních hodinách přece také nesmí mluvit nahlas, pokud k tomu nejsou učitelem vyzváni. Zpočátku se vyjadřovali velice potichu, postupně se intenzita hlasu ve skupinách zvyšovala, v některých případech musel učitel připomenout pravidlo nepřekřikování ostatních. To obvykle stačilo ukázáním směrem k nástěnné tabuli s pravidly chování při spolupráci.

Někteří žáci (zvláště ti, kteří nebyli zvyklí se prosazovat mezi ostatními) měli v počátečním období obavy z vyjádření protikladného názoru, připadalo jim to nevhodné a měli strach, že je-li jejich názor jiný, že je „špatný“.

## 2. etapa (září – listopad 2008)

Žákům byly do vyučování anglického jazyka co možná nejčastěji zařazovány kooperativní struktury. Pravdou je, že trvalo poměrně dlouhou dobu, než se žáci naučili respektovat pravidla kooperace. Samozřejmě, že některým to trvalo déle, jiní se adaptovali rychleji. Zpočátku mi připadalo, že jsme během jedné vyučovací hodiny nestihli téměř nic, než se přestavěla učebna, než se vytvořily požadované skupiny, než jsme si vysvětlili způsoby řešení zadaných úkolů, zbývalo nám na práci s angličtinou samotnou jen několik minut. Používám tady první osobu plurálu, neboť jsem byla přirozenou součástí všech aktivit.

Po druhé etapě, tedy poslední týden v listopadu 2008, vyplňovali žáci druhý didaktický test, jehož obsahem byla slovní zásoba přibližně prvních dvou lekcí učebnice angličtiny pro 6. ročník „Way to win“. Tento test tvořilo celkem 18 úloh, z nichž 4 obsahovaly otázky široké otevřené, v 11 úlohách bylo třeba doplnit stručnou odpověď, 1 úlohu tvořily uzavřené dichotomické otázky, a ve 2 úlohách bylo nutno na otázky vybrat z více variant odpovědi jednu správnou. Celkem bylo možno v testu získat 127 bodů.

Ve volných chvílích mezi vyučovacími jednotkami, cestou z oběda, nebo při náhodných setkáních proběhlo také několik neformálních rozhovorů s žáky. Některé z nich byly počaty spontánně, některé záměrně zapředl vyučující. Po celé období bylo rovněž pečlivě prováděno pozorování veškerého dění ve vyučování.

### 3. etapa (prosinec 2008 – únor 2009)

V průběhu této etapy se výrazně zkrátila doba potřebná k vypracování zadaných úkolů. Tvoření skupin o požadovaném počtu členů se automatizovalo, mnozí žáci již uměli při práci korigovat případné nesrovnalosti v chování nebo činnostech druhé žáky. Objevily se také poznámky kolegů k tomu, že vyučování angličtiny probíhá poněkud hlučným způsobem, a že žáci by chtěli spolupracovat také v jiných vyučovacích předmětech, což se kolegům evidentně nelíbilo. Součástí kooperativního učení v této etapě byla také práce na projektu, jehož tématem byly vánoční svátky a různé způsoby jejich slavení v různých anglicky mluvících zemích.

Třetí etapa byla zakončena dalším didaktickým testem, který žáci psali v posledním únorovém týdnu 2009. Test sestával ze 17 úloh, za jejich 100% odpovědi bylo možno získat 111 bodů. Úlohy byly především zaměřeny na slovní zásobu 3. a 4. lekce učebnice angličtiny pro 6. ročník „Way to win“. Na široké otevřené otázky odpovídali žáci ve 3 úlohách, na otevřené otázky hledali žáci stručné odpovědi ve 4 doplňovacích a 8 produkčních úlohách. Jednou z doplňovacích úloh bylo nakreslení obrázku podle popisu. V 1 úloze bylo nutno najít správnou odpověď mezi uzavřenými otázkami s výběrem ze čtyř variant, a konečně 1 úloha byla přiřazovací.

Rovněž v průběhu této etapy prováděl učitel pečlivé pozorování toho, jak kooperativní učení probíhá a ovlivňuje-li nárůst slovní zásoby. Dále probíhaly neformální rozhovory s žáky, kteří sami přišli za účelem interview, ale také s žáky, jimž položil nějakou otázku učitel.

### 4. etapa (březen – červen 2009)

V poslední etapě žáci ve vyučování celkem úspěšně kooperovali, zvláště se dařilo takto pracovat při vyučování v experimentální skupině S2. Tato skupina byla od začátku výzkumného šetření přizpůsobivější, kooperativní učení přijímala rychleji a snáze než experimentální skupina S1. Domnívám se, že důvodem fakt, že žáci experimentální skupiny S2 byli vedeni ke spolupráci při vyučování již na prvním stupni, což jsem ale zjistila až dodatečně, z rozhovorů s nimi i učitelkou, která je ke spolupráci vedla. Potěšilo mne, že žáci sami navrhovali, jakým způsobem by mohli na zadaných úkolech pracovat, do skupin se dělili téměř automaticky. Dokonce postupně překonali i to, že vždy nemohou pracovat jen se svými nejlepšími přáteli.

V tomto období také proběhla realizace projektu s názvem „Naše město“. Někteří žáci pracovali na projektu o městě Vlachovo Březí, v němž se naše základní škola nachází. Jiní si název projektu přetvarovali na „Naše vesnice“ a zpracovávali informace o obci Chlumany. Tato obec je domovem největší části dojíždějících žáků. Další žáci si přáli vypracovat projekt „Naše město“ o městě jimi vysněném, podle jejich fantazie. Na projektu pracovaly tři až pětičlenné skupinky, jednotlivé části práce si již rozdělili sami, učitelka byla pouze poradcem s nejasnostmi při vypracovávání. V několika situacích musela přimět k činnosti žáky, kteří měli tendenci se „vézt“ s ostatními. Práce na projektu byla rozdělena do čtyř pětáctyřicetiminutových jednotek. Důvodem k tomu je pevný rozvrh hodin, domluva o výměně či věnování vyučovacích hodin je možná jen s některými vyučujícími. Toto rozdělení práce na projektu vidím jako rušivé, když už se žáci zabrali do práce, blížil se opět konec hodiny, práce se musela uklidit a nechat na příští hodinu anglického jazyka. Nicméně považuji realizaci projektu za přínosnou, přinejmenším zde žáci opět mohli pracovat kooperativním způsobem a zúročit tak postupy, k nimž byli po celý školní rok vedeni.

Ani v této etapě nepřestával vyučující pozorovat dění v experimentálních skupinách. Výsledky této činnosti byly dále srovnávány s informacemi získanými v dalších neformálních rozhovorech.

Na konci této etapy čekal žáky čtvrtý didaktický test složený z 16 úloh, z nichž 4 obsahovaly široké otevřené otázky, 2 úlohy byly tvořeny otázkami otevřenými požadujícími stručnou odpověď doplňovací, a dále 7 úloh produkčních. Uzavřené otázky byly zastoupeny 2 úlohami s výběrem jedné správné odpovědi z více variant, a konečně 1 úloha byla přiřazovací. Celkový počet bodů, který žáci mohli ve čtvrtém testu dosáhnout, byl 126. Úlohy testovaly slovní zásobu prvních pěti lekcí učebnice angličtiny pro 6. ročník „Way to win“.

Na konci zkoumaného období, tedy po téměř jednom školním roce zařazování kooperativního učení do výuky, byli žáci znovu dotazováni ohledně motivace k učení se anglickému jazyku.

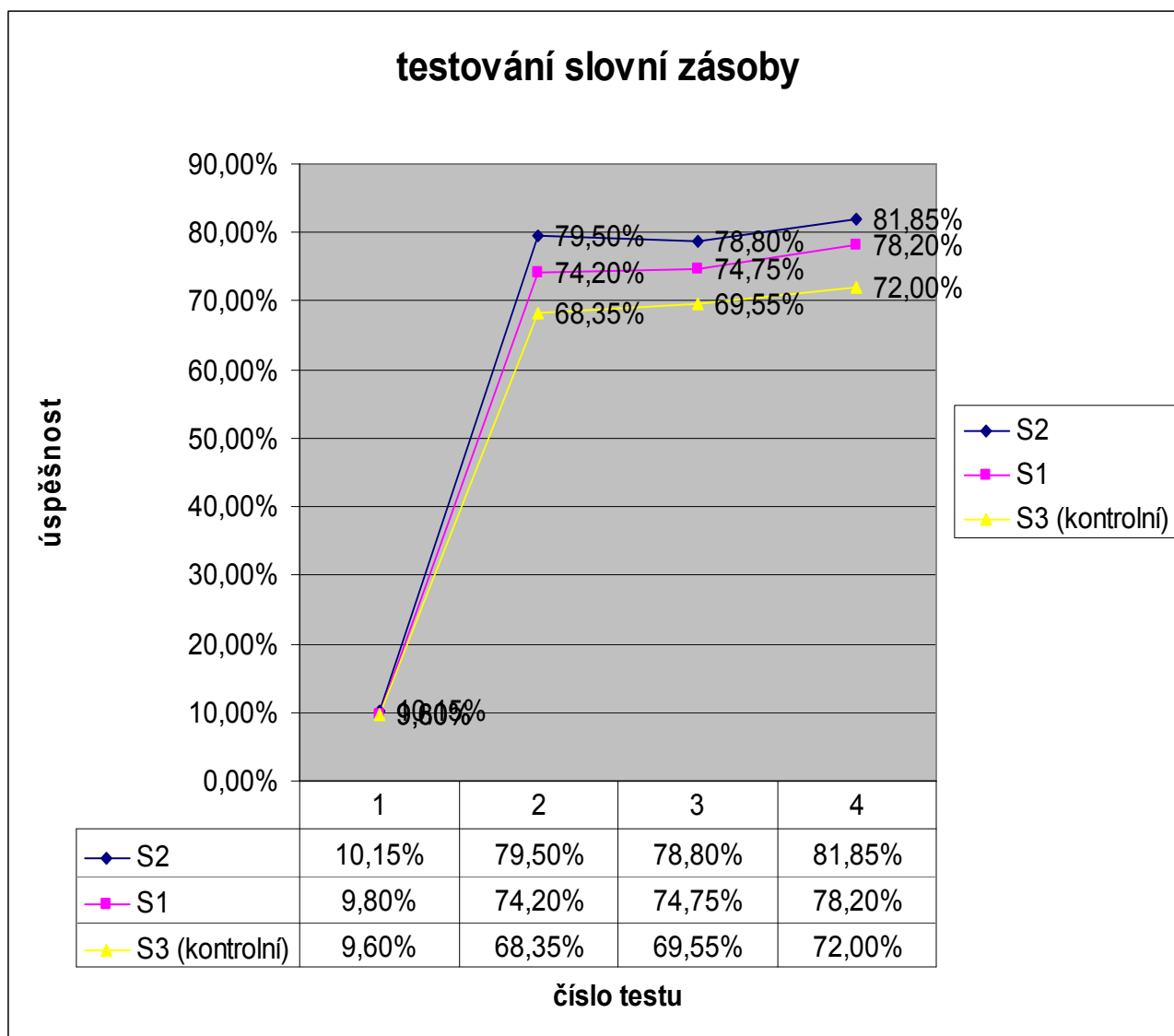
## **7.6 Výsledky výzkumného šetření**

Tématem výzkumného šetření této práce byl vliv kooperativního učení na nárůst slovní zásoby a na zvyšování motivace. Nejprve přináším výsledky zkoumání nárůstu slovní zásoby pomocí didaktických dotazníků, dále potom výsledky dotazníků zaměřených na zvyšování motivace k učení se anglickému jazyku. Závěrem shrnuji společně s postřehy z pozorování a z neformálních rozhovorů.

### **7.6.1 Vliv kooperativního učení na nárůst slovní zásoby**

Do vyučování anglického jazyka dvou experimentálních skupin bylo během školního roku 2008/2009 zaváděno kooperativní učení. Pomocí učitelských didaktických testů, které byly žákům předkládány ve čtyřech etapách, byl sledován nárůst slovní zásoby. Stejně didaktické testy vyplňovali žáci kontrolní skupiny v předešlém školním roce, aniž by se s nimi při vyučování pracovalo kooperativními způsoby. Výsledky didaktických testů dvou experimentálních skupin S1 a S2 pak můžeme porovnat s výsledky stejných didaktických testů kontrolní skupiny S3.

Graf 1: Testování slovní zásoby



Žáci obou experimentálních skupin, tedy S1 i S2, dosáhli v didaktických testech zaměřených na slovní zásobu lepších výsledků než žáci kontrolní skupiny S3. U všech třech výzkumných vzorků byl zaznamenán nárůst slovní zásoby, ovšem u experimentálních skupin S1 a S2, u nichž byly při vyučování používány kooperativní struktury učení, byly výsledky testů vždy lepší o 5 až téměř 10%. Experimentální skupina S2 pravidelně dosahovala ještě lepších výsledků než experimentální skupina S1, důvody pro tuto skutečnost odhaduji dva. Žáci skupiny S2 jsou o rok starší než žáci skupiny S1, je tedy možné, že snáze přijímají nový jazyk, avšak jako pádnější odůvodnění považuji skutečnost, že žáci skupiny S2 mají celkově lepší studijní výsledky než žáci ve skupině S1. Tyto informace byly získány z katalogových listů žáků, kteří byli zapojeni do výzkumného



šetření. Také u žáků kontrolní skupiny byl výsledek didaktických testů konfrontován s jejich celkovými studijními výsledky. Porovnáním známek z jednotlivých předmětů i průměrů studijních výsledků bylo zjištěno, že žáci kontrolní skupiny S3 byli studijně úspěšnější než žáci experimentální skupiny S1, a přesto byly jejich výsledky didaktických testů horší. Samozřejmě je třeba brát v úvahu i výpovědní hodnotu známek, avšak výsledky didaktických testů žáků obou experimentálních skupin ukazují, že používání kooperativního učení ve vyučování cizích jazyků má pozitivní vliv na nárůst slovní zásoby. V následujících tabulkách uvádím přehled výsledků všech jednotlivců zařazených do výzkumného vzorku.

Tabulka 3:

Úspěšnost jednotlivých žáků experimentální skupiny S1 (hodnoty uvedeny v procentech)

Iniciály žáka	1. etapa	2. etapa	3. etapa	4. etapa
RB	1	62,15	69,20	72,00
KB	2	59,80	60,60	67,90
LB	30	84,55	85,00	87,10
JC	19	74,20	74,75	78,20
ZH	12	79,45	76,15	80,20
VKr	28	89,90	89,80	88,35
MK	31	80,25	86,00	87,00
VKu	4	79,00	81,10	83,90
RO	0	49,55	49,90	51,10
EP	3	88,95	83,30	86,80
BP	2	68,30	72,00	77,70
ER	2	72,60	72,70	77,45
KP	7	79,55	73,20	77,90
KŠ	3	68,80	69,95	76,00
LV	2	49,85	55,50	61,10
JV	5	87,55	84,00	85,55
KU	15	86,60	85,65	90,90

Tabulka 4:

Úspěšnost jednotlivých žáků experimentální skupiny S2 (hodnoty uvedeny v procentech)

Iniciály žáka	1. etapa	2. etapa	3. etapa	4. etapa
DB	1	62,90	63,20	63,95
MB	6	87,25	85,35	86,35
MČ	2	63,80	65,00	66,80
FD	9	74,15	71,90	78,65
VH	8	87,50	88,15	87,70
PH	2	59,75	55,00	57,05
LK	3	85,50	87,75	89,00
KK	28	86,55	79,60	90,85
TK	21	90,75	90,90	92,00
VL	19	88,00	89,75	90,25
ZP	16	85,40	86,00	89,55
ES	11	89,40	88,35	89,70
VS	9	73,80	76,95	79,20
MS	7	78,00	75,50	84,90

Tabulka 5:

Úspěšnost jednotlivých žáků kontrolní skupiny S3 (hodnoty uvedeny v procentech)

Iniciály žáka	1. etapa	2. etapa	3. etapa	4. etapa
JB	10	78,45	78,90	82,00
FD	8	59,90	58,85	64,45
MC	6	74,00	76,30	79,65
NH	4	60,25	62,90	67,85
LK	31	68,35	69,55	72,00
NK	11	72,85	73,75	70,05
RL	8	55,25	56,00	58,30
GL	2	59,60	61,20	63,00
AL	2	78,90	80,05	80,50
JN	3	79,75	81,10	82,15
NO	4	69,20	72,90	76,75
DPi	1	65,20	67,80	69,00
DPo	3	60,45	62,00	65,20
NŠ	6	57,90	55,15	64,00
JU	29	76,60	77,80	80,65
PV	26	77,00	79,15	82,50

### 7.6.2 Vliv kooperativního učení na motivaci k učení se anglickému jazyku

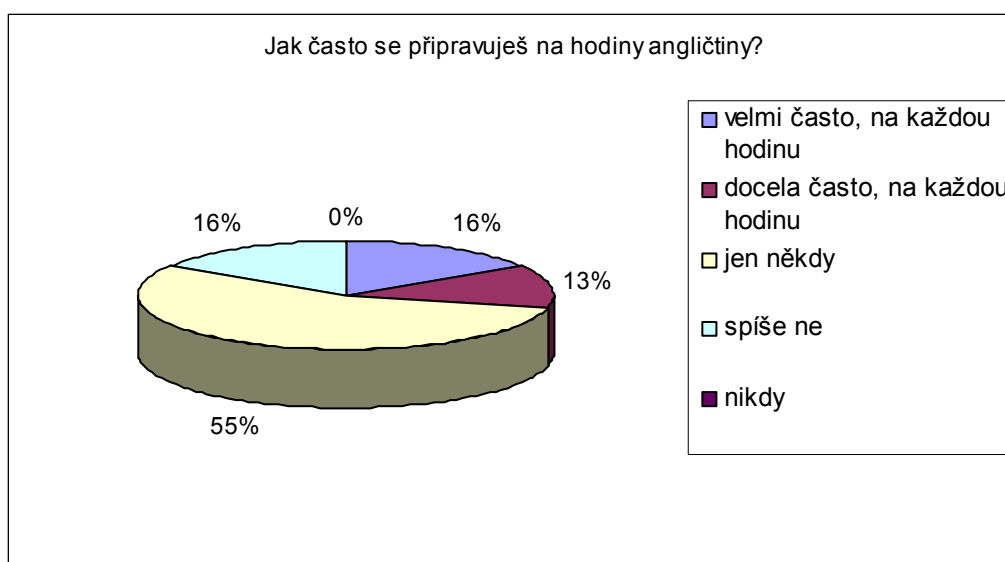
U stejných žáků, tedy konkrétněji u žáků experimentálních skupin S1 a S2, kterým bylo ve školním roce 2008/2009 zaváděno do vyučování anglického jazyka kooperativní učení, byla pomocí dotazníků sledována motivace k učení se cizímu jazyku. Žáci vyplnili

dotazník v polovině září 2008, celý školní rok pracovali ve vyučování v co největší možné míře kooperativními způsoby, a v červnu 2009 vyplňovali stejný dotazník znovu.

Informace o pohlaví a věku plně odpovídaly skutečnosti v obou experimentálních skupinách. Další data byla vyhodnocována v rámci obou experimentálních skupin dohromady, celkový počet žáků ve sledovaném vzorku tedy činil 31.

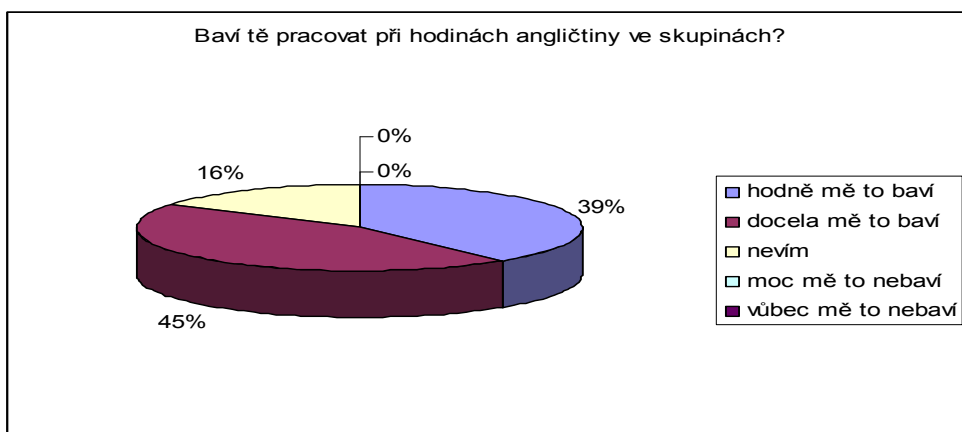
Následuje grafický přehled výsledků odpovědí na jednotlivé otázky z června 2009, pod každým grafem se nachází srovnávací komentář ke změnám, které případně za sledované období proběhly.

Graf 2:



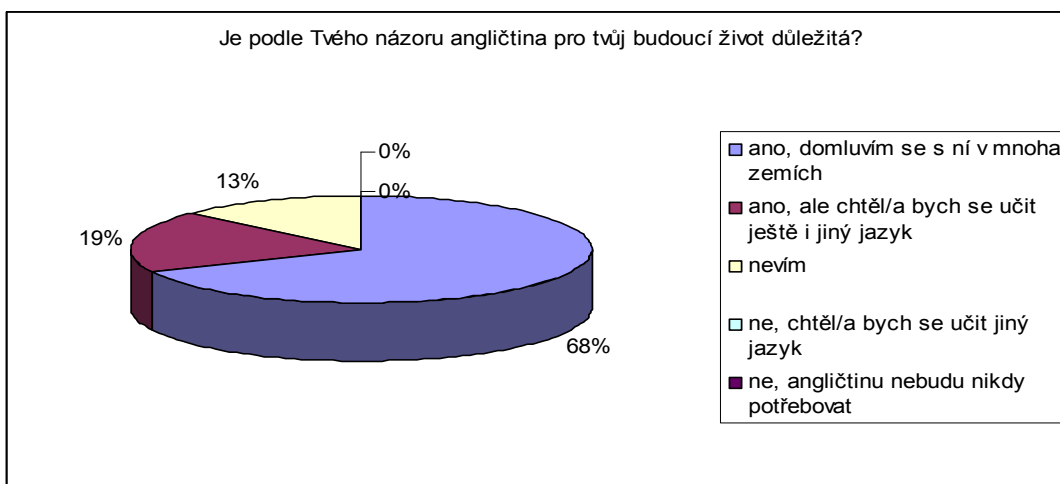
V polovině září 2008 uváděli žáci na tuto otázku téměř shodné odpovědi, pouze položka „*velmi často, na každou hodinu*“ byla zastoupena 18% a naopak položka „*spíše ne*“ byla zastoupena 14%. Jako možný důvod odhaduji vyšší aktivitu žáků na začátku školního roku. Žádný ze žáků nezvolil odpověď „*nikdy*“, na což nahlížím pozitivně, avšak současně s vědomím toho, že žáci se mohli záměrně prezentovat v lepším světle.

Graf 3:



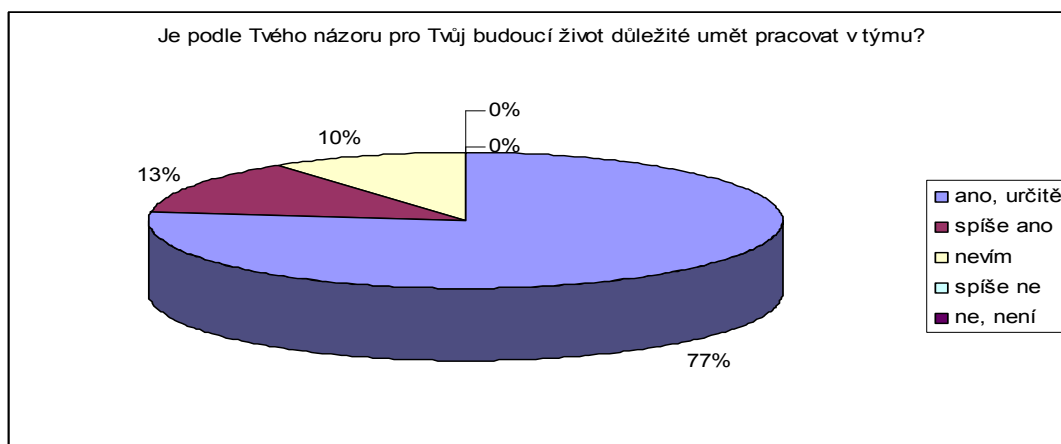
Poměr odpovědí na tuto otázku se za sledované období výrazně změnil pouze u kategorií „*hodně mě to baví*“ (z 33% na 39%) a „*docela mě to baví*“ (z 51% na 45%). Pokud tedy více než tři čtvrtiny dotázaných žáků baví při hodinách angličtiny pracovat ve skupinách, a pokud byl zaznamenán procentní nárůst odpovědi „*hodně mě to baví*“, lze uvažovat o tom, že kooperativní učení může mít pozitivní vliv na zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku.

Graf 4:



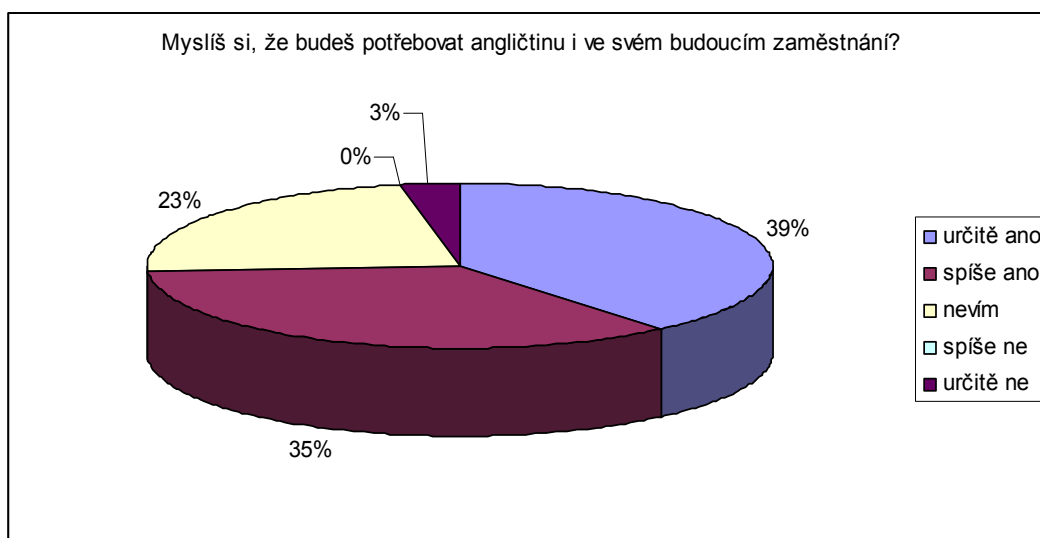
Také odpovědi na tuto otázku se v obou testech vyhnuly kategoriím obsahujícím „*ne*“. Odpověď „*nevím*“ poklesla za sledované období z 16% na 13%, ještě i jiný cizí jazyk se v září 2008 chtělo učit 13%, v červnu 2009 už 19%. Odpověď „*ano, domluví se s ní v mnoha zemích*“ sice během sledovaného období mírně poklesla (z 71% na 68%), avšak ukazuje, že angličtina je pro většinu dotázaných žáků důležitá. Toto vědomí důležitosti může pozitivně ovlivňovat motivaci k učení se cizímu jazyku.

Graf 5:



Struktura odpovědí na tuto otázku prodělala za sledované období poměrně velké zvraty. Na počátku výzkumného šetření odpovědělo 16% žáků, že podle jejich názoru není důležité umět pracovat v týmu, dalších 13% žáků mínilo „spíše ne“. Během školního roku žáci zřejmě přehodnotili své názory a v druhém dotazníku již nezaškrtl ani jednu z negativních odpovědí nikdo. Rovněž odpověď „nevím“ vybralo méně žáků (v prvním dotazníku to bylo 23%). Umět pracovat v týmu bylo zpočátku důležité pro pouhých 13% dotázaných žáků, na konci sledovaného období byl zaznamenán nárůst o celých 64%. Žáci si zřejmě díky kooperativním strukturám objevujícím se ve vyučování uvědomili důležitost týmové práce.

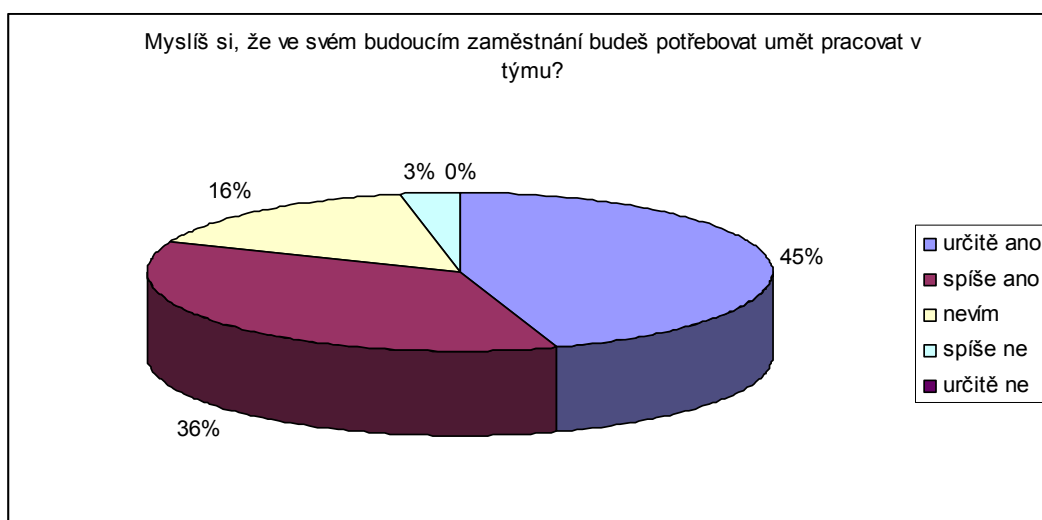
Graf 6:



V této názorové oblasti nedošlo u žáků k větším změnám, všechny odpovědi se v obou dotaznících pohybovaly na podobných hodnotách. Je možné, že si žáci pamatovali,

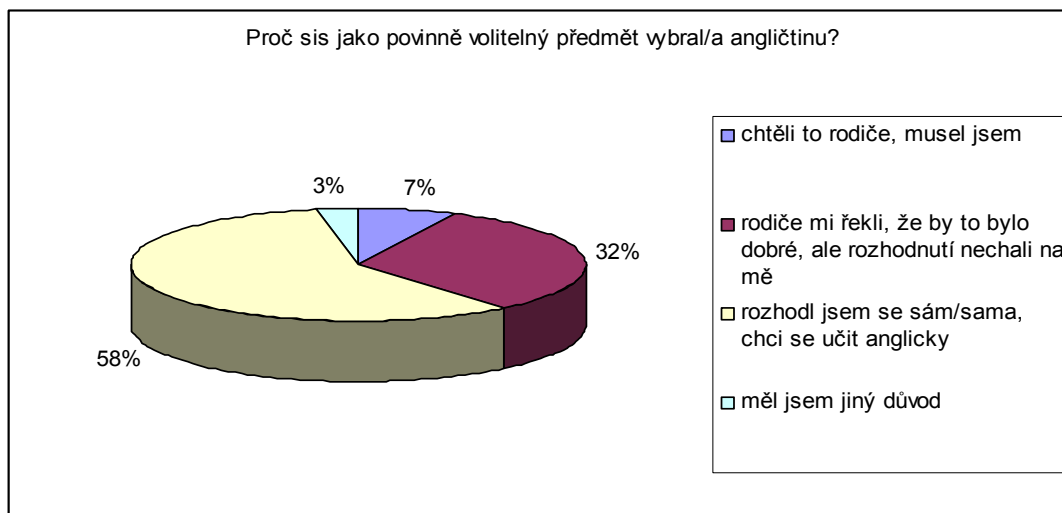
co uvedli v prvním dotazníku. Přibližně jedna čtvrtina žáků neví, zda bude angličtinu potřebovat i v budoucím zaměstnání. Doplňující rozhovory ukázaly, že žáci jednoduše ještě neví, která zaměstnání si zvolí. Žák, který uvedl, že angličtinu určitě potřebovat nebude, tak učinil proto, že v ostatních předmětech je spíše podprůměrný a z toho usuzuje, že nikdy nemůže získat takové zaměstnání, aby v něm potřeboval angličtinu.

Graf 7:



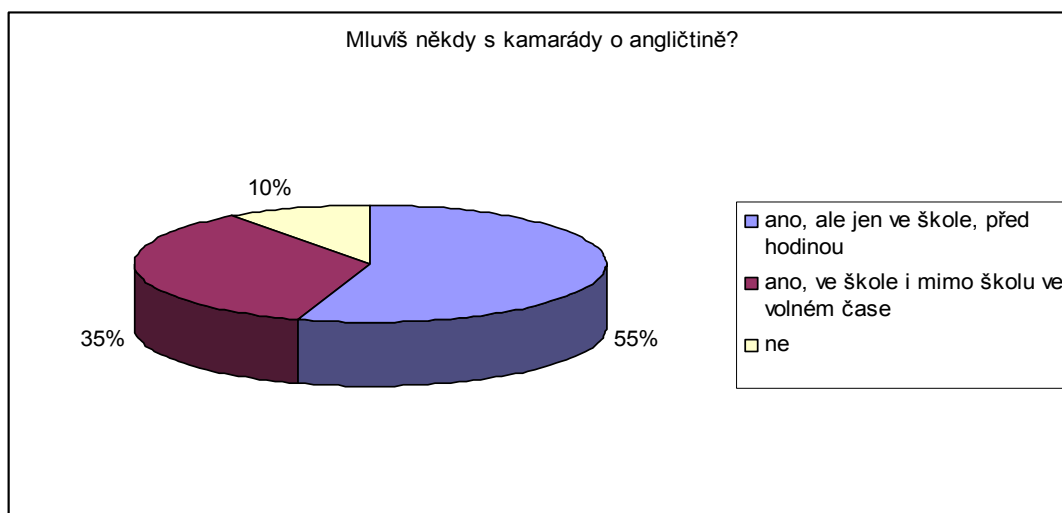
Oproti prvnímu dotazníku, v němž si pouze 16% dotázaných žáků myslelo, že ve svém budoucím zaměstnání bude určitě potřebovat umět pracovat v týmu, a pouze dalších 26% se domnívalo, že „spíše ano“, došlo při druhém dotazování k výrazné změně názoru. Více než tři čtvrtiny dotázaných žáků se domnívá, že spolupráce a týmová práce bude důležitým aspektem v jejich budoucím zaměstnání. Lze usuzovat, že tuto důležitost si uvědomili během vyučování, v němž byly takové struktury používány.

Graf 8:



Odpovědi na tuto otázku byly v obou dotaznících téměř ve shodných poměrech, více než polovina dotázaných žáků se pro angličtinu rozhodla sama, protože se anglicky chce učit, přibližně třetina potom uvádí, že jim angličtinu doporučili rodiče, ale samotné rozhodnutí zůstalo na žácích. V obou dotaznících uvedlo 7% dotázaných žáků, že si angličtinu museli zvolit, protože to chtěli rodiče, a 1 žák měl pro volbu angličtiny jiný důvod (uvedl „jen tak“). Při dodatečném rozhovoru uvedl, že nevěděl, kterou z ostatních nabízených odpovědí by vybral.

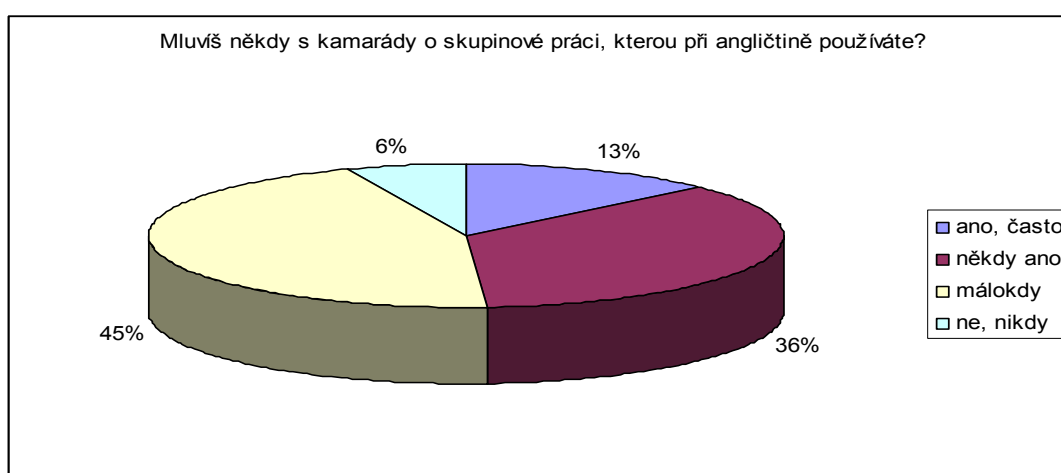
Graf 9:



Za zkoumané období zřejmě žáci začali mezi sebou více mluvit o angličtině (otázka je, co vlastně si o angličtině říkali), z původních 23% dotázaných žáků, kteří uvedli „ne“ v prvním dotazníku, se tento počet snížil na 10%. Počet žáků, kteří s kamarády probírají

angličtinu ve škole i ve volném čase, zůstal přibližně stejný, a žáků, kteří o angličtině mluví převážně jen ve škole, před samotnou hodinou, se zvýšil o 10%. Jestliže se zvýšil počet žáků, kteří spolu o angličtině hovoří (ve škole, ale dokonce i mimo školu ve volném čase), je možné se domnívat, že se zvýšila také motivace žáků k učení se tomuto jazyku. Pokud ale žáci mluví o angličtině pouze ve škole, před hodinou, lze pojmout podezření, že pouze „dohánějí“ domácí přípravu, případně diskutují gramatiku atd., což je ale lepší než naprostý nezájem o daný jazyk.

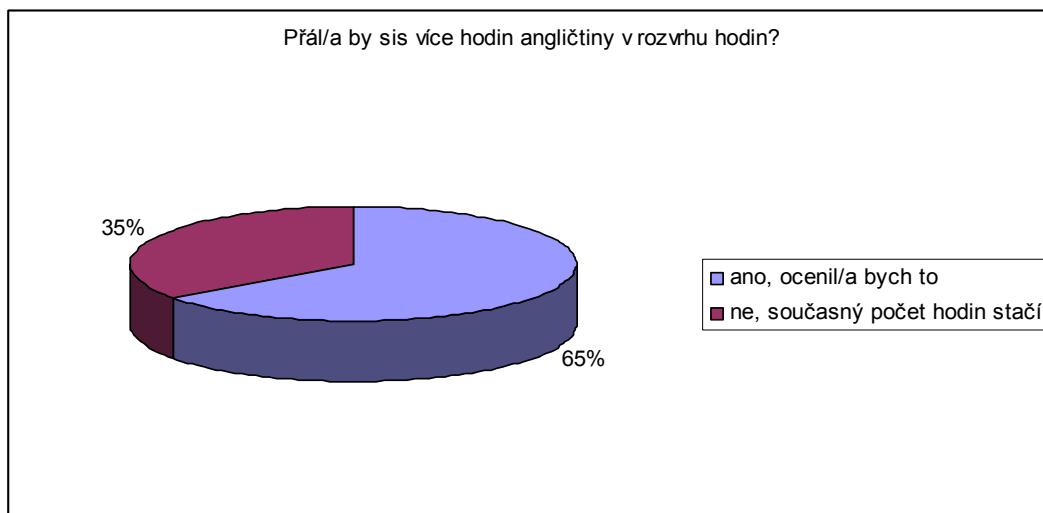
Graf 10:



Počet žáků, kteří s kamarády často hovoří o skupinové práci, kterou používají při hodinách angličtiny, se za zkoumané období výrazně snížil (z 47% na 13%), důvodem je zřejmě opadnutí původního nadšení z nových způsobů práce při vyučování. Oba dotazníky ukázaly, že přibližně jedna třetina žáků někdy o skupinové práci mluví. Počet žáků, kteří o uvedené problematice spolu mluví málokdy, se tedy přirozeně zvýšil, a to z 18% na 45%.

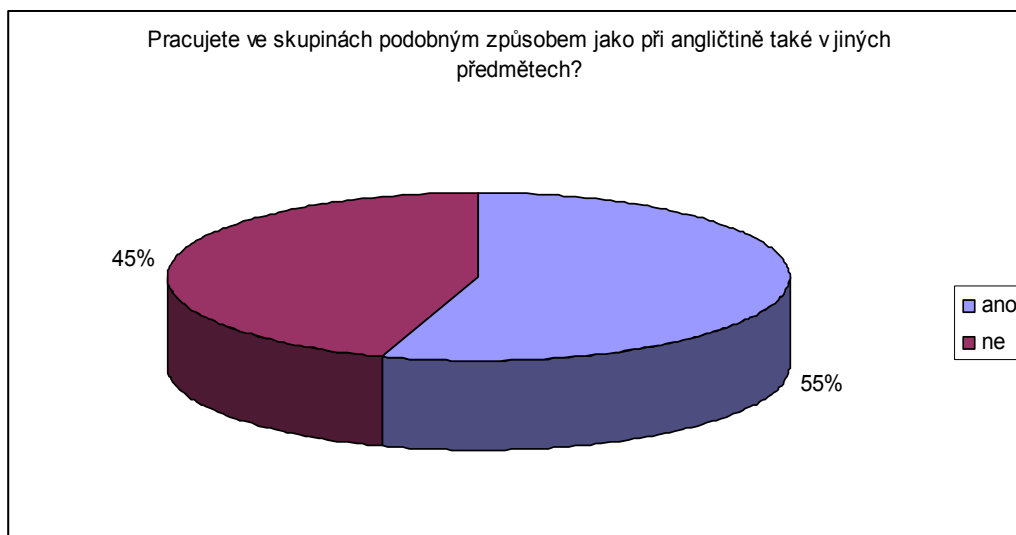


Graf 11:



Více než polovina dotázaných žáků uvedla, že by ocenila více hodin angličtiny v rozvrhu hodin (zaznamenala jsem nárůst z 52% na 65%). Z neformálních rozhovorů vyplynulo, že je to proto, že angličtina je baví, mnoho žáků také uvedlo, že je nebaví němčina a způsob práce při vyučování německému jazyku.

Graf 12:



Poměr odpovědí byl u prvního i druhého dotazníku velmi podobný, a pokud žáci odpověděli kladně, pak uváděli, že podobným způsobem pracují také při chemii, fyzice, dějepisu, češtině a přírodopisu. Je rozporuplné, že někteří žáci uvádějí, že v ostatních předmětech ve skupinách pracují, a další naopak uvádějí, že tomu tak není. Rozhovory pak přinesly informace o tom, že ve výše uvedených

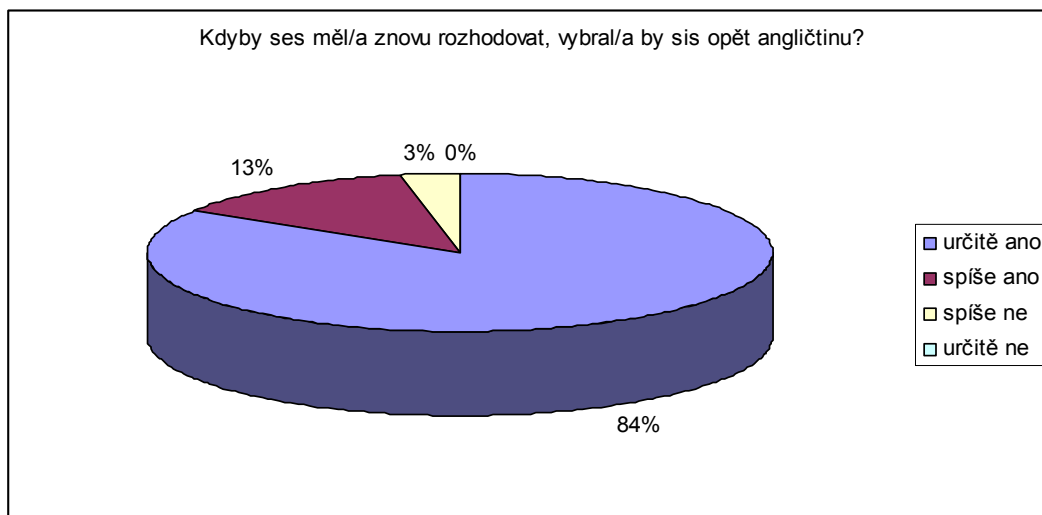
předmětech se občas skupinová práce vyskytne, avšak bez rozdělení rolí, bez pozitivní vzájemné závislosti. Podle výpovědí žáků se často stane, že na úkolu pracuje jeden nebo dva žáci ve skupině, přičemž ostatní členové jen opisují výsledky.

Graf 13:



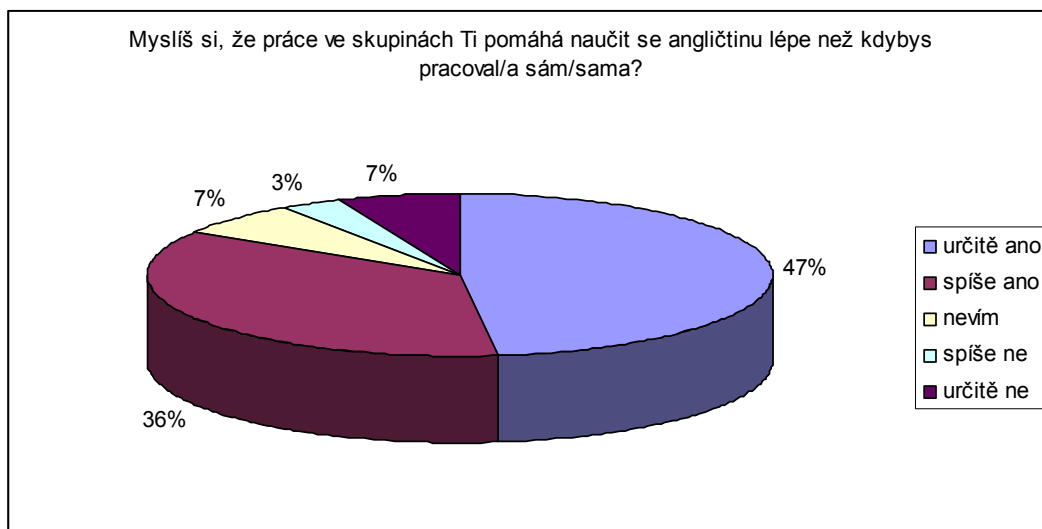
Téměř všichni dotázaní žáci by si přáli, aby se kooperativní učení objevilo také při vyučování jiným předmětům. Kategorie „*ano*“ zaznamenala mírný nárůst, konkrétně o 8%. Při rozhovorech se žáky jsem se dále dověděla, že by si sice přáli častěji pracovat v jiných předmětech podobnými způsoby jako při angličtině, ale ještě více by si přáli, aby je ostatní předměty učila vyučující anglického jazyka. Nemohu zde tedy posoudit souvislost kooperativního učení a motivace k učení se cizímu jazyku, a je třeba si uvědomit i možnou snahu žáků být u učitele oblíben.

Graf 14:



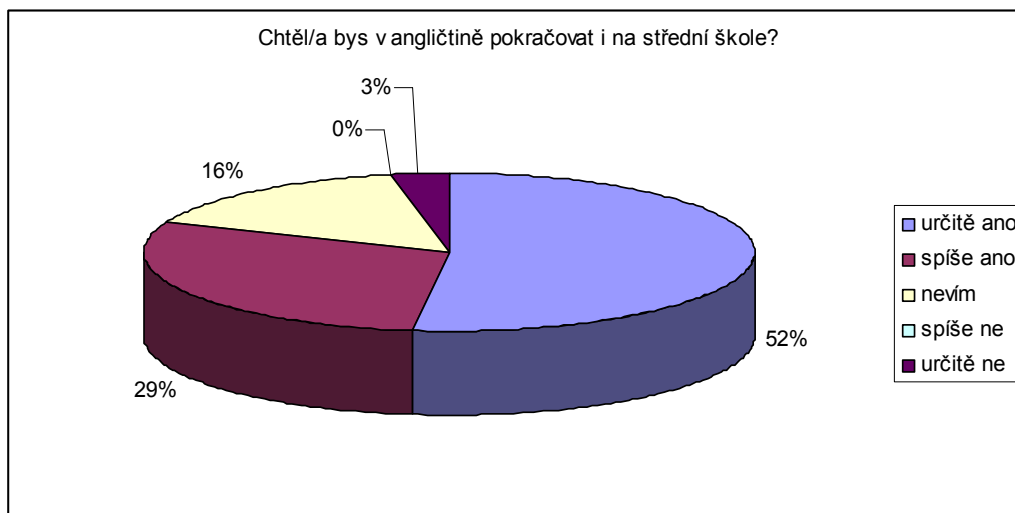
V obou dotaznicích převážily kladné odpovědi, kategorie „určitě ano“ zaznamenala nárůst o 6%, jeden z všech dotázaných žáků změnil během školního roku svůj názor na „spíše ne“ (protože na druhý volitelný předmět se žáci nemusí vůbec doma připravovat, kdežto na angličtinu někdy ano). Mezi důvody pro určitě opětovnou volbu angličtiny převažovaly výroky „angličtina mě baví a chci ji umět“, „angličtinu budu v životě potřebovat a baví mě“, „angličtina je velmi užitečná“, „angličtina je ve světě důležitá, chtěl bych se v zahraničí domluvit“, „angličtina se mi bude hodit, když přijede turista, nebo když budu pracovat v jiné zemi“, „s angličtinou se domluším všude, například na dovolené“, „učím se jí rád a chci být dobře připraven na střední školu“ a různé kombinace těchto výroků. Téměř všechny dotázané žáky angličtina baví, což je zvyšování motivace učit se cizímu jazyku přínosné. Žáci, kteří odpověděli „spíše ano“, měli podobné důvody, převážně uváděli, že je angličtina baví a že se jim bude hodit do budoucna, objevily se také odpovědi „protože mě počítače nebaví“ a „protože na počítači už umím a umí to každý“ (připomínám, že žáci měli na výběr angličtinu a informatiku).

Graf 15:



Obě kategorie s kladnou odpovědí se ve druhém dotazníku rozšířily, „určitě ano“ odpovědělo nejprve jen 13% dotázaných žáků, na konci zkoumaného období to bylo již 47%. „Spíše ano“ uvedlo nejprve 22% dotázaných žáků, po necelých deseti měsících potom 36%. Podíl kategorií „nevím“, „spíše ne“ a „určitě ne“ ve druhém dotazníku poklesl. V rozhovorech žáci uváděli, že na začátku roku jim každá úloha, kterou měli vypracovat ve skupinách, trvala velice dlouho, museli se naučit respektovat určitá nová pravidla, dlouho se o všem dohadovali, někteří ve skupinách pracovat nechtěli. Během roku se čas potřebný ke skupinovému řešení úkolů snižoval, takže začali mít pocit, že se angličtinu naučí lépe, než kdyby pracovali sami. Někteří si za svým názorem stáli dále, uváděli, že se všechno naučí lépe sami než s někým dalším. Z výše uvedeného vyvozují, že kooperativní učení může mít pozitivní vliv na zvyšování motivace k učení se cizímu jazyku.

Graf 16:



Na počátku zkoumaného období téměř polovina dotázaných žáků (47%) nevěděla, jestli by angličtinu chtěla studovat i na střední škole, na konci školního roku změnilo 31% dotázaných žáků svůj názor na „*určitě ano*“ nebo „*spíše ano*“. Z neformálních rozhovorů vyplynulo, že je angličtina baví, je důležitá, budou ji potřebovat, a proto by se jí chtěli učit i na střední škole. Žáci uváděli, že na začátku školního roku nevěděli, co je čeká, předtím se několik let učili němčinu, takže si mysleli, že na střední škole mohou pokračovat jen s němčinou. Někteří se báli, že další jazyk nebudou zvládat. Žák, který odpověděl v obou dotaznících „*určitě ne*“, zdůvodnil svou odpověď tím, že si myslí, že střední školu navštěvovat nebude.

Na otázku „*Co tě při hodinách angličtiny nejvíc baví?*“ odpovídali žáci nejčastěji hry, práce ve skupinách, rozhovory, čtení, překládání a poslech textů, vypracovávání úkolů pomocí počítačů, často uváděli konkrétní kooperativní činnosti, které jsou součástí příloh, žáci také uváděli, že je práce při hodinách angličtiny baví více, pokud mají pracovat ve skupině se spolužáky, s nimiž jsou zároveň dobří přátelé.

### 7.6.3 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

Výsledky didaktických testů zadávaných v duchu akčního výzkumu ukázaly, že u žáků zapojených do výzkumného šetření **kooperativní učení zaváděné do vyučování anglického jazyka pozitivně ovlivnilo nárůst slovní zásoby.**

Z dotazníků zaměřených na motivaci k učení se anglickému jazyku vyplynuly následující informace:

- žáci se na hodiny angličtiny připravují
- více než tři čtvrtiny dotázaných žáků baví při angličtině využívat kooperativní učení
- pro většinu dotázaných je angličtina pro jejich budoucnost důležitá, více než tři čtvrtiny dotázaných se domnívají, že ji budou potřebovat i v zaměstnání
- pro více než tři čtvrtiny dotázaných je důležité umět pracovat v týmu, podle jejich názoru budou potřebovat umět pracovat v týmu i v zaměstnání
- více než polovina dotázaných žáků si angličtinu vybrala sama, protože se ji chtějí učit, přibližně další třetina žáků uvedla, že jim to doporučili rodiče, ale rozhodnutí nechali na nich samotných
- více než tři čtvrtiny dotázaných žáků někdy mluví o angličtině se svými přáteli, téměř polovina žáků zapojených do výzkumného šetření někdy mluví se svými přáteli i o kooperativním učení, které při hodinách angličtiny používá
- více než polovina dotázaných žáků by ocenila více hodin angličtiny v týdenním rozvrhu
- téměř všichni dotázaní uvedli, že by si přáli využívat kooperativní učení i v ostatních předmětech
- více než tři čtvrtiny žáků zapojených do výzkumného šetření by si při případném opětovném rozhodování znovu vybraly anglický jazyk
- více než tři čtvrtiny dotázaných žáků míní, že s využitím skupinových činností se učí angličtinu lépe, než kdyby při vyučování pracovali sami
- více než tři čtvrtiny dotázaných by se chtělo angličtinu učit i na střední škole

Většina z uvedených informací směřuje k závěru, že **kooperativní učení také pomáhá zvyšovat motivaci k učení se anglickému jazyku**. Je ale třeba počítat s tím, že dotazník nemusí přinášet objektivní data, neboť žáci se mohou prezentovat lepší, než ve skutečnosti jsou, mohou také odpovídat takovými způsoby, o nichž se domnívají, že jsou vyučujícím očekávány.

V průběhu výzkumného šetření jsem samozřejmě prováděla pozorování a mnoho neformálních rozhovorů. Jako vyučující jsem nemohla zaznamenávat data získaná těmito způsoby ihned, ale snažila jsem se je zapsat ihned po vyučování. Žáci byli zprvu kooperativními způsoby učení zaskočení, postupně si na ně navykli a sami navrhovali aktivity, jimiž by chtěli vypracovávat zadané úkoly. Kontrolní a hodnotící listy poskytly významné informace nejen žákům, ale byly zdrojem mnoha podnětů i pro mne, v roli vyučující. Neformální rozhovory ukázaly, že většinu žáků baví učit se anglický jazyk pomocí používaných kooperativních aktivit, že se na vyučování těší, že se angličtinu učit chtějí, a že si uvědomují důležitost ovládnutí cizího jazyka pro svou budoucnost. To vše hovoří pro jistý vliv kooperativního učení na zvýšení motivace k učení se anglickému jazyku, přinejmenším u žáků ze zkoumaného vzorku. Z rozhovorů s žáky lze vyvodit kladný vztah k učení se anglickému jazyku, většina žáků zastává názor, že kooperativní učení pomáhá snáze si zapamatovat větší objem slovní zásoby. Hodnocení výsledků účinků kooperativního učení na nárůst slovní zásoby a na zvyšování motivace k učení se anglickému jazyku ze mé strany je velmi kladné, ačkoli jsem si vědoma toho, že může být do jisté míry neobjektivní.

## Závěr

Záměrem této diplomové práce bylo směřování k následujícím cílům. Osobním cílem bylo využití mého nadšení kooperativním učením ke zlepšení stavu nespokojenosti (mé i mých žáků) s jazykovým vyučováním. Poznávacím cílem bylo prozkoumat, zda kooperativní učení používané v hodinách anglického jazyka na základní škole může pozitivně ovlivnit nárůst slovní zásoby a zvýšit motivaci k učení se cizímu jazyku. Praktický cíl potom vedl k objevení možností dalšího využití získaných informací.

Na základě informací načerpaných v odborné literatuře, které mi přinesly bohatou inspiraci a nadšení vyučovat, bylo v hodinách anglického jazyka v co největší možné míře používáno kooperativní učení a vyučování. V rámci výzkumného šetření bylo mojí velkou snahou využít poznatky načrtnuté v teoretické části této práce.

Výzkumné šetření mělo charakter akčního výzkumu, jehož intencí je zlepšení pedagogické reality, přičemž tato akčnost se projevila zejména v rozdělení zkoumaného školního roku 2008/2009 na čtyři etapy. Nárůst slovní zásoby byl zaznamenáván pomocí učitelských didaktických testů, které byly žákům zadávány po každé etapě podle předem stanoveného harmonogramu. Motivace k učení se anglickému jazyku byla sledována prostřednictvím dotazníků, které žáci vyplňovali v počátečním období výzkumného šetření, tedy na začátku školního roku, a znovu v posledním období empirické sondy, na konci školního roku. Výsledky didaktických testů dvou experimentálních skupin byly porovnávány s výsledky stejných didaktických testů kontrolní skupiny, která v hodinách angličtiny kooperativní struktury nepoužívala. Ukázalo se, že žáci obou experimentálních skupin dosáhli v testech zaměřených na slovní zásobu lepších výsledků než žáci skupiny kontrolní, z čehož vyvozují, že kooperativní učení při učení se cizímu jazyku mělo u žáků zúčastněných ve výzkumném šetření pozitivní vliv na nárůst slovní zásoby. Také dotazníky přinesly zprávu o tom, že kooperativní učení pomáhá účastníkům empirické sondy zvyšovat motivaci k učení se cizímu jazyku. Většina žáků uvedla, že je baví učit se anglický jazyk, že jsou si vědomi toho, že je pro jejich budoucí život důležitý, že jej zřejmě budou potřebovat i ve svých zaměstnáních. K nárůstu motivace mohla přispět i novost předmětu. Během sledovaného období se názory některých žáků změnilly, většinou to však bylo ve prospěch kooperativního učení a učení se anglickému jazyku. Informace získané didaktickými testy a dotazníky byly upřesňovány a dokreslovány dalšími dvěma metodami, a sice pozorováním veškerého dění během zkoumaného školního roku a



neformálními rozhovory, které byly s žáky často vedeny. Tyto rozhovory potvrdily, že žáci rádi pracují ve skupinách, uvědomují si, že týmová práce možná bude důležitým aspektem v jejich budoucích zaměstnáních. Žáci dále hovořili o tom, že je baví učit se anglický jazyk, že se ho učí rádi, protože ho jistě budou potřebovat. Většina žáků tvrdila, že by využívání kooperativního učení mohlo být velmi prospěšné také v ostatních předmětech. Zbývá ještě doplnit názor výzkumníka a vyučujícího v jedné osobě. Podle mého mínění je kooperativní učení pro žáky velmi přínosné, a to nejen v oblasti učení se cizímu jazyku, ale i v učení se sociálním dovednostem, které jsou v naší společnosti stále více ceněny. Navzdory některým potížím, které s sebou učení se kooperativním aktivitám přineslo, si myslím, že osobních i poznávacích cílů bylo úspěšně dosaženo.

Ačkoli se může zdát, že kooperativní učení přineslo jen pozitivní výsledky, není tomu tak. Především v počáteční etapě, kdy se žáci kooperativním aktivitám učili, se objevilo mnoho problémových situací. Někteří žáci zkoušeli čerpat výhody z práce jiných členů svých skupin, jiní zase, zvláště ti schopnější, nechtěli pro svou skupinu vydávat zbytečné množství energie. Na tuto alternativu ovšem odborná literatura upozorňuje, a proto bych chtěla vzkázat pedagogům, kteří se dají na cestu zapojování kooperace do vyučování, aby se nenechali odradit počátečními nezdary. Z negativních aspektů je třeba ještě uvést vyšší míru hlučnosti žáků během vyučování, zvláště pokud se žáci při některých aktivitách opravdu nadchli pro svůj úkol. Tuto hlučnost spojovali někteří pedagogičtí kolegové s nezvládnutím vyučování z mé strany, což samozřejmě nebylo příliš příjemné. S přibývajícím zkušenostmi se dařilo míru hlučnosti snižovat, žáci se naučili užívat jen takovou intenzitu hlasu, která byla v rámci skupiny nutná. Potíže jsem spatřovala ještě v množství času, které učení se kooperativnímu učení zabralo. Hlavně v počátečním období bylo problematické stihnout naplánované aktivity v rámci pětáctyřiceti minut.

Je-li akční výzkum představován jako nástroj pro možné zlepšení či zkvalitňování pedagogické praxe, zdá se, že oprávněně. Přes pozitivní výsledky, které mnou vedené výzkumné šetření přineslo, jsem si vědoma jistých nedostatků, za všechny bych zmínila alespoň možné zkreslení informací, které přinesly dotazníky, protože respondenti rádi odpovídají v dotaznících tak, jak myslí, že by se mělo odpovídat. Navzdory dětské bezprostřednosti mohly i neformální rozhovory přinést nejasná data, protože někteří z žáků možná uváděli nepravdivosti se záměrem zalíbit se svému učiteli. A konečně i já, coby vyučující, se mohu dopouštět neobjektivního nahlížení na realitu. Myslím, že na přípravě i

realizaci mého vyučování je stále co vylepšovat. Tento pocit je ještě násoben poměrně krátkou pedagogickou praxí.

Zcela určitě by bylo zajímavé provést výzkumné šetření na podobné téma na daleko větším vzorku žáků, kteří by byli vyučováni pedagogem s mnohaletými zkušenostmi s kooperativním učením.

Pedagogům, kteří se z jakéhokoli důvodu kooperativnímu učení a vyučování vyhýbají, bych ráda vzkázala, aby se nenechali odradit počátečními nezdary. Je těžké přesvědčit kolegy o výhodách kooperativního učení, ale podle mého názoru by opravdu stálo za to využívat pozitivních stránek kooperace v různých vyučovacích předmětech.

Nechť jsou čtenářům inspirací pro praxi třeba jen příklady kooperativních činností uvedené v přílohách. Využití těchto konkrétních aktivit nebo jakéhokoli podnětu z této práce pak směřují k naplnění i cíle praktického. Přinejmenším k němu směřuji já, totiž neustálým reflektováním své činnosti a snahou o její zlepšení.

## Literatura

Betáková, L., Dvořáková, K.: *Angličtina 6 Way to win. Příručka učitele*. Praha: Fraus, 2005.

ISBN 80-7238-372-8

Byčkovský, P.: *Základy měření výsledků výuky*. Praha: Výzkumný ústav inženýrského studia, 1984.

Čáp, J.: *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3

Činčera J.: *Práce s hrou (Pro profesionály)*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1974-0

Dluhý, J.: *Obrázková angličtina*. Ostrava: Impex, 1997. ISBN 80-86035-14-X

Eiseltová, L.: *Hry a aktivity pro zpestření výuky cizích jazyků*. Praha: Lingua Ludus, 2007. ISBN 978-80-903894-1-0

Fisher, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-966-6

Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8

Hendl, J.: *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2

Hendrich, J. a kol.: *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988.

Hornby, A. S.: *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Seventh Edition*.

Oxford: Oxford University Press, 2005. ISBN 978-0-19-4316064

Choděra, R.: *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. Praha: Academia, 2006. ISBN 80-200-1213-3

Chráska, M.: *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4

Jandourek, J.: *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0

Jeřábek, J., Tupý, J.: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP, 2007.

Kalhous, Z., Obst, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X

Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0192-2

Kasíková, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.  
ISBN 80-7178-167-3

Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4

Kolektiv autorů: *Slovník cizích slov*. Praha: Encyklopedický dům, 1996.  
ISBN 80-90-1647-8-1

Lokšová, I., Lokša, J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-205-X

Maňák, J., Švec, V.: *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6

Mareš, J.: *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7

Murphy, R.: *Essential Grammar in Use*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.  
ISBN 978-0-521-55928-7

Pelikán, J.: *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998.  
ISBN 80-7184-569-8

Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7

Phillips, S.: *Young learners. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006. ISBN 0-19-437195-6

Průcha, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7367-047-X

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.  
ISBN 80-7178-772-8

Skalková, J.: *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7

Skalková, J.: *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3

Švaříček, R., Šedřová, K. a kol.: *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0

Tonucci, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Praha: SVI PedF UK, 1991.

Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce*. Praha: 2004

Vališová, A., Kasíková, H. a kol.: *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.  
ISBN 978-80-247-1734-0

## Přílohy

### Příloha 1: Příklady kooperativních činností v praxi

#### Psaní těly (Phillips<sup>100</sup>)

Žáci tvoří pouze pomocí svých těl tvary, písmena, čísla či dokonce celá slova. Členové skupin kooperují, a zároveň si propojují mluvenou a grafickou podobu slov. Mohou pracovat ve stoje nebo na podlaze.

Doporučuji, aby se žáci na aktivitě podíleli nejprve v menších skupinkách (2 - 3 žáci), po úspěšném vytvoření písmen či slov je možno tvořit početnější skupiny, které umožňují sestavení delších slov. Je vhodné začít s jednoduchými písmeny, které žáci vytvoří pouze svým vlastním tělem, například T nebo I. Pokračujeme písmeny, na nichž žáci musí spolupracovat. První zařazení této aktivity zabere pravděpodobně více času a skupiny budou potřebovat učitelovu pomoc. Opětovně zařazování lze použít pro tématické opakování slovní zásoby, učitel zadá téma a skupiny pracují na tvoření slov. Ve chvíli, kdy skupina vytvoří slovo, ostatní žáci zkoušejí toto slovo uhodnout a přečíst. Zároveň hodnotí, jak a proč se jim výsledek líbí.

Obr. 1: Psaní těly



<sup>100</sup> Phillips, S.: *Young learners. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006 (str. 91)

## Doplňování slov

Tříčlenné nebo čtyřčlenné skupiny obdrží pracovní list s textem, v němž jsou vynechaná slova. K pracovnímu listu patří ještě nápovědný list, na němž žáci mohou najít slova vynechaná v textu (pro pokročilejší žáky můžeme na nápovědný list přidat slova navíc, která nebudou potřebovat). Místo slov můžeme žákům napovědět obrázky. Obměnou této aktivity může být vymýšlení vynechaných slov bez jakékoli nápovědy. Žáci doplňují vhodná slova do mezer v textu.

Pro práci na této aktivitě můžeme žákům přidělit role:

- předčítač – nahlas předčítá text
- luštitel – hledá a navrhuje slova, která v textu chybí
- zapisovatel – zapíše chybějící vyluštěné slovo

Jsou-li skupiny čtyřčlenné, čtvrtou rolí může být například kontrolor nebo nápověda. Na luštění vynechaných slov se většinou chtějí podílet všichni členové skupin, proto se často v přidělených rolích střídají.

## Velké pexeso (Eiseltová<sup>101</sup>)

Hra je založena na stejném principu jako pexeso pro dva hráče, avšak hraje se skupinově. Na podlaze na velkém papíře (např. balicí papír postačí) je zakreslená mřížka, jednotlivé řádky jsou označeny písmeny a sloupce čísly. Žáci jsou rozděleni do dvou nebo více týmů a střídají se v otáčení hracích karet. Karty otáčí učitel (nebo jeho „pomocník“, jeden z žáků), přičemž zástupci jednotlivých týmů, kteří hlásí souřadnice, se střídají (tzn. za jeden tým nehlásí souřadnice stále jeden člen).

Žáci hlásí čísla a písmena souřadnic v cizím jazyce. Tým, který otáčením našel dva stejné symboly, musí vědět, jak se daný předmět v cizím jazyce řekne, jinak své body nezíská.

## Myšlenkové mapy

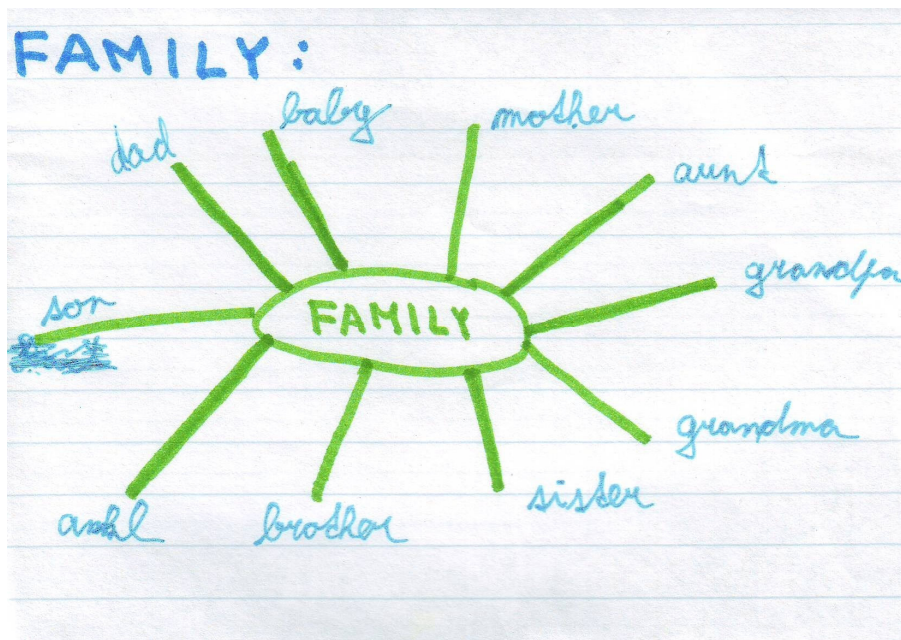
Skupiny žáků po třech mají k dispozici psací potřeby a papír se zadaným tématem (např. rodina, zvířata), k němuž tvoří mapu slov, které je k danému tématu napadají. Žáci se ve psaní slov pravidelně střídají. Pokud si ten, kdo je na řadě, neví rady, mohou mu

---

<sup>101</sup> Eiseltová, L.: *Hry a aktivity pro zpestření výuky cizích jazyků*. Praha: Lingua Ludus, 2007 (str. 31)

ostatní ze skupiny pomoci. Nápady se nesmí opakovat, každé slovo se může napsat pouze jednou. V hodinách cizího jazyka se celá práce samozřejmě realizuje v daném jazyce.

Obr. 2: Myšlenková mapa na téma „Rodina“



### Učební plakáty

Skupiny žáků po třech nebo čtyřech mají k dispozici psací potřeby (podle časových možností také další výtvarné potřeby) a velký papír (vhodný je např. formát A3). Učitel zadá téma (např. kuchyně, obývací pokoj), skupiny mají za úkol vytvořit obraz, který bude obsahovat popisky důležité slovní zásoby k danému tématu v cizím jazyce. V jazyce anglickém doporučuji pod popisky zaznamenávat také výslovnost (alespoň obtížných slov). Plakát slouží především ke zopakování již osvojené slovní zásoby, případně také k jejímu rozšíření. Pověšením plakátu do třídy umožníme žákům opakovat si slovní zásobu i mimo vyučování cizímu jazyku. Plakát může sloužit i při výuce mladších žáků.

V této aktivitě se osvědčilo rozdělení rolí:

- kreslíř (malíř) – realizuje výtvarnou podobu obrázku
- slovníkář – kontroluje ve slovníku psanou podobu slov, výslovnost (píše-li ji žáci pomocí fonetických symbolů), případně také vyhledává novou slovní zásobu
- písař – vepisuje k obrázkům klíčová slova



Společnou úlohou je rozhodování o důležitosti navrhovaných součástí obrázku. Některé skupiny se rozhodly, že všichni členové si zkusí všechny role, a tak se v aktivitách pravidelně střídali.

### **Obrat' se na svého souseda** (Kasíková<sup>102</sup>)

Tuto krátkou aktivitu lze zařadit i do frontálně vedené výuky. Učitel požádá žáky, aby se obrátili na svého souseda ve třídě a zeptali se ho na cokoli týkající se vyučovací hodiny. Žáci například vysvětlují pojem, o němž se učili, uvádějí konkrétní příklady k probíranému problému, shrnují tři nejdůležitější body apod.

### **Dvojice se učí**

Aktivita je vhodná pro opakování slovní zásoby, objasnění gramatického jevu, nebo pro osvojení několika nových slov. Dvojice obdrží učební materiál a má za úkol naučit se (zopakovat si) zadanou záležitost. Pokud se jedná o opakování, mohou žáci používat sešity, učebnice nebo ostatní pomůcky.

Každý žák je zodpovědný za to, že jeho párový kolega zadanou slovní zásobu či gramatický jev ovládá, žáci se učí ve dvojicích, vzájemně dohlížejí na správnou výslovnost. Jeden ze dvojice je následně testován, přičemž hodnocení (známka) platí pro oba členy dvojice.

### **Týmová kontrola**

Aktivitu lze využít při kontrolování překladových cvičení (nebo také domácích úkolů), které předtím žáci zpracovávali samostatně. V první fázi utvoříme dvojice, v nichž si žáci vzájemně kontrolují správnost daného cvičení, případně opravují chyby, vysvětlují nesrovnalosti. Ve druhé fázi utvoříme čtveřice, v nichž si žáci znovu společně procházejí řešení úkolu a diskutují o správnosti svých odpovědí. Po skončení kontroly učitel náhodně vybírá několik sešitů (z každé skupiny jeden), kontroluje úkol a hodnotí jej. Toto hodnocení obdrží všichni čtyři členové skupiny.

---

<sup>102</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005 (str. 40)

### Řešení problému (Phillips<sup>103</sup>)

Aktivita spojuje procvičování číslovek, řešení matematických slovních úloh, detailní čtení a kooperaci mezi žáky. Učitel připraví kartičky se slovními úlohami formulovanými v cizím jazyce. Na každé kartičce je jedna slovní úloha. Žáci pracují ve dvojicích, každá dvojice pracuje na řešení úlohy a výsledky zapisuje (je vhodné žákům předem připravit formulář, aby věděli, které úlohy již mají hotové). Když je dvojice s úkolem hotova, dá kartičku se zadáním k dispozici další dvojici a bude hledat tu, kterou ještě nevypracovala. Jedná-li se o žáky, kteří nejsou v daném cizím jazyce příliš pokročilí, mohou o úlohách diskutovat v českém jazyce. Nakonec učitel projde společně se všemi řešení úloh.

Příklady úloh k „Řešení problému“:

1 Michael has got two red apples and four yellow apples. He has got ..... apples.
2 Ann has got ten sweets. She gives three to her friend Sally. Now she has got ..... sweets.
3 There are usually twenty children in the class. One day four children are ill and do not come to class. That day there are ..... in class.
4 It is Peter's birthday. He has got twelve pieces of cake. He has got six friends. He gives ..... pieces to each friend.
5 Angela likes toy cars. She goes to a toy shop. The big cars cost one pound, the small cars cost seventy-five pence each. Angela has got five pounds. She buys two big cars and four small cars. Now she has got ..... pence. (!!! 1 pound = 100 pence)

### Očíslované hlavy (Kasíková<sup>104</sup>)

Žáci pracují ve skupinách po třech nebo čtyřech, skupiny jsou rozmístěny po třídě tak, aby se vzájemně nerušily. Učitel přidělí jednotlivcům z každé skupiny čísla a zadá skupině otázku. Aktivita je vhodná pro opakování již probraného učiva. Členové skupiny se ujistí, že odpověď na zadanou otázku znají všichni, protože předem neví, kdo bude

<sup>103</sup> Phillips, S.: *Young learners. Resource books for teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2006 (str. 49)

<sup>104</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005 (str. 41)



### **Lístkový chaos** (Tvrdíková<sup>105</sup>)

Učitel připraví pro každého žáka pět lístků různé barvy, každý žák napíše na lístky požadované informace a nikomu je neukazuje.

Možnosti poskytnutých údajů:

- 1. lístek: jméno a příjmení
- 2. lístek: datum narození
- 3. lístek: bydliště
- 4. lístek: záliby
- 5. lístek: oblíbená kniha

Všechny lístky se poté shromáždí na stole a zamíchají. Každý žák si vybere od každé barvy jeden lístek a připevní je na hrud' těm žákům, o nichž se domnívá, že k nim dané údaje patří. Každý žák může mít na hrudi jen pět lístků. Pak se každý představí, pokud nemá správné lístky, dojde si pro ně. Na konci aktivity mají všichni žáci lístky se správnými informacemi.

### **Skupiny čtou** (Kasíková<sup>106</sup>)

Tříčlenné skupiny dostanou text a otázky k textu. Skupiny přidělené texty čtou a odpovídají na otázky, které ukáží, zda žáci textu porozuměli. Doporučuje se přidělit žákům role:

- čtenář – čte zadaný text
- zapisovatel – zaznamenává odpovědi na zadané otázky
- kontrolor – kontroluje, zda každý rozumí a souhlasí s odpověďmi

Každý člen skupiny na přiloženém papíru stvrzuje svým podpisem, že všichni textu rozumějí a že s odpověďmi souhlasí. Učitel opět namátkově kontroluje jednoho žáka ze skupiny. Pokud se jedná o texty, které je možné pantomimicky předvést, může být součástí úkolu připravit si a předvést text dramatickým výstupem.

---

<sup>105</sup> Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce.* Praha: 2004 (str. 48)

<sup>106</sup> Kasíková, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* Kladno: AISIS, 2005 (str. 41)

### **Tlumočník (Petty<sup>107</sup>)**

Žáci pracují ve trojicích. Úkol skupinám zadá učitel nebo si ho losují (například vysvětlit cizinci, jak se dostane na nádraží). Jeden žák mluví pouze mateřským jazykem, druhý pouze jazykem cílovým a třetí jim tlumočí. Jednotlivci simulují tyto role:

- místní obyvatel (česky mluvící)
- turista (anglicky mluvící)
- tlumočník

### **Klubíčko a jména**

Aktivita je vhodná k vzájemnému představení se. Všichni žáci se posadí do kruhu na zem (doporučuji mít ve třídě koberec). Učitel začíná sdělením: „Jmenuji se Pavel. A jak se jmenuješ ty?“ a pošle klubíčko někomu dalšímu, přičemž koncový provázek klubíčka stále drží v ruce. Vybraný žák se opět představí a posláním klubíčka požádá dalšího žáka, aby se představil. Znovu je důležité, aby v ruce nepřestal držet provázek klubíčka. Takto žáci pokračují, dokud se všichni nepředstaví. Posláním klubíčka vznikne pavučina.

Pokud to časové možnosti dovolují nebo pokud chceme jména zopakovat, může se pavučina rozplétat. Začíná tedy poslední žák a posílá klubíčko tomu, od koho ho předtím dostal. Při opakování jmen může žák říkat toto: „Jmenuji se Jan a ty se jmenuješ Pavel.“

Ve výuce cizího jazyka se komunikace odehrává v daném jazyce.

---

<sup>107</sup> Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996 (str. 199)

Obr. 4: Klubičko a jména



### **Pantomima**

Touto aktivitou si žáci mohou připomenout slovesa. Dvojice pantomimicky představují nějakou činnost, ostatní se pokoušejí uhodnout, která činnost by to mohla být. Potřebují-li dvojice ke ztvárnění činnosti pomoci, mohou požádat jednoho či více žáků, aby se k jejich pantomimě připojil/i.

### **Pantomimické příběhy (Petty<sup>108</sup>)**

Dvojice nebo trojice pantomimicky předvádí jednoduchý příběh a jeden žák se pokouší tento příběh popisovat. Například: „Martin jedl maso. Kus masa mu upadl na zem. Zavolal na svého psa. Pes snědl jídlo, které bylo na zemi. Martin psa pohladil.“

Příběh je možno opakovat, buď ho vypráví celá třída najednou, nebo každý žák řekne jednu větu.

---

<sup>108</sup> Petty, G.: *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996 (str. 197)

## Víc hlav víc ví

Aktivita ukáže žákům, kolik slovíček už znají (nebo by měli znát). Skupiny po čtyřech nebo pěti žácích si losují zadání svých úkolů. Jedná se o vypisování slovíček v cizím jazyce, a to vždy podle určitého kritéria, například všechny slovesa začínající písmenem „L“, všechna podstatná jména související se školou, všechna přídavná jména, která žáky napadnou ve spojení s jejich kamarádem.

Doporučuji realizaci venku, na asfaltové nebo betonové ploše, kam skupiny mohou psát své seznamy barevnými křídami. Ve třídě je možno seznamy psát na papíry. Žáci jsou většinou mile překvapení, kolik slovíček jsou ve skupině schopni vymyslet.

Je možné rozdělit žáky do rolí:

- písař
- navrhovatel slov
- kontrolor psané podoby slov
- kontrolor výslovnosti

Vhodné je také střídání rolí v každém hracím kole.

## Milostný dopis (Tvrdíková<sup>109</sup>)

Žáci ve dvojicích nebo trojicích mají k dispozici výstřižky z noviny a časopisů, z nichž sestavují milostný dopis. Při práci nesmí mluvit.

## Zmatené věty (Tvrdíková<sup>110</sup>)

Učitel připraví pět obálek, v každé bude pět vět, které jsou rozstříhané na slova a smíchané. První slovo ve větě je podrženo. Každý žák musí bez mluvení složit větu. Slova, která nevyužije při sestavování své věty, může nabídnout ostatním, avšak žádat o ně nesmí.

## Balení kufrů (Tvrdíková<sup>111</sup>)

Žáci sedí v kroužku, učitel také. Učitel vyřkne: „Balím svůj kufr a zabalím si do něj svetr.“ Další žák větu opakuje a na konec připojí další předmět. Každý žák zopakuje větu,

---

<sup>109</sup> Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce.* Praha: 2004 (str. 81)

<sup>110</sup> Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce.* Praha: 2004 (str. 80)

<sup>111</sup> Tvrdíková, M.: *Kooperativní učení jako jedna z metod výuky cizích jazyků – němčiny. Diplomová práce.* Praha: 2004 (str. 80)

kteřou řikal žák předchozí a na konec připojí jedno své slovo. Činnost končí tehdy, když někdo není schopen vyjmenovat předměty ve správném pořadí.



## **Příloha 2: Dotazník**

### **Dotazník: Kooperativní učení a motivace k učení se anglickému jazyku**

Milá zákyně, milý žáku,

dostává se Ti do ruky dotazník, který slouží pouze k výzkumným účelům. Při vyplňování dotazníku uváděj pravdivé údaje. Dotazník je anonymní, a proto ho nepodepisuj, ale v pravém horním rohu ho označ nějakým kódem. Z uvedených možností vyber vždy tu odpověď, která nejvíce vystihuje Tvůj názor, a označ ji křížkem, popřípadě vypiš na určenou řádku. Pokud si nebudeš s čímkoli vědět rady, obrať se na svého učitele.

Jsi:     dívka             chlapec

Kolik je Ti let? \_\_\_\_\_

1. Jak často se připravuješ na hodiny angličtiny?
  - velmi často, na každou hodinu
  - docela často, téměř na každou hodinu
  - jen někdy
  - spíš ne
  - nikdy
  
2. Baví Tě pracovat při hodinách angličtiny ve skupinách?
  - hodně mě to baví
  - docela mě to baví
  - nevím
  - moc mě to nebaví
  - vůbec mě to nebaví

3. Je podle Tvého názoru angličtina pro tvůj budoucí život důležitá?
- ano, domluví se s ní v mnoha zemích
  - ano, ale chtěl/a bych se učit ještě i jiný jazyk
  - nevím
  - ne, chtěl/a bych se učit jiný jazyk
  - ne, angličtinu nebudu nikdy potřebovat
4. Je podle Tvého názoru pro Tvůj budoucí život důležité umět pracovat v týmu?
- ano, určitě
  - spíše ano
  - nevím
  - spíše ne
  - ne, není
5. Myslíš si, že budeš potřebovat angličtinu i ve svém budoucím zaměstnání?
- určitě ano
  - spíše ano
  - nevím
  - spíše ne
  - určitě ne
6. Myslíš si, že ve svém budoucím zaměstnání budeš potřebovat umět pracovat v týmu?
- určitě ano
  - spíše ano
  - nevím
  - spíše ne
  - určitě ne
7. Dostáváš rád/a dárky?
- ano
  - ne
8. Proč sis jako povinně volitelný předmět vybral/a angličtinu?
- chtěli to rodiče, musel jsem
  - rodiče mi řekli, že by to bylo dobré, ale rozhodnutí nechali na mně
  - rozhodl jsem se sám/sama, chci se učit anglicky
  - měl jsem jiný důvod (napiš jaký)
- 
9. Mluvíš někdy s kamarády o angličtině?
- ano, ale jen ve škole, před hodinou
  - ano, ve škole i mimo školu ve volném čase
  - ne

10. Mluvíš někdy s kamarády o skupinové práci, kterou při angličtině používáte?

- ano, často    někdy ano    málokdy    ne, nikdy

11. Přál/a by sis více hodin angličtiny v rozvrhu hodin?

- ano, ocenil/a bych to  
 ne, současný počet hodin stačí

12. Pracujete ve skupinách podobným způsobem jako při angličtině také v jiných předmětech?

- ano (napíš ve kterých)

\_\_\_\_\_

- ne

13. Přál/a by sis častěji pracovat ve skupinách podobným způsobem jako při angličtině také v jiných předmětech?

- ano    ne

A ještě několik otázek...

14. Kdyby ses měl/a znovu rozhodovat, vybral/a by sis opět angličtinu?

- určitě ano (napíš proč) \_\_\_\_\_  
 spíše ano (napíš proč) \_\_\_\_\_  
 spíše ne (napíš proč) \_\_\_\_\_  
 určitě ne (napíš proč) \_\_\_\_\_

15. Myslíš si, že práce ve skupinách Ti pomáhá zapamatovat si více anglických slovíček?

- určitě ano    spíše ano    nevím    spíše ne    určitě ne

16. Myslíš si, že práce ve skupinách Ti pomáhá naučit se angličtinu lépe než kdybys pracoval/a sám/sama?

- určitě ano    spíše ano    nevím    spíše ne    určitě ne

17. Chtěl/a bys v angličtině pokračovat i na střední škole?

- určitě ano    spíše ano    nevím    spíše ne    určitě ne

18. Co Tě při hodinách angličtiny nejvíc baví? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

© Mnohokrát děkuji za vyplnění. Dotazník nyní odevzdej svému učiteli.

---

### **Příloha 3: Test: SLOVNÍ ZÁSoba 1.-2. lekce/září-listopad**

1. Odpověz anglicky na otázky:

What's your name? .....

How old are you? .....

Where are you from? .....

What's your mum's name? .....

2. Jak se tvoří množné číslo podstatných jmen? .....

.....

3. Napiš v množném čísle:

one bag – two .....

one book – two .....

one bus – two .....

one group – two .....

4. Přelož do angličtiny:

Můžu to říct česky? .....

Můžu otevřít okno? .....

Můžu jít na toaletu? .....

5. Doplň *'m, 'm not, are, aren't, is, isn't*:

My teacher ..... eleven. Tortoises ..... green. I ..... from England. I ..... twelve.

Our town ..... in the Czech Republic. You ..... a pupil. Miss Langová ..... our teacher.

We ..... at home. My friend ..... German.

6. Představ anglicky svého spolužáka (napiš o něm vše, co umíš):

.....

.....

.....

7. Jak se řekne anglicky:

datum narození .....  
 příjmení .....  
 pravítko .....  
 třída .....  
 adresa .....  
 vyučovací předmět .....

křestní jméno .....  
 dvojčata .....  
 guma .....  
 třídní učitelka .....  
 koš .....  
 hloupý .....

8. Připiš k osobním zájmenům zájmena přivlastňovací:

I ..... we .....  
 you ..... you .....  
 he ..... they .....  
 she .....  
 it .....

9. Přelož následující výrazy:

její nová škola ..... jeho sestra .....  
 v naší třídě ..... můj bratr .....  
 jejich rodina ..... tvůj pes .....

10. Podle vzoru tvoř z informací v tabulce věty: *Vzor: Miss Black hasn't got a computer. She has got a garden.*

	<i>computer</i>	<i>garden</i>	<i>pet</i>
<i>Miss Black</i>	<i>NO</i>	<i>YES</i>	<i>NO</i>
<i>the twins</i>	<i>YES</i>	<i>NO</i>	<i>YES</i>

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

11. Napiš deset nebo více zvířat: .....

.....

.....

12. Jak se tvoří přivlastňování? .....

13. Jak se tedy řekne: Petrova kniha ..... babiččino jméno .....

14. Napiš barvy, které znáš: .....

.....

.....

15. Jak se řekne:

kamarád .....	čaj/svačina .....
legrační .....	klec .....
tabulka/žebříček .....	vítěz/šampión .....
chlapec .....	dívka .....

16. Doplň *a* nebo *an*:

I've got ..... aunt in Prague. I haven't got ..... Indian name. Michael has got ..... great computer. We've got ..... good friend in England. Have you got ..... old tortoise? He has got ..... uncle.

17. Umíš anglicky vyjmenovat členy rodiny? *Mother*, .....

.....

.....

18. Zakroužkuj jednu správnou odpověď:

<i>Have you got a nice name?</i>	<i>A) Yes, I've got.</i>	<i>B) Yes, I have.</i>	<i>C) Yes, I've.</i>
<i>Have you got a dog?</i>	<i>A) No.</i>	<i>B) No, I not.</i>	<i>C) No, I haven't.</i>
<i>Has he got a garden?</i>	<i>A) Yes, he has.</i>	<i>B) Yes, he has got.</i>	<i>C) Yes, he's.</i>
<i>Has she got a sister?</i>	<i>A) No, she got.</i>	<i>B) No, she hasn't.</i>	<i>C) No, she hasnt.</i>

**Příloha 4: Test: SLOVNÍ ZÁSoba 3. a 4. lekce/prosinec-únor**

1. Jak se v angličtině tvoří rozkaz a zákaz? .....

.....

2. Doplně vhodná slovesa:

..... your eyes.                      ..... with your pen.                      ..... this book.

3. Zakaž anglicky kamarádovi:

Nepoužívej mou tužku! .....

Nekresli ten obrázek! .....

Nepiš to jméno! .....

Neotvírej to okno! .....

4. Počítej do dvanácti: .....

.....

.....

5. Napiš slovy, kolik je hodin:

4:00 .....                      1:30 .....

11:45 .....                      14:15 .....

8:10 .....                      17:55 .....

6. Vyjmenuj dny v týdnu: .....

.....

7. Doplně chybějící slova:

*Winter: December, ....., February*

*Spring: March, April, .....*

*Autumn: ....., October, November*

*Summer: June, ....., .....*



8. Jaký je rozdíl ve psaní řadových číslovek v češtině a v angličtině? .....

.....

9. Napiš dnešní datum: .....

10. Jak se řekne:

nudný .....

používat .....

byt .....

dům .....

uklidit .....

plakát .....

11. Co umíš nebo neumíš dělat? Napiš šest vět:

.....

.....

.....

12. Přelož:

za lavičkou .....

před školou .....

vedle té ženy .....

s tou knihou .....

pod stromem .....

na podlaze .....

13. Podle textu nakresli obrázek: *There is a table in my picture. There is a cake with five candles on the table. There are two invitation cards next to the cake. There are six sandwiches on the table. There is a present under the table. There is a mouse behind the present.*

14. Přřadřte k otřzkřm sprřvnř odpovřdi (spojte řarou):

Mum, can you make hamburgers?	No, this film isn't for children.
Can we play football at the party?	Yes, I can. "Happy birthday.....“
Can my brother come with me?	Yes, of course he can.
Can you sing for our friend?	No, I can't. But I can make a cake.
Can I watch TV?	No, you can't. Football isn't a party game.

15. Popřř, co se nachřzř ve vařř třřdř. Pouřřij vazbu *There is.../ There are....*

.....

.....

.....

.....

16. Co znamenajř tato slova?

draw .....	sing .....
read .....	ride a bike .....
play football .....	fly .....

17. řkrtni slovo, kterř nepatřř k ostatnřm:

- a) brother, cousin, friend, sister
- b) kitchen, living room, bathroom, garden
- c) November, Tuesday, March, June
- d) mice, dogs, cats, tortoises
- e) cake, chips, hamburger, juice

**Příloha 5: Test: SLOVNÍ ZÁSoba 5. lekce a shrnutí/ březen-červen**

1. Jaké děje popisujeme přítomným časem průběhovým?

.....  
.....

2. Jak se tedy řekne:

a) Dívám se na televizi (teď).....

b) Hrajeme fotbal. ....

c) Paul nehraje tenis. ....

d) Můj tatínek právě vaří večeři. ....

3. Jak se přítomný čas průběhový tvoří?

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

4. Co všechno může být v obývacím pokoji? .....

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

5. Napiš, co právě teď dělají členové tvojí rodiny nebo kamarádi:

a) *My mother* .....

b) .....

c) .....

d) .....

e) .....

6. Napiš, které ovoce znáš: .....

.....  
.....

7. Počítej do dvaceti:

1 ..... 2 ..... 3 ..... 4 .....  
5 ..... 6 ..... 7 ..... 8 ..... 9 .....  
10 ..... 11 ..... 12 ..... 13 ..... 14 .....  
15 ..... 16 ..... 17 ..... 18 .....  
19 ..... 20 .....

8. Zakroužkuj, co je ve větách vynecháno:

What's Mr White .....	a) do	b) doing	c) is
We are ..... stickers.	a) swapping	b) coming	c) helping
I'm ..... tea.	a) coming	b) making	c) drink
Are you ..... a book?	a) read	b) reeding	c) reading
Is he ..... the kitchen?	a) looking	b) tidying up	c) writing

9. Spoj, co se k sobě hodí:

wash	a book
open	a T-shirt
read	a car
make	a cake
wear	the window

10. Přelož do češtiny:

The girl isn't speaking German. ....  
My sister is reading a magazine. ....  
Her aunt is listening to a CD. ....  
Is your uncle working? ....  
His dad is cleaning the windows. ....

11. Odpověz anglicky na otázky:

Who is your best friend? .....  
What is your hobby? .....  
How many pupils are there in your class? .....

12. Která přídavná jména k popisu postavy znáš?

.....  
.....

13. Které místnosti jsou ukryty v doplňovačkách:

- a) B \_ \_ R \_ \_ M
- b) \_ IT \_ \_ E \_
- c) \_ \_ V \_ NG R \_ O \_
- d) H \_ \_ \_
- e) B \_ T \_ \_ \_ OM

14. Přelož do angličtiny:

tahle kočka .....	tihle chlapci .....
tamtén dům .....	tamta zahrada .....
tamty dívky .....	tyhle myši .....
tamta myš .....	tihle psi .....

15. Vysvětli, kdy se používají členy *a/ an/ the*:

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

16. Doplň do textu členy *a/ an/ the*:

*I am ..... pupil. I am eleven. I have got ..... dog. .... dog is black. Its name is Ben. I have got ..... sister and two brothers. .... sister's name is Jane. My brother's names are Charles and Mike. Our mum is sitting on ..... bench. We are playing in ..... garden. I have got ..... apple. My sister has got ..... banana.*

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 30. listopadu 2009

.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum