

**Univerzita Karlova Praha
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze**

**AKTIVIZUJÍCÍ STRATEGIE
V PŘÍPRAVĚ UČITELŮ
CIZÍHO JAZYKA**

Disertační práce

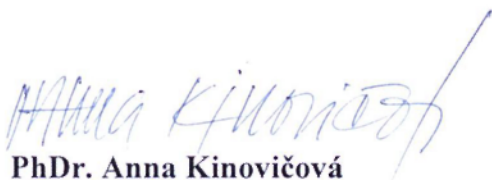
**Jméno doktoranda: PhDr. Anna Kinovičová
PF UJEP Ústí nad Labem**

**Školící pracoviště: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání
Pedagogické fakulty UK Praha**

Školitelka: Doc. PhDr. Jaroslava Vašutová, CSc.

Praha, 2010

Prohlašuji, že jsem tuto disertační doktorandskou práci vypracovala samostatně a uvedla jsem všechny literární prameny, ze kterých jsem čerpala.


PhDr. Anna Kinovičová

Praha, 30. května 2010

**Je mou milou povinností poděkovat
Doc. Paedr. Jaroslavě Vašutové, CSc.
za její vedení a laskavý přístup a porozumění
v průběhu vzniku této práce.**

AKTIVIZUJÍCÍ STRATEGIE V PŘÍPRAVE UČITELŮ CIZÍHO JAZYKA

OBSAH

Úvod	7
A. Teoretická část práce	12
1. Uvedení do problému aktivizace výuky a aktivizujících strategií	12
2. Teoretická a metodologická východiska disertační práce	15
3. Současný vývoj konstruktivismu a příprava učitelů.....	20
3.1 Konstruktivismus a současný výzkum v oblasti učebních strategií	20
3.2 Facilitace skupinové a týmové práce v jazykovém vyučování	23
4. Proměny v přípravě učitelů cizích jazyků	32
4.1 Výzvy pro přípravu učitelů cizích jazyků pro 21. století v oblasti obecné pedagogické	32
4.2 Zásadní proměny v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků.....	37
4.3. Tradice aktivizujících metod a aktivizace žáků ve vyučování cizích jazyků v České republice	41
4.4 Proměňující se role učebních metod ve výuce cizích jazyků.....	46
4.5 Priority současné vzdělávací politiky jako výchozí principy pro úvahy o volbě výukových strategií	47
5. Efektivní a aktivizující strategie	51
5.1. Kooperativní strategie	51
5.2 Problémové a projektové učení	56
5.2.1 Obecná charakteristika	56
5.2.2 Postup při řešení problému.....	58
5.2.3 Aplikace řešení problémových a projektových úkolů na oblast literární výuky.....	61
5.3 Hry a simulace a (Gaming and Simulation) ve výuce jazyků	70

5. 4	Dramatické a inscenační přístupy, hraní rolí a výuka dramatem	72
5. 5	Mentální mapování.....	74
5. 6	Brainstormingové strategie (burza nápadů, bouře mozků)	76
5. 7	Studentské a profesní portfolio jako aktivizující prostředek učitelů i studentů	76
5. 8	Akční výzkum jako jedna z nejdůležitějších strategií v profesní přípravě učitelů cizích jazyků.....	79
5.9	Moderní technika jako silná motivační a aktivizující strategie	82

B. Část praktická

6.	Akční výzkum v přípravě učitelů anglického jazyka	84
6. 1.	Cíle akčního výzkumu.....	84
6.1.1	Triangulace.....	85
6.1.2	Kontext výzkumu a jeho účastníci	85
6.2	Identifikace problému	88
6. 2.1	Formulace výzkumného problému.....	89
6. 2. 2	Akční plán	92
6.2.3	Činnosti zahrnuté do akčního plánu	97
6. 3	Použité metody zkoumání.....	98
6.3.1	Pozorování činnosti studentů při využívání aktivizujících strategií	98
6.3.1.1	Organizace dat.....	99
6.3.2	Rozbory prací a prezentací.....	114
6.3.2.1	Cíle projektu a kritéria hodnocení.....	115
6.3.2.2	Dosažené výsledky	118
6.3.2.3	Slabiny projektů a návrhy na řešení problému.....	119
6.3.3	Neformální rozhovor se skupinami studentů	121
6. 3.4	Sběr dotazníkových dat, jejich vyhodnocení a interpretace	123
6.3.4.1	Dotazník – Část A	123
6.3.4.2	Dotazník – Část B	124
6.3.4.3	Dotazník – Část C	130

7. Druhý cyklus akčního výzkumu	152
7.1 Akční plán pro druhý cyklus	154
7.2 Pozorování procesu učení a rozbor závěrečných prací s cílem posílit kreativitu a imaginaci.....	157
7.3 Hodnocení výsledků 2. cyklu AV	159
8. Celkové hodnocení výsledků z pozorování, z rozboru projektů a závěrů vyplývajících z dotazníků	159
8.1 Skupina problémových otázek č. 1	159
8.2 Skupina problémových otázek č. 2	168
9. Platnost, důvěryhodnost, spolehlivost, a zobecnitelnost získaných dat.....	172
10. Diskuse	173
11. Závěry.....	177
12. Seznam použité literatury.....	180
13. Seznam příloh a tabulek	196
Resumé	207
Summary	208

Úvod

Téma disertační práce vychází z nutnosti posilovat aktivizující strategie a přístupy k učení, které byly již v minulosti prosazovány v našem školství v oblasti výuky cizích jazyků v podobě aktivizujících metod a které se, zejména v souvislosti s současnými radikálními proměnami školství, opět dostávají do popředí zájmu pedagogické praxe v nové podobě aktivizujících strategií výuky a jazykových učebních strategií. Oblast výzkumu však zde bude zúžena na oblast vysokého školství a na roli a využití aktivizujících strategií v přípravě učitelů cizího jazyka pro základní školy. Právě kvalitní příprava budoucích učitelů a jejich připravenost pro řešení praktických situací ve školní třídě může značnou měrou přispět ke zlepšení jazykové přípravy obyvatelstva od nejranějších věkových skupin a spolu s tím i ke zdokonalení celkové jazykové připravenosti mladých lidí a schopnosti úspěšně konkurovat na trhu práce.

Významnost tématu je také podepřena řadou argumentů, z nichž první souvisí s nedostatkem přehledových studií, které by shrnovaly současný stav a úroveň řešení tohoto problému v naší republice a v souvislosti s tím lze hovořit i o nedostatku výzkumu a výzkumných studií v této oblasti u nás. Druhým argumentem jsou kurikulární změny v České republice, které požadují co nejefektivnější výuku jazyků u mladé generace. Do popředí se dostává požadavek umět se učit a nutnost rozvíjet celou řadu nových kompetencí v oblasti cizích jazyků, které upřednostňuje vzdělávací politika Evropské unie.

V zahraničí je zvolené téma v popředí zájmu již více než dvě desetiletí a u nás se v didaktikách cizích jazyků dostává do povědomí především mladých učitelů, zejména v souvislosti s proměnami v oblasti vývoje vyučovacích metod, hovoříme o tzv. období „po metodě“ (the post-method era). Vzrůstá zájem akademických pracovníků o využívání konstruktivistických principů učení a o teorii aktivity, která stojí za proaktivním přístupem studentů k učení.

Aktivizující či aktivitu posilující strategie využívané v každodenní praxi budou prostřednictvím kvalitativního výzkumu podrobeny nejen reflexi studentů, ale bude využito i autoreflexe každodenní učební činnosti učitele–facilitátora s cílem zjistit, jak a do jaké míry je možno změnit přístup studentů učitelství k vlastnímu učení, a tak ovlivnit výsledky jejich vlastního učebního procesu.

Cílem této práce je zmapovat a popsat proces učení s využitím aktivizujících strategií a rozšířit naše poznání o zkušenosti získané v každodenní učitelské praxi vysokoškolského učitele v oblasti výuky cizojazyčné literatury při přípravě učitelů cizích jazyků, kde je stále pocíťován značný deficit výstupů z vědecké a výzkumné praxe a kde tyto procesy učení nejsou ještě zcela zmapovány, zejména formou kvalitativního výzkumu. Spolu s tím je hledána odpověď na řadu otázek, které se v procesu přípravy učitelů objevily, zejména v souvislosti s negativními vlivy demografického vývoje struktury společnosti u nás.

Zatím neexistuje mnoho výzkumných prací, které by se u nás zabývaly oblastí facilitace výuky s využitím aktivizujících strategií v přípravě učitelů na úrovni vysokoškolské pedagogiky. Tato práce využívající metodologie kvalitativního výzkumu bude sledovat činnost učitele-facilitátora v běžných hodinách jednoho z oborových předmětů nedidaktické povahy (v oborových předmětech Britská literatura 19. století a Britská literatura 20. století, tj. v předmětech, které jsou součástí široce koncipovaného bloku Britských a amerických kulturních studií). Soustředí se na práci studentů, účastníků akčního výzkumu, a bude zaměřena jednak na rozvíjení tvůrčího a kritického myšlení u studentů učitelství cizího jazyka, jednak na facilitaci jejich skupinové práce s využitím aktivizujících strategií.

Akční výzkum je zde chápán jako nástroj změny a příležitost pro zkvalitnění procesu učení u studentů učitelství anglického jazyka jako jazyka druhého či cizího. Jeho cílem je pomoci ověřit, jak fungují určité postupy, které by měly vést k aktivnějším reakcím studentů a měly by pomoci ke zlepšení situace v oblasti jejich písemného vyjadřování a v konečné fázi studia ke snížení počtu neúspěšných studentů při jejich průběžném i závěrečném hodnocení.

Zároveň je akčním výzkumem *ověřováno, zda model koncepce vyučovacího předmětu Britská literatura, který se profiloval jako jeden z důležitých odborných předmětů bloku kulturních studií, může současně s výukou literatury poskytnout studentům dostatečnou příležitost pro seznamování se s novými strategiemi a rozšiřování výbavy strategií, s nimiž vstupují na vysokou školu, a umožnit jejich aktivnější zapojení do činností probíhajících ve třídě i mimo vyučování. Hlavní pozornost si zaslouží strategie podporující rozvoj kritického čtení, strategie kritického a tvůrčího myšlení, strategie komunikativní i další, tj. kognitivní, metakognitivní a sociální strategie důležité pro dosažení kvalitně připravených učitelů cizích jazyků.*

Jak již bylo naznačeno, empirický výzkum *nebude* probíhat tak, jak bylo u nás převážnou měrou zvykem dříve, tj. v předmětech přímo didakticky zaměřených, v nichž je student přímo instruován o určitém didaktickém prvku, nýbrž v oborových předmětech, které však poskytují všechny možnosti pro rozvoj těch kompetencí, které budoucí absolvent-učitel cizího jazyka na základní škole bude potřebovat pro svou učitelskou praxi.

Na přípravě budoucích učitelů cizího jazyka, kteří budou vedeni k větší samostatnosti při volbě studijního materiálu a budou využívat řady aktivizujících strategií umožňujících snazší přípravu na zkoušky, bude demonstrována řada teoretických zásad a doporučení, které by měly být uplatňovány i v předmětech nedidaktických. Budou dále hledány cesty k tvůrčímu řešení problémů, k podpoře myšlenkových operací a nových dovedností v oblasti myšlení, ke zlepšení kooperace studentů, která stále není uplatňována v té míře, jak je tomu jinde ve světě, a také k reflektivnímu přístupu k učení, který může, jak dokazují současné výzkumy, za každých okolností vést k nalezení cesty ke zlepšení vlastního procesu učení u studentů. Budou hledány cesty k tomu, aby se učení pro studenta nestávalo nepříjemným až traumatickým zážitkem v souvislosti s kvantitativním nárůstem poznatků, v nichž se musí student naučit rychle zorientovat a které se často musí naučit takovým způsobem, aby nešlo o memorování a ukládání určitého kvanta informací do paměti pouze za účelem reprodukce.

Východiskem této práce je nejen vnímání vysokoškolské přípravy studentů a jejich učení jako získávání a rozšiřování faktů a informací z oboru, který studují, ale také přesvědčení, že je možné i snadné, aby se tyto informace a tato fakta studenti snáze naučili a dokázali je také udržet v paměti pro další myšlenkové zpracování, použijeme-li správné přístupy k učení a zejména vhodné *učební strategie* pro danou fázi učebního procesu a budeme-li chápat celý učební proces jako snahu o pochopení toho, co se učíme, i toho, jaký vztah má naše učení ke světu kolem nás.

Studenti jsou vystaveni během svého vysokoškolského studia nutností pochopit velmi širokou škálu různorodých předmětů a témat v průběhu pouze několika málo let studií. Zejména náročné studium cizího jazyka a studium mnoha odborných předmětů daného učitelského oboru přímo v cizím jazyce přináší s sebou ještě další problémy. Stává se to obvykle, když student vstupuje na vysokou školu bez dostatečně kvalitní jazykové připravenosti. Vhodné strategie bude muset volit od prvního dne studia, od momentu, kdy se začne seznamovat nejprve s tím, jak se má správně učit, a později, v průběhu studia, jak by

měl využívat strategií, které ho povedou k dokonalejšímu poznání a pochopení světa. Právě vysvětlení této reality mladé generaci se mladí učitelé, dnešní adepti učitelství, musí pokusit bezpečně zvládnout, aby byli úspěšní v praxi. to vše za aktivního přispění procesu učení, který může být překvapivě nový pro obě strany edukačního procesu.

Disertační práce bude rozdělena na část věnovanou teoretickým východiskům pro uplatnění aktivizujících strategií a na část praktickou, využívající akčního výzkumu. Empirický výzkum proběhl na katedře anglistiky PF v Ústí nad Labem v akademickém roce 2008/ 2009 ve dvou cyklech a jeho cílem bylo zjistit, jaký postoj si vytvářejí studenti k vybraným aktivizujícím strategiím výuky, jak a do jaké míry je možno tímto způsobem zapojit větší počet pasivních či méně úspěšně prospívajících studentů do procesu učení ve třídě a do práce na projektech mimo třídu. Východiskem pro pochopení současné praxe a nutnosti její proměny je úvodní kapitola nastiňující teoretická východiska přístupů a strategií, které jsou považované za silně aktivizující, popř. těch strategií, které znamenají zefektivnění procesu učení u studentů. Další kapitola se snaží nalézt kořeny aktivizujících strategií ve využívání aktivních forem a metod výuky jazyků u nás a ve světě od 80. let minulého století a zdůvodnit jejich nutnost ve světle soudobého vývoje jazykové výuky doma i ve světě. Je zde také nastíněn vývoj, který vedl k odklonu od metod a příklonu k učení se cizím jazykům na základě principů, z nichž řada je velmi úzce spojena právě s nutností zapojit učící se subjekty do aktivní tvorby poznání.

V poslední kapitole teoretické části disertační práce budou postupně představeny jednotlivé druhy strategií, které slouží k aktivnímu zapojení studentů do procesu učení. Větší pozornost bude věnována těm kategoriím, které si vydobily dominantní postavení - *strategie kooperativního učení, facilitační strategie a strategie reflektivního učení*. Tyto strategie a zároveň přístupy k učení mohou nebývalou měrou zintenzívnit přípravu učitelů pro výuku cizích jazyků. Ty nejdůležitější z nich budou využity facilitátorem a zároveň výzkumníkem v jedné osobě k akčnímu výzkumu realizovanému v literárních předmětech (Britská literatura 19. století a Britská literatura 20. století) vyučovaných v oborech Anglický jazyk a literatura pro vzdělávání a Učitelství cizích jazyků – anglický jazyk.

Vlastní akční výzkum tvoří empirickou část disertační práce. Na jeho začátku je definován problém a od něho se odvíjí vlastní plán akčního výzkumu a rozsáhlá akce probíhající ve dvou semestrálních cyklech. Akční výzkum, v tomto případě kombinující

kvalitativní a kvantitativní výzkumnou metodologii, byl zvolen proto, že je považován za nástroj změny, a také proto, že cílem této práce je jednak popsat a zmapovat, zdali určitá praxe prováděná ve třídě by mohla vést ke zlepšení situace či vyřešení problému, který se na pracovišti vyskytl. Měl by proto ověřit model výuky literatury, který se postupně utvářel v důsledku změn probíhajících v našem vysokém školství v souvislosti s tvorbou nových programů, které byly předkládány k akreditaci v letech 2003-2006.

Jde o akční výzkum v oblasti přípravy učitelů pro výuku cizího jazyka, který dosud není, ve srovnání se situací v zahraničí, zcela běžně využíván v praxi našich škol. Studie může být chápána jako pokračování v úsilí těch českých autorů a pedagogů, kteří zatím zapojili do výzkumné činnosti a podpořili důležitost strategické přípravy žáků a studentů svými výzkumnými pracemi, např. Vlčková (2007) a další.

Vzhledem k tomu, že je výzkum aplikován ve studijních programech zaměřených na vzdělávání na literární předměty, dnes často zařazované do mnohem širě koncipovaného bloku kulturních studií, které jsou stále velmi důležitými předměty jak pro rozvoj kritického myšlení, tak i celé řady nových kompetencí u budoucích učitelů cizího jazyka, včetně estetického cítění a tvořivosti, je možno považovat učení s využitím strategií také za posílení didaktické přípravy učitelů, která se v nových programech bakalářského studia zaměřeného na vzdělávání bude realizovat poměrně pozdě, až po skončení celého tříletého modulu, v dvouletých programech magisterských.

A. Teoretická část práce

1. Uvedení do problému aktivizace výuky a aktivizujících strategií

V souvislosti s radikálními změnami ve výuce cizích jazyků v tzv. období „po metodě“, (Richards, 1990; Prabhu, 1990, Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2003; Brown, 2002; Bell, 2003, 2007) se do popředí zájmu dostává výuka cizího jazyka využívající znalosti strategií či povědomí učících se jedinců o strategiích výuky a jazykových učebních strategiích pro zlepšení jejich učení. Se vzrůstajícím zájmem o efektivní vyučování cizích jazyků jsou hledány takové strategie výuky, které pozitivně působí na proces učení a napomáhají studentům k úspěchu.

Studenti jazyků se sami zprvu domnívají, že v jejich profesní učitelské přípravě půjde především o takové přístupy k učení, které je dovedou k dosažení úrovně dokonalého zvládnutí jazyka (tj. úrovně proficiency neboli úrovně C1 a C2 dle Evropského referenčního rámce), avšak velmi brzy zjistí, že vedle získání vyšší komunikativní kompetence se musí také dopracovat k celé řadě kompetencí dalších, aby obstáli ve své profesi učitele cizího jazyka, která v současné době prochází velmi radikálními změnami, např. v souvislosti s probíhající kurikulární reformou. V průběhu studia však mohou u nich nastat i vážné problémy jiné povahy než učební. Adepti učitelství se mohou setkat i s nedostatkem sebevědomí, musejí překonávat strach z neúspěchu a bojují se svou vlastní pasivitou v hodinách. V tom případě je možno se ptát, jaké další strategie (vedle kognitivních a metakognitivních, socioafektivních či komunikativních aj.) si musí studující osvojit, aby překonali obtížné momenty a znovu našli pozitivní přístup k práci. Také učitel by měl znát bohatou škálu strategií různého druhu a měl by vědět, jaké kroky učinit, aby jim v takových případech pomohl.

Velké množství výzkumů na tomto poli od 70. a 80. let 20. století potvrdilo důležitou roli strategií v procesu učení, tedy i strategií pro učení se cizímu jazyku či jazyku druhému (L2) (Stern, 1975; Wenden a Rubin, 1987). Strategie se tak pomalu stávají součástí základních vzdělávacích dokumentů v mnoha zemích světa a probíjaly si cestu do základního, středoškolského a vysokoškolského vzdělání u nás, jsou již řadu let součástí studijních didaktických předmětů ve studijních programech přípravy učitelů cizích jazyků.

V zásadě byly v odborné literatuře rozlišovány dvě skupiny strategií. Jedna, kterou potřebuje učitel pro dosažení efektivity vysokoškolské výuky (teaching strategies), a druhou skupinu, která je rozhodující pro samotné studenty a umožní jim vyrovnat se s celou řadou studijních situací (learning strategies). V případě první skupiny lze jako příklad použít např. pojetí, které zastává Paul Ramsden (2003). Chápe strategie výuky (teaching strategies) jako jeden ze způsobů jak dosáhnout cíle. Měli bychom se při použití strategií výuky ptát jako učitelé-facilitátoři, „jak bychom měli uspořádat výuku a učení, abychom pomohli dosáhnout studentům vytyčené cíle“ (Ramsden, 2003, s. 132). Druhým termínem jsou učební strategie, pro výuku jazyků nazývané jazykové učební strategie (language learning strategies), které se v didaktice cizích jazyků dnes již staly dominujícím pojmem. Učební strategie jsou dnes definovány různě v mnoha publikacích a také jejich kategorizace se může značně lišit (Rubin Wenden, 1987; Cohen, 1998; Oxford, 1990).

Počáteční definice jazykových učebních strategií (např. Stern, 1983), která byla vyhrazena pro všeobecné a celkové charakteristiky přístupů využívaných jedincem učícím se cizímu jazyku, na rozdíl od termínu technika, který byl ponechán pro odkazy na určité formy chování, jak je můžeme zřetelně rozlišit u těch, co studují cizí jazyk. Definice byla postupně tříbena a zpřesňována na základě rozvíjejícího se zájmu o výzkum této oblasti didaktiky výuky cizího jazyka. Učební strategie jsou dnes vnímány jako „techniky, přístupy či takové dobrovolné jednání, které studenti musejí vzít v úvahu, aby si tím usnadnili učení, a to jak v oblasti lingvistické, tak i v oblasti kulturních studií“ (Chamot, 1987, s. 71), popř. jako určité chování či jednání, nebo též kroky, kterých může učící se využít k tomu, aby jeho učení bylo úspěšnější, aby bylo lépe ovládáno samotným studentem a zároveň může být také příjemnější (Oxford, 1989, s.33). O další rok později termín strategie je již vnímán jako plán, sada aktivit či vědomé působení směrem k dosažení cílu. Jde také o „specifické úkony, které činí sám student, aby se učil lépe, snáze i např. příjemněji, aby si své učení sám více řídil a dosáhl větší efektivity a aby bylo jeho učení snáze přenositelné na nové učební situace“ (Oxford, 1990, s. 8). O'Malley a Chamot používají termíny, jako např. „zvláštní myšlení a chování“ (1990, s.1), nebo jde o jakékoliv soubory operací, kroků, plánů, rutinních postupů, které jsou používány studentem k facilitaci získávání, uchovávání, vybavování si a používání informací (Rubin, 1987, s. 23). Cohen chápe učební strategie jako „**procesy, které si student vědomě vybírá a které mohou vést k jednání posilující učení** nebo použití cizího nebo druhého jazyka“ (Cohen, 1998,). Téměř vždy je zdůrazněno, že jde o „**vědomé aktivity či konání, kterých využívá žák/student, aby zlepšil své učení**“ (Anderson, 1997, s.757).

Je nutno jen připomenout, že dnes se strategie dělí na přímé a nepřímé a z nich se vyděluje řada podskupin. R. Oxfordová roztrídila jazykové učební strategie vydělila je do 6 skupin, a) *pamětní strategie* (které se vztahují k tomu, jak si studenti pamatují jazykové jevy), b) *kognitivní strategie* (které se vztahují k tomu, jak studenti přemýšlejí o svém učení), c) *kompensační strategie* (které umožňují studentům vyrovnat se s omezenými jazykovými prostředky), d) *metakognitivní strategie* (vztahující se k tomu, jak studenti zvládají své vlastní učení), e) *afektivní strategie* (které se vztahují k tomu, co studenti cítí při učení) a nakonec f) *sociální strategie* (které umožňují studentům vytvářet si v souvislosti s učením i nové sociální vztahy, a tak zahrnují i učení prostřednictvím interakce s dalšími studenty) (Oxford, 1990, s.17).

Pro potřeby této studie, která se snaží vytipovat a prověřit v praxi řadu učebních strategií nezbytných pro vysokoškolské vzdělávání zaměřené na přípravu učitelů cizího jazyka, je možno využít výše uvedených pojetí jazykových učebních strategií i jejich třídění pro uvědomování si nutnosti pomáhat studentům rozpoznat různé operace, kroky, plány, techniky, přístupy a další aktivity, které by jim mohly pomoci dokonaleji pochopit učební látku nebo pomoci s řešením úlohy a dalšími učebními postupy. Proces budování nezávislosti a samostatnosti učícího se jedince je především procesem interakce mezi učitelem a studentem. Je to právě učitel, který rozpoznává, zda studenti ovládají či neovládají potřebné učební strategie pro učení se cizímu jazyku, a pomáhá jim, v tom případě, že studijní výsledky nedosahují přijatelných hodnot, změnit jejich učební strategie, popř. je vyměnit za lepší.

Jestliže se dnes hovoří o zefektivnění výuky a větší aktivizaci studentů, jejich větší angažovanosti a uvědoměném zapojení do procesu vlastního učení, pak je nutno mluvit o strategiích a o tom, jak napomáhají zvyšovat efektivitu učebního procesu studentů. Chápeme je jako jakési plány, kterými se řídíme, chceme-li dosáhnout určitého výsledku, efektu, účelu nebo jednoduše cílů, které jsme si vytkli. Dříve slovo aktivizující bylo spojováno s učebními metodami, a dokonce stále je, a naše vzdělávací praxe bude ještě dlouho termín aktivizující metody uplatňovat jako koncept, který zde byl jasně definován a po několik desetiletí v různých obměnách úspěšně využíván.

V současné době musíme však vzít v úvahu směr vývoje a nové trendy, které podrobují učební metody, jak byly definovány v domácí i zahraniční literatuře, kritice. Poukazují zejména na limitovanost tradičně užívaných učebních metod pro potřeby dnešních uživatelů a obracejí pozornost uživatelů jazyka, pedagogů, výzkumníků ke snaze a k nutnosti vytvořit koncepty, které vytvoří náhradu či alternativu k jazykovým učebním metodám. Je jasné, že nové pojetí využívající učebních strategií, i přestože je kolem této teorie řada otázek nedorozřešených, je dnes již bohatě rozpracovaná a přijímaná vzdělávacími systémy řady zemí

jako standard (USA, UK), dokonce v řadě vzdělávacích systémů v Asii a Austrálii. Bude však důležité ověřit sílu a působivost strategií v naší každodenní praxi, rozvinout výzkum (u nás zatím publikován výzkum efektivity učebních strategií na střední škole, Vlčková, 2007) a dále zjistit, jak podporují rozvoj učení u našich studentů a jaké jsou další přednosti, popř. i překážky na cestě k jejich využívání.

2. Teoretická a metodologická východiska disertační práce

V souvislosti s tématem práce, kterým jsou aktivizující či aktivizační strategie a jejich využívání pro přípravu učitelů cizího jazyka na základní škole, je pozornost věnována teoretickým základům těchto přístupů a strategií, které dokáží působit na učícího se jedince tak, že zmobilizují jeho síly, probudí jeho zájem o učení a přimějí ho k zapojení se do práce třídy či skupiny lidí, která dostává za úkol vyřešit určitý problém nebo vypracovat náročnější úlohu či projekt. Jsou jimi především ty strategie, které chápeme jako dominantní a jednotící – jde o *kooperativní učení*, *facilitační strategie* a *strategie reflektivního učení*.

V centru empirické části této práce je kooperativní učení a spolu s ním i využívání rozsáhlého souboru vyučovacích strategií a praktik, zejména možnosti uspořádání sociálních vztahů v učebních situacích, které sice nejsou hlavním cílem pedagogického úsilí, ale jsou důležitým nástrojem, který umožní intelektuální rozvoj studentů na jedné straně a na straně druhé výraznou měrou urychlí proměnu v sociálních vztazích i v osobnosti samotného učícího se jedince.

Teorie kooperativního a kolaborativního učení, jak byla koncipována Davidem W. a Rogerem T. Johnsonovými a jejich spolupracovníky v sedmdesátých letech a dále rozvíjena až do současnosti v řadě prací (Johnson, Johnson, & Holubec, 1993, 1994), je pokračováním linie výzkumu započatého Kurtem Lewinem (1934) ve 30. letech 20. století a rozvíjeného Mortonem Deutchem (1949). Kooperativní učení dále zdokonalované mnoha dalšími pokračovateli se dnes stalo nejuznávanějším přístupem k učení a zároveň strategií, která doslova změnila tvář školy a myšlení pedagogů i jejich žáků na celém světě. Na základě bohatého studia pramenů lze konstatovat, že se stalo standardem na všech stupních vzdělávání, od základní školy až po školy vysoké v USA, Kanadě, Austrálii, ve Velké Británii a v celé řadě zemí Evropské Unie. Rází si cestu dál na asijský kontinent a velké množství

výzkumných prací, které jsou publikovány v těchto zemích, svědčí o výzvě, kterou kooperativní učení s sebou přináší. Na domácí půdě, i když je kooperativní učení zaváděno do našich škol na všech úrovních, lze stále pociťovat určitou nedůvěru k tomuto přístupu a je možné i usuzovat, dle reakcí studentů vstupujících na vysokou školu, že si ještě nevydobylo stejné postavení, jako je tomu ve většině zemí západní Evropy.

Základními teoretickými a výzkumnými východisky *kooperativního učení*, jak je definují samotní zakladatelé (Johnson a Johnson, 1998), jsou tři teorie. Jako první lze představit **teorii vzájemné závislosti sociální** (social interdependence theory), která vycházela ze studia vztahů mezi členy skupiny, definovala dynamiku skupin a vzájemné vztahy mezi jednotlivými členy proměňující se v závislosti na společném cíli, přičemž tyto cíle mohou členy výrazně sbližovat či jinak je ovlivňovat tak, že musejí vyvinout úsilí k dosažení společného cíle. Druhou skupinu tvoří **kognitivní a sociokognitivní vývojové teorie** (cognitive/sociocognitive developmental theories) a je nutno alespoň velmi stručně připomenout, že kořeny této vývojové linie směřují ke dvěma významným psychologům a pedagogům – Vygotskému (1976) a Piagetovi (Inhelder, Piaget, 2001). Vygotskij přispěl k pochopení lidských mentálních funkcí tím, že odkryl jejich původ v sociálních vztazích jedince. Zabýval se mentálním fungováním člověka a chápal ho jako jakousi zvnitřněnou a transformovanou verzi výkonu skupiny a jeho teorie dospěla až k vyzvednutí skupinového řešení problémů, které se projevuje v debatě, diskusi či argumentování a řešení kompromisů. Piaget pracoval s termíny sociokognitivní konflikt a kognitivní nerovnováha jako stimulujícími prvky kognitivního rozvoje. Za třetí linii je označována **teorie behaviorální**, která vnáší do kooperativního učení nové pohledy na vliv odměňování a posilování v procesu učení.

Naše pedagogická veřejnost se mohla seznámit s hloubkou a rozsahem kooperace v publikaci *Kooperativní učení a vyučování* (Kasíková, 2004), která věnuje velkou pozornost také jejím základním teoretickým a výzkumným přístupům. V závěru práce hodnotí autorka lidskou kooperaci jako „jeden z nejpodstatnějších elementů fungování velkých i malých společenství včetně fungování společenství celosvětového“ (s.148). V oblasti pedagogické chápe systém kooperativního učení jako „prospěšný ve vztahu k cílům a procesům vyučování i jeho lidským činitelům-žákům a učitelům“.

Teoretickým východiskem dalších strategií *-řešení problémových a projektových úkolů-* v procesu výuky využívaných zpravidla ve spojení s kooperativním učením, byla **kognitivní a metakognitivní učení** konce 60. let 20. století, která měla své kořeny v pedagogice zakládající se na projektové práci rozvíjené v první třetině 20. století Johnem Deweyem v řadě jeho prací (Dewey, 1933, 1938). Jde o přístup, v němž se v oblasti jazykového učení, vedle učení obsahu, používají zejména ty činnosti, které aktivizují skutečné *užívání* jazyka namísto učení, při němž jsou žákům předkládány hotové jazykové struktury. V odborné literatuře pedagogicko-psychologické je často popisován např. Barrowsův model (Barrows a Meyers, in Savery and Duffy 1997), který byl zpočátku aplikován na přípravu studentů medicíny. Vychází z **pragmatické filozofie** a pracuje s následujícími základními principy: a) podstata našeho chápání věcí se skrývá v naší interakci s prostředím; b) stimulem pro učení je kognitivní konflikt či záhada, která určuje organizaci i povahu toho, co je nutné se naučit; c) vědomosti jsou získávány prostřednictvím společenského jednání a d) při hodnocení je důležité, jak životaschopné je chápání a porozumění věci jednotlivcem (s. 150).

Vedle výše uvedených teoretických základů kooperativního učení, učení problémového a projektového, bude v této práci využito také strategií **facilitačních**, které jsou neméně silným aktivizujícím nástrojem. Dokonce silným nástrojem aktivizace samotného učitele. Bude proto také odkazováno na teorii **facilitační** (humanistický přístup), která je spojována se jménem C. Rogerse (1989) a dalších pedagogů a psychologů, kteří dále rozvíjeli humanistické principy do dnes již velmi hluboce propracované **facilitační teorie**, jež si zprvu našla mnohem výraznější uplatnění v oblasti ekonomické nežli v pedagogice, avšak dnes působí zpětně na oblast pedagogickou a výrazně ji obohacuje. Také **teorie akčního učení** (McGill, Beaty, 1995) má své místo mezi východisky těch strategií, které jsou vybrány jako aktivizující, tzn. takové, které buď silněji působí na učící se jedince a jsou schopny vyprovokovat je k činnosti, k interakci či zvýšené aktivitě, nebo působí výraznou měrou na efektivitu jejich učení. Šíře druhů aktivizujících či efektivních strategií, které jsou dnes stále více využívány ve spojení s moderními technologiemi a médii, se stále rozšiřuje a s nimi se objevují nové techniky či praktiky vycházející např. z komunikační teorie, z teorie hry nebo některých dalších teorií.

Z teorií učení se rodí řada nových didaktických koncepcí, z nichž jednou z nejvýznamnějších je **konstruktivismus**. Při sledování současného stavu konstruktivistické pedagogiky se zájem této práce bude soustřeďovat na **konstruktivismus**

v přípravě učitelů cizího jazyka, a proto poslední z přístupů, který je dnes jedním z nejdůležitějších právě v přípravě budoucích učitelů a je také spojován s konstruktivistickými základy, je **reflektivní učení** s celou řadou strategií, které napomáhají reflexi a silně angažují studenty a jsou těmi nejcennějšími aktivitami, které silně ovlivňují přípravu budoucích učitelů. Patří sem například i u nás nově zaváděné:

- Projekty využívající akčního výzkumu
- Případové a etnografické studie
- Microteaching a jiné zkušenosti získané při praxi pod vedení učitele
- Strukturované kurikulární úlohy
- Studentské portfolio

Teoretický základ reflektivnímu myšlení dal opět John Dewey, který poprvé použil termín „reflective action“. Jeho teorie byla dále rozpracována desítkami dalších významných osobností (např. Van Mannen, 1977; Schön, 1983, 1987; Pugach a Johnson, 1990, a dalšími). Reflektivní praxe dnes znamená, že učitel facilitátor běžně vykonává svou praxi a zároveň se přitom učí vyhodnocovat své jednání a jednání svých žáků (reflection-in-action). Vedle reflexe simultánně probíhající při práci, je možno zamýšlet se nad smyslem a problémy, s nimiž se setkáváme, s určitým odstupem (reflection-on-action).

Jde také o přístupy a metody, které kladou ve výukovém procesu velký **důraz na složku procesní**. Deweyho teorii spočívající v sociokognitivním přístupu a zakládající se na mnohaleté praxi, rozvíjela celá řada pedagogů (Piaget, 2001; Vygotský 1978; Pugach, Johnson, 1990; Schön, 1983; Taggart a Wilson, 2005) a mnoho dalších. V jejich příspěvcích a teoretických pracích můžeme sledovat i výrazný posun ve vnímání reflektivního procesu - od J. Deweyho, který chápe proces reflexe jako **„aktivní, vytrvalé a pečlivé zvažování nějakého názoru či předpokládané podoby vědomosti na pozadí toho, co tuto vědomost podporuje a jaký je její cíl“** (Dewey, 1933, s. 9), přes chápání reflektivního procesu jako **„disciplinovaného průzkumu motivů, metod, materiálů a důsledků vzdělávací praxe, která umožňuje praktikům smysluplně zjišťovat podmínky a postoje, které brání studentovi či posilují/podporují studenta, aby dosáhl očekávaného výsledku“** (Norton, 1994, s.139), až k definicím velmi obecným a širokým, které chápou reflektivní myšlení jako **„naš pokus pochopit svět a smysluplně ho přiblížit učícím se jedincům“** (Brubacher, Case a Reagan, 1994, s. 36).

V neposlední řadě a vzhledem k tomu, že vybrané **aktivizující strategie budou aplikovány na literární předměty** (či předměty kulturních studií), je nutno definovat i teoreticko-didaktická východiska pro literární složku edukačního procesu.

Přístupy k výuce literatury jsou ovlivňovány právě tak rozsáhlou škálou formálních teorií, které by bylo možno dělit z hlediska didaktického na ty, které kladou do centra procesu učení studenta (student-centered theories), na teorie orientující se na učitele (teacher-centered theories), teorie v jejich středu stojí samo literární dílo či předmět studia (subject-centered theories) a na tzv. eklektické teorie (eclectic theories). Zejména pod vlivem rozpracování teorie o učebních stylech se přesouvá pozornost učitelů od studia velkých literárních děl k aktivnímu a kolaborativnímu učení (Miller in Showalter, 2003, s. 35) a k filozofii prosazované Wilbertem McKeachie, který vyjádřil tento posun velmi stručně slovy „to, co je důležité, není vyučování, ale učení“ (1999, s. 6).

Robert Scholes (1985, s.39) navrhuje přeorientovat pozornost učitelů na rétoriku a na čtení. Věří, že umění číst literární texty, by mělo být středem pozornosti všech kateder vyučujících literaturu. Významná britská literární kritička a pedagožka Elaine Showalterová klade učitelům literatury ve své knize *Teaching Literature* (2003, s.26-27) řadu otázek k zamyšlení a sumarizuje požadavky pro učitele, kteří chtějí učit literaturu jako opravdové umění a řemeslo, nikoli jen jako sumu izolovaných informací o literatuře, a vybírá celkem dvanáct oblastí, na které se musíme soustředit v procesu učení literatuře (viz. Tab 1, s. 197).

Elaine Showalterová uplatňuje v oblasti literární výuky kombinaci teorií soustřeďujících pozornost jednak na literární text, jednak na didaktický přístup, který posouvá studenta do centra dění ve třídě tak, aby student přebíral stále více odpovědnosti za své učení a posléze došel až k plné autonomii. Je to zároveň přístup kombinující několik důležitých hledisek. Literatura a literární texty, které jsou analyzovány a interpretovány ve třídě, pomáhají zároveň studentům dosáhnout vyšší jazykové úrovně, rozvíjejí jejich kritické myšlení a estetické citění. Součástí práce v seminářích je i využívání příležitosti pro tvůrčí práci s využitím nejmodernějších technologií.

3. Současný vývoj konstruktivismu a příprava učitelů

3.1 Konstruktivismus a současný výzkum v oblasti učebních strategií

Současný vývoj konstruktivistické pedagogiky značně pokročil od dob, kdy jeho základy položil John Dewey (1933) a další pedagogové. Dnes existuje velké množství odlišných teorií v rámci konstruktivismu a také velké množství rozdílů mezi nimi, jak např. dokládá autorka souboru podnětných studií *Constructivist Teacher Education /Building a world of new understanding/* věnovaných problémům soudobého konstruktivismu (Richardson, 1997). Tato významná pedagožka přináší řadu článků autorů protichůdných perspektiv v oblasti konstruktivismu, kteří se dívají na konstruktivismus z různých úhlů, avšak vždy vidí v konstruktivismu výrazný přínos pro oblast vzdělávání učitelů. Také vzdělání učitelů je zde vnímáno jako práce s učiteli, která probíhá konstruktivistickým způsobem. Zájem autorů knihy směřuje na podporu a povzbuzení konstruktivistické učitelské praxe jejím modelováním ve třídě, při které probíhá příprava učitelů. Taková výuka by měla vždy respektovat rozdílné metodologie konstruktivistického výzkumu a podporovat způsoby a praxi, které jsou spojené s konstruktivismem ve vzdělávání.

Ukazuje také, že ti autoři, kteří přispívají k rozvíjení a uplatňování různorodých konstruktivistických teorií, se vždy shodnou v jednom - odmítají všichni do jednoho přístup k učení označovaný jako přenos vědomostí z učitele na žáka jako přístup dominantní. Všichni podporují teorii a praxi spojenou s konstruktivismem. Rozumí se tím konstruktivismus, který je všeobecně chápán jako cesta či způsob myšlení, který vede ke konstrukci poznání, k tvorbě vědomostí a k jejich pochopení. Názory konstruktivistů jednomyslně podporují názor, že tradiční učení (transmisivní model) nepodporuje ani interakci mezi prvotním a novým poznáním, ani procesy, které jsou nutné pro internalizaci a hlubší porozumění. Jsou si také vědomi toho, že informace získané tradiční formou učení ani zpravidla nejsou integrovány do systému těch znalostí, které student má, a středem pozornosti jsou zpravidla nové vědomosti až při takových činnostech, jakými jsou zkoušky. Znamená to, že nové vědomosti pak mohou být ignorovány po zbytek období studia. Existuje však i celá řada bodů, na nichž se konstruktivisté nemohou zcela shodnout. Jsou zde například ti, kteří vnímají konstruktivistické prostředí jako prostředí, v němž dominuje jedinec, který je výlučným činitelem v procesu konstruování poznání, zatímco jiní uznávají sociokulturní kontext v němž jedinec žije. Jsou tu ovšem i ti, kteří uznávají existenci obou kontextů vedle sebe.

Mezi různými typy soudobých konstruktivistických teorií a tendencí můžeme nalézt velmi silné propojení různých konstruktivistických názorů s tématy rovnosti a sociální transformace. avšak pro potřeby této práce je důležité zjistit, jakou podobu má dnes konstruktivistická učební praxe a jaké otázky řeší její současný výzkum. Ze dvou hlavních současných forem konstruktivismu ve vzdělávání se jedna soustřeďuje na to jak naučit budoucí učitele učit své žáky konstruktivistickým způsobem, tj. zabývá se spíše přímou výukou teorie a praxe, zatímco druhá forma se pokouší modelovat způsoby, jakými by bylo možno více angažovat a vtáhnout studenty do bádání, do hledání hlavních zásad a perspektiv, které by mohly být jednou využívány v jejich učitelské praxi.

Richardsonová probírá některé rozdílné koncepty a radí nenaléhat na objasňování rozdílů mezi konstruktivistickými teoriemi ve třídě. Upozorňuje na nutnost rozvíjení konstruktivistické praxe přímo ve třídě společně s učiteli, kteří mají zájem posouvat konstruktivistickou praxi kupředu, a to tak, aby z toho mohli profitovat studenti (Richardson 1997, s. 11,12).

Pro potřeby této práce postačí pohled na konstruktivistické přístupy bez toho, aniž bychom brali na vědomí řadu rozporuplných a odlišných názorů, které v konstruktivistické teorii existují. Příznivé pro naši praxi jsou výzkumy, které dospívají k závěru, že užívají-li učitelé konstruktivistických principů a přístupů, pak učení studentů je mnohem kvalitnější a účinnější. Je tomu tak proto, že *konstruktivistické strategie* nutně mění výuku v proces zaměřený na prvním místě na studenta (student-centered approach). Jde o sérii strategií umožňujících studenta aktivizovat. Při studiu jazyků jde o plnění jednoduchých či složitějších úloh, problémových úloh a dalších činností. Znamená to pro učitele, aby se znovu a znovu dotazoval na to, kde, jak a proč. Aby dokázal jít i dále a kladl otázky týkající se příčiny, důsledků a dopadů různých jevů. Nesmí zapomínat hodnotit a přesvědčovat studenty, aby se zapojili do procesu hodnocení poznatků i sebe samotných v souladu s Bloomovou taxonomií (Bloom, Krathwohl, 1973) – stručně řečeno, aby využíval zkušenosti aktivního učení a aktivní tvorby poznání. Je nutno připomenout i další nezbytné faktory. Jedním z nich je neustálá interakce studenta se svými spolužáky, studenta s učitelem, studenta ve skupině studentů v konfrontaci s názory skupin jiných. Pracuje více samostatně s konkrétními materiály, tématy a úlohami, aby vyřešit problém či projekt, a učitel je dnes spíše tím, kdo ho vede a tento investigativní přístup umožňuje. Na vysokoškolské úrovni v odborných předmětech

připravujících učitele pro výuku cizího jazyka je těchto příležitostí mnoho v oblasti teoretické i praktické.

V souvislosti s výukou zaměřenou na uvědomování si existence strategií a jejich důležitosti je podnětný článek autorů Winitzkého a Kauchaka, kteří na základě rozsáhlého výzkumu prokazují (In Richardson, 1997, s. 68), že u začínajících učitelů je velmi významná korelace mezi jejich strukturou poznání (byla zkoumána pomocí kognitivních map) a jejich schopností reflexe učení. Dospěli k názoru, že začínající učitelé si často vůbec neuvědomují své vlastní učení. I když testy u těchto učitelů prokazují významné změny v rozsahu a kvalitě znalostí, sami vysvětlují dosažené výsledky různým způsobem. Autoři se proto domnívají, že testované osoby si s největší pravděpodobností neuvědomovaly, jak přesně jejich učení probíhalo a jaké byly u nich zdroje získaného poznání. Jestliže si tyto osoby nebyly vědomy průběhu vlastního procesu učení, pak to znamená že *procedurální vědomosti* byly pravděpodobně zautomatizované, nepodléhaly vědomé reflexi či vědomému procesu myšlení.

Jednou z možností jak *dosáhnout uvědomování si existence strategií učení a výuky*, které by pomohly změnit proces učení, je vyprovokovat větší zájem učitelů a diskusi mezi pedagogy, která by vedla k hlubšímu rozboru a řešení případů nesprávného pojetí učení a vyučování na vysokých školách. Na zahraničních školách je doporučováno postupovat několika způsoby či několika různými formami. Tou nejčastější z nich je provedení rozboru praktických zkušeností. Lze tak učinit i analýzou komplexních případových studií, popř. interakcí s těmi, jejichž názory jsou odlišné. Různíci se strategie, které vyvolávají interakci, reakci, diskusi apod., by pak bylo možno zakomponovat do přípravných učitelských programů. Vzdělavatelé potřebují znát odpovědi na některé otázky, aby mohli použít správné strategie v přípravě učitelů. Potřebují např. vědět, kdy jsou aktivovány znalosti primární a kdy jsou aktivovány komplexní struktury znalostí. Ve výzkumu pak lze zjišťovat výše uvedené skutečnosti např. různými měřeními efektivity. Jednou z možností je též uplatnění narativní strategie, která je vhodná pro sledování jak procedurálních znalostí, tak i deklarativních. Aby bylo možno aplikovat konstruktivistické principy na učitelskou praxi, musíme znát řadu důležitých skutečností, musíme např. získat přesnější obraz o počátečních znalostech kandidáta, s nimiž vstupuje do studia na vysoké škole, a musíme se dozvědět, jak začínající studenti uplatňují počáteční znalosti k tomu, aby je mohli aplikovat na zcela nové zkušenosti.

V domácí výzkumné praxi z oblasti učebních strategií a strategií výuky ve vysokoškolské pedagogice věnuje pozornost užívání jazykových učebních strategií při výuce anglického jazyka na střední škole J. Vlčková (2007). Její obsažná práce je velmi cenným příspěvkem k tématu a zaslouží si pozornost všech učitelů cizího jazyka.

3.2 Facilitace skupinové a týmové práce v jazykovém vyučování

Se zavedením kooperativního učení a s postupným přenášením části svých rolí na studenty se mění i postavení učitele. S narůstající autonomií studentů se role učitele postupně transformuje do role facilitátora, tj. toho, kdo usnadňuje, pozměňuje či poopravuje, jinými slovy mění postoje studentů k učení a vyučování (přičemž se proměňují také jeho postoje), snaží se rozvinout ve studentech co nejbohatší dovednosti interpersonální, dovednosti kladení otázek s cílem zvýšit podíl otázek z oblasti tzv. myšlenkových operací vyššího řádu (higher-order thinking skills), dále schopnosti vést a rozvíjet debatu, argumentovat a celkově se podílet na činnostech které přispívají k hlubšímu učení (deep learning).

Za opuštěním tradičního modelu učitele, který přenáší znalosti na studenty, musí stát přesvědčení učitele-facilitátora, že studenti dokáží přinést vlastní názory do třídy a konfrontovat je s názory odborníků v daném oboru a posléze, při práci ve třídě, i názory svých spolužáků. Každého učitele, který přechází z tradiční transmisivní role, čeká celá řada změn, na které si bude muset zvyknout, a také nekonvenčních stanovisek, které bude muset přijmout. Tím klíčovým je přesvědčení, že studenti se nejlépe naučí, když budou své znalosti sami konstruovat, sami budou tvořit vědomosti aktivním přístupem a s využitím možnosti pracovat ve skupině a sdílet své názory s druhými, konzultovat postup s učitelem-facilitátorem.

Setkávají-li se studenti s facilitovaným procesem učení, pak by měl být jejich vlastní proces učení dále rozšiřován a obohacován, protože se studenti při řešení jazykové úlohy neučí jen o problému souvisejícímu s úkolem či problémem samotným, ale získávají nové poznatky a zkušenosti se skupinovými procesy. Navíc, v konfrontaci s ostatními členy skupiny, se dozívají více i o sobě. Zvládnutí kooperativních strategií nejen obohacuje jejich proces učení, ale dále aktivizuje jak studenty, tak i facilitátory, neboť facilitace zapojuje do činnosti všechny již dříve zmíněné strategie ve všech dimenzích učebního procesu, ať již

jde o úvodní kladení otázek při řešení úkolu či problému (stanovení cílů, využití dřívějších znalostí a jejich propojení s úlohou), plánování učení (rozhodování o řešení problémů, volba taktiky, výběr dovedností, či její rozdělení na menší složky apod.), kontrolu otázek monitorování (hledání odpovědí na počáteční otázky a problémy), nebo o kontrolu dosažených výsledků, či o revizi a zkoušení.

Facilitační principy, techniky i strategie, které byly donedávna spíše využívané ve sféře obchodní, začínají být s úspěchem zaváděny i do oblasti vzdělávání a uplatňovány i ve výuce jazyků. Stejně jako v případě rozvíjení teorie strategického učení v 80. a 90. letech začalo mnoho zahraničních pedagogů propagovat a využívat facilitaci, kterou by bylo možno uplatnit i v prostředí třídy, *jako strategii poskytující příležitost k učení* (Heider, 1983; Bentley, 1993). Ve spojení s kooperativní výukou facilitace využívá individuální energii učících se jedinců, která se při práci ve skupině mísí a vytváří v průběhu procesu tvorby skupiny a plnění úloh mnohem silnější a působivější energii. Teprve v nedávné době byla posílena tendence zdůrazňující nezbytnost vychovat facilitátory, kteří by přenášeli facilitační dovednosti na své studenty a žáky a umožnili jim dosáhnout toho, že každý student bude schopen stát se tím, kdo usnadňuje práci ve skupině – facilitátorem skupinové práce. Bentley také podchytil princip odlišnosti facilitace od jiných forem působení na skupiny, když řekl, že se facilitátoři se soustředí spíše na poskytování zdrojů a příležitostí proto, aby učení začalo probíhat nežli na řízení učení či převzetí kontroly nad učením.

Někde na počátku procesu pochopení vazeb existujících ve skupině stál S. Freud, který přišel s tvrzením, že lidé vtažení do skupiny, v ní zůstávají zejména proto, že se zde vytvoří emocionální vazby mezi jejími členy (In Jaques, 1995, s. 14-15) a že jedním z hlavních mechanismů je ovlivňování takových vazeb identifikací, tj. procesem, při němž se osoba snaží být taková, jací byli rodiče. Výsledkem je pak upřednostnění jedné osoby (vůdce skupiny). Freudovská škola viděla základní procesy ve skupině jako vnější manipulaci vnitřního života členů skupiny: intrapersonální vztahy vyjádřené jako interpersonální. V dalších desetiletích byla rozpracovávána teorie skupinové práce a otázky autority ve skupině, odpovědnosti jednotlivých členů skupiny za svou práci, dále projektování, organizační struktura skupiny či problémy velkých skupin a celá teorie interakce.

Vývoj názorů na facilitaci učení šel ruku v ruce s rozvojem teorie skupin a odhalováním skupinové dynamiky. Procházel významnými změnami a dnes je (např. podle Herona, 1993,

s.12) tento proces znovu definován a přijímán jako facilitace procesu učení samotného učícího se jedince (jako usnadňování jeho vlastního procesu učení). Jde tedy o proces, v němž primární odpovědnost za učení je na straně studenta, který postupně převádí proces učení na sebe. Pouze sekundárně jde o proces probíhající s facilitátorem. Učení v takto definovaném procesu je chápáno jako proces mající celkem 4 různé formy (praktickou, koncepční, obraznou a zkušenostní), které se různými způsoby doplňují a navzájem se podírají. Jde také o formy, které jsou aplikovány celkem na šest dimenzí facilitace v procesu učení: jde o (1) dimenzi plánování, (2) dimenzi významu, (3) dimenzi konfrontační, (4) dimenzi pocitů, (5) dimenzi struktury a (6) dimenzi hodnocení.

Pro potřeby této práce je nutno se zaměřit zejména na existenci několika způsobů facilitativního působení, které jsou posléze aplikovány na tyto dimenze. Výše uvedených šest dimenzí lze zvládnout jednak způsobem, při němž facilitátor stále řídí celý proces učení a dělá mnoho věcí „pro skupinu“- např. rozhoduje o cílech programu, hledá interpretuje různé významy, zvládá problémy, které skupina může mít při řešení úloh. Má stále plnou odpovědnost za hlavní rozhodnutí ve všech dimenzích učebního procesu (od momentu plánování procesu učení až po dimenzi hodnotící tento proces). Jde o přípravný stupeň facilitace, který je nazýván *hierarchickým/ stupňovitým*. Je samozřejmé že s předáváním rolí studentům a se zaváděním strategií zaměřených na učícího se jedince (learner-centered strategies) se bude facilitátor soustřeďovat na vytváření co nejlepších podmínek pro úspěšný průběh učení u studentů a více procesů a aktivit probíhajících ve třídě bude dělat přímo se studenty, popř. se na nich bude podílet se spolu se studenty. Dostane se tak postupně do role, v níž raději pomáhá. Tuto situaci by bylo možno vyjádřit slovy „napovídá studentům“ a nasměrovává je k určitým efektivním způsobům učení. Také výstupy jsou prodiskutovávány a posléze hodnoceny společně (tj. ve skupinách studentů s facilitátorem). Tento způsob facilitace se nazývá *kooperativním*. Třetím a nejvyšším stupněm je *autonomní způsob facilitace* a dopracovává se k němu ten facilitátor, kterému se podaří předat svým studentům své role a dát jim svobodu pro rozhodování ve všech dimenzích facilitačního procesu a studenti si zvyknou užívat takových strategií, které jim umožní učit se bez pomoci, bez vedení facilitátorem, avšak bez ztráty odpovědnosti za svou práci a práci své skupiny. Nicméně je stále nutné, aby na cestě k tomuto stupni facilitace, facilitátor stále vyvíjel úsilí směrem k udržení motivace a zvýšené aktivity studentů tam, kde může zájem studentů upadat. Heron (s. 13) nazývá takovéto úsilí „jemným uměním vytvářet podmínky, v nichž mohou lidé uplatnit své vlastní rozhodnutí ohledně svého učení“.

Je nutné, aby facilitátor ovládal všechny způsoby facilitace, aby byl flexibilní a uvědomoval si složitost tohoto procesu a zároveň mnoho forem, které facilitace a posléze i dosažená autonomie může mít. Následující tabulka názorně vyjadřuje spojení facilitačních způsobů a dimenzí.

Dimenze Způsob Facilitace	Plánování	Význam	Konfrontace	Pocity	Strukturace	Hodnocení
Hierarchický (Facilitátor sám)						
Kooperativní (Facilitátor spolu se skupinou)						
Autonomní (Skupina sama)						

Tab. č.1 Dimenze a způsoby facilitace dle Herona (1993, s. 13)

Způsob facilitace zde odpovídá stylu vedení skupiny, který je též možno označit jako autokratický způsob vedení skupiny, od něhož směřujeme k demokratickému typu a dále k tzv. typu laissez-faire.

Avšak za jednu z nejnáročnějších složek facilitačního procesu je považována, dle zkušeností samotných facilitátorů i expertů v této oblasti, koncepce stylu facilitátora. Facilitační styl lze postupně vytvářet na základě velmi zvláštního procesu imaginace každého facilitujícího jedince. Jde vždy o jedinečný a tvůrčí proces. Obsahuje řadu komponentů, z nichž nejsilnější či nejpůsobivější je prvek rozhodování a pravomoci, a jestliže je používán nadměrně či nesprávně, pak v oblasti facilitace může vést až k odmítnutí vedoucího skupiny či jeho nerespektování, avšak při nedostatku vedení může dojít ke ztrátě odhodlání dovést úkol do samého konce či ke ztrátě směru. Pro účely této práce je při formování stylu facilitátora nutno brát v úvahu tomu, jak rozumí skupinám a jejich fungování (podle toho lze rozlišovat řadu modelů), a normám, kterými se řídí. Pokud dojde k odklonu od očekávaného chování u studentů, pak je součástí stylu facilitátora i znalost způsobů jak řešit tyto problémy či jakékoliv jiné konflikty a mnoho dalších situací.

Úspěch facilitace však závisí též na tom, zda facilitátor od samého počátku přijme určité strategie a přístupy. Musí být přesvědčen, jak uvádějí Bee a Bee (1998, ix), že lidé, s nimiž bude pracovat, jsou

- vysoce motivovaní k učení a k rozvíjení svého potenciálu,
- že zodpovědnost za učení leží pouze na nich,
- že mají značné zkušenosti a cílem učebních setkání je využít a postavit učení na těchto zkušenostech,
- že chtějí a mohou převzít kontrolu za své učení,
- že je hlavní rolí moderního učitele je facilitovat učení a že učební plán by měl být flexibilní, aby vyhovoval potřebám studentů.

Facilitační literatura dnes může pomoci učitelům-facilitátorům vypracovat se na dokonalou úroveň tím, že je vede od počáteční snahy dostat se na úroveň skupiny, kterou povede, a prostřednictvím strategií a s jejich pomocí získaných dovedností se naučí naslouchat a pozorovat, zvládne i dokonalé ovládnutí svého hlasu a jazyka svého těla, vnímání signálů, které vysílá skupina, dopracuje se ke skutečnému mistrovství v kladení otázek a dotazování se, jinými slovy zvládne dokonale ovládat své facilitační chování včetně řešení konfliktů. Přímou pro výuku cizích jazyků lze doporučit publikaci Dörnyei a Murpheyho (2003). Nezbytnou podmínkou je i vytváření atmosféry otevřenosti, pochopení, důvěry a čestného chování, které spolu s ukázkami strategií a dovedností, případně i intervenčních technik, učí literatura nalézající smysl facilitace v poskytnutí příležitosti k učení (Bentley, 1993).

Praktickou facilitaci je možno zlepšit a posílit studiem další zahraniční literatury, která zatím neexistuje v českých překladech. Jednou z doporučovaných publikací je *Practical Facilitation. A Toolkit of Techniques* (Hogan, 2003), která zahrnuje také vyprávění příběhů a metafor jako strategie podporující facilitaci. Autorka neopomíná ani důležitost zapojení citové domény do tohoto procesu, zejména svázání citové stránky s každodenní běžnou zkušeností. Klade velký důraz na tvůrčí práci, jejímž příkladem může být vedení tvůrčích deníků a využívání reflektivních procesů, a na vlastní facilitaci tvůrčí činnosti (s. 257). Skupinové procesy jsou středem pozornosti desítek dalších kvalitních příruček a publikací. Celkem s 21 sadami nápadů i činností facilitačního typu seznamuje Robert Chambers (2002), a těm, kteří by chtěli hlouběji proniknout do tajů skupinové dynamiky a skupinových procesů je k dispozici i starší práce, která se poprvé objevila již v roce 1963 (Luft, 1984). Řada publikací je výsledkem dlouholeté praktické činnosti či teoretické práce facilitátorů v různých oblastech činnosti a je tedy možné volit i podle kontextu (Reynolds, 1994). Rozsáhlá práce *Facilitating with Ease!* (Bens, 2000) přináší i řadu pracovních listů, které postupně vedou budoucího odborníka facilitačním procesem od pochopení smyslu celého procesu až po

sledování efektivity týmové práce. Pokud se zájem o studium facilitace zúží na některý s dílčích problémů, jakým může být např. objevení moci a síly dialogu, i pak jsou k dispozici výsledky výzkumů a závěry z praktické činnosti dalších facilitátorů (např. Vella, 2002).

Do oblasti jazykové přípravy vysokoškolských studentů byly principy facilitace přineseny spolu se stále častějším a stále častěji využívaným kooperativním učením v malých skupinách. V jazykové přípravě bylo nejprve nutno rozlišit mezi přednášením, vyučováním, učením a facilitací a přesněji definovat roli facilitátora. Adrian Underhill zasazuje svou učitele do dvou expertních oblastí – tou první je znalost vyučované látky a tou druhou jsou dovednosti, metody a techniky, které využívá k tomu aby pomohl svým žákům s jejich procesem učení. Jako facilitátor by měl rozpoznat, že v jeho životě jsou celkem tři expertní oblasti. Tou první je dokonalá znalost vyučovaného předmětu, druhou dovednost využívat učebních metod či strategií a třetí se k těmto dvěma při facilitaci přidává jako rozvíjení schopnosti facilitátora vytvářet takové psychologické klima, které přispívá k vysoké kvalitě učení (Underhill, 2000, s. 129-130). V pojetí tohoto významného pedagoga je facilitace holistickým přístupem k učení. Podle něho již samotná přítomnost facilitátora zahrnuje pocity, postoje, myšlenky, jeho fyzickou přítomnost, pohyby, kterými doprovází své působení, kvalita pozornosti, stupeň facilitátorovy otevřenosti a mnoho dalších faktorů. Velmi cenné jsou jeho rady a návrhy, které přináší facilitátorům z mnoha oblastí tohoto procesu. Jeho rozbor způsobu jak naslouchat studentům a jak mluvit, popř. rady, čeho se vyvarovat v obou případech, jsou nezbytnou podmínkou zahájení facilitace.

Právě v tomto směru je facilitace silným prostředkem aktivizujícím nejen studenty, ale také učitele-facilitátory samotné. Facilitační přístupy a strategie působí provokativně na jejich působení ve třídě a mění jeho kvalitu. Nutí je též, aby si mnohem silněji uvědomovali své vlastní postoje a svá přesvědčení, stav svého nitra a zejména nutnosti pracovat na sobě samém. Pro všechny tyto vlastnosti je možno facilitační strategie zařadit mezi strategie aktivizující. Zastupují zde oblast, která si u nás také v budoucnu zaslouží více pozornosti ze strany výzkumu.

Zahraniční výzkumy v oblasti facilitace a skupinové dynamiky při výuce cizího jazyka byly prováděny řadou pedagogů a dosud nejvýznamnější publikaci v oblasti facilitace skupinové práce vydali dva významní propagátoři kolaborativního a kooperativního přístupu - Zoltán Dörnyei a Tim Murphey (2003). Jejich publikace *Group Dynamics in the Language*

Classroom nejen inspirovala výzkum prováděný v této disertační práci, ale nastartovala také rozsáhlý výzkum financovaný Evropskou unií, který probíhal v letech 2004 - 2007 při ECML (Evropské centrum moderních jazyků) v Grazu. Projekt pod názvem Facilitation of GroupLead probíhal pod vedením týmu řešitelů v čele s Margit Szesztayovou (Maďarsko) a Roda Bolitha (Velká Británie). Jeho součástí bylo též pětidenní pracovní setkání učitelů z 22 evropských zemí. Tito pedagogové s sebou přinesli bohaté zkušenosti z různých vzdělávacích prostředí, aby se o ně podělili přispěli k vytvoření sady materiálů facilitační literatury. Také pozvaní evropští učitelé přinesli do projektu mnoho podnětů. Sami prošli školením, které jim umožnilo diseminovat nové poznatky z oblasti facilitace skupinové práce ve výuce cizích jazyků. Hlavní témata tohoto výzkumného projektu v oblasti facilitace kooperativní práce v malých skupinách při výuce cizích jazyků byla následující:

- Přínos učení pro skupinách
- Dynamika učící se skupiny
- Vlastnosti a dovednosti facilitátora
- Význam aktivního poslechu a naslouchání
- Interkulturální dimenze skupin
- Otázky a využívání otázek ve skupinové práci
- Role zpětné vazby
- Situace, které jsou pro skupiny výzvou
- Aktivity zvyšující uvědomění si existence facilitace a facilitačních dovedností

Toto setkání umožnilo nejen výměnu názorů a zkušeností, ale bylo i jakýmsi odrazovým můstkem pro výzkum v oblasti facilitace skupinové práce na všech úrovních škol v Evropě. Sem patří také publikační činnost autorky této disertační práce z oblasti facilitace skupinové práce v přípravě učitelů AJ a dále v široké oblasti kulturních studií (Kinovičová, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009).

Ideje facilitace jsou již dnes nejen hojně rozšířené po celém světě, ale facilitace je skutečně podporována v zemích západní Evropy. Lze ji považovat i za významný prostředek aktivizace práce učitelů i studentů. Až mnohem později, nežli tomu bylo v jiných oborech, pronikala do jazykového vyučování, ale v naší republice je stále spíše okrajovou záležitostí. Zatím na tomto poli neexistuje domácí facilitační literatura, také výzkum v této oblasti je velmi sporný. Zahraniční praxe v jazykové výuce se naproti tomu rozvíjí velmi rychle, přebírá

zkušenosti z facilitace v oblasti ekonomické, půjčuje si techniky školení facilitátorů i strategie budování týmů a zvyšování efektivity jejich práce.

Stále však zůstává otevřená jedna oblast, která si zaslouží vysvětlení. Vyplývá z dotazu studentů, kteří se s facilitací setkávají poprvé na domácí vysoké škole a na krátkých studijních pobytech v rámci programu Erasmus. Jde o otázku jak vnímat roli facilitátora v kontextu školského systému a jaké postavení mu určit v hierarchii vzdělávacích pracovníků. Na tuto otázku odpovídá velmi přehledně článek *Facilitation in Language Teaching*, jehož autor (Underhill, 2000, s. 125) se pokouší ukázat na rozdíly mezi základními termíny - přesně vymezuje role přednášejícího (Lecturer), učitele a facilitátora v kontextu učitele západní Evropy, kde lektor/přednášející má jiné postavení, nežli je tomu u nás v oblasti vysokoškolské. U přednášejícího (Lecturer) převažuje znalost tématu, které je předmětem výuky, a ve svém profesionálním rozvoji se lektor zaměřuje převážně na rozšiřování znalostí v oblasti svého zájmu. Kontakt se studenty je proměnlivý a s rostoucí zkušeností lektora může či nemusí růst jeho zájem o metodickou stránku výuky. Učitel (Teacher) se v jeho pojetí pohybuje ve dvou expertních oblastech – zná dobře látku, kterou učí, a má zároveň dovednosti zakládající se na znalostech metod a technik, které pomáhají jeho studentům se učit. Facilitátor (Facilitator) je expertem ve třech oblastech. Za první zná dobře látku (předmět výuky), za druhé si osvojil dovednosti správně využívat učební metody a za třetí dokáže vedle toho vytvořit správné psychologické klima, které přispívá k učení vyšší kvality.

Učení a facilitace, jak vyplynulo z předchozích a kapitol, využívají různých strategií a technik, ale to, co je nejdůležitější, jsou postoje a záměry, které oba tyto procesy výrazně odlišují. Je možno říci, že právě učitelská profese (zahrnující celou škálu procesů) rozšiřuje pole zájmu a celkový obzor vysokoškolského učitele tím, že ho vybaví praktickými dovednostmi, ukáže mu, jak pracovat s využitím různých povzbuzujících učebních aktivit a strategií. Facilitátor může učiteli přidat k jeho výbavě další praktické dovednosti, jakými jsou interpersonální a intrapersonální zkušenosti, které získal při práci se skupinami studentů a při facilitaci skupinové či týmové práce. A nejen to - je zde i stránka psychologická, která zahrnuje vnímání osobnosti jako sociálně definovaného jedince s citlivostí pro zvládání interpersonálních vztahů. Facilitace v tomto směru učí člověka, jak zvládat extrémní a nestandardní situace, jak řešit případy odchylek od běžné praxe. Facilitace učí dále učitele v nové roli jak zacházet se svým hlasem, popř. s jinou možností využití autority. Na prvním místě však učí, jak facilitátor dokáže rozštěpit svou pozornost a vedle výuky, která je často

zaměřená na závažné otázky svého oboru, vytrvale sleduje proces, který se odehrává ve třídě a ve skupině, pozoruje vzájemné vztahy mezi skupinami a hledá možnosti, jak by se mohli vzájemně ovlivňovat prezentací a výsledky své práce.

Učitel vyučující cizí jazyk může ocenit zkušenosti předních představitelů metodologie výuky jazyka (Stevick, 1980; Hadfield 1992; Rogers, 1989), které získali v oblasti facilitace učení. Jiným velmi cenným příkladem učitelské praxe využívající facilitace skupinové práce může být kniha Ehrmana and Dörnyei (1998), kteří vyšli ze Stevickova konstatování (Stevick 1980, s. 4), že „úspěch /žáka v jazykovém kurzu/ závisí méně na materiálech, technikách a lingvistických analýzách, a více na tom, co se děje uvnitř třídy a mezi lidmi ve třídě“.

Zkušenosti těchto a dalších předních specialistů v oblastech pedagogiky a didaktiky výuky výuky cizího jazyka (např. Johnson and Johnson, 1995; Ehrman and Dörnyei, 1998; Hadfield, 1992) hovoří nejen o formování skupin, ale i o řadě konkrétních faktorů, které ovlivňují vztah jedince ke skupině. Jsou jimi např. fyzická blízkost, možnosti kontaktu, při nichž lze komunikovat, možnost vzájemné interakce, která se nabízí při skupinové a týmové práci a práci projektové; dalšími významnými faktory jsou kooperace, která umožňuje pracovat na úkolu či problému, a schopnost dovést tento problém úspěšně do konce. Dále sem patří meziskupinová soutěživost, společné sdílení obtížnosti úkolu i těžkostí, které tato práce s sebou nese, i schopnosti semknout se ve skupině a najít pomoc či útočiště před náročným momentem, jakým může být náročná zkouška.

4. Proměny v přípravě učitelů cizích jazyků

4.1 Nové výzvy v přípravě učitelů pro 21. století v oblasti obecně pedagogické

Téma aktivizujících strategií je voleno se záměrem podpořit využití dalších možností ke zlepšení procesu přípravy učitelů cizího jazyka. Jde též o příspěvek rozšiřující poznání v oblasti vysokoškolské pedagogiky, který se zaměřuje na oblast didaktiky cizích jazyků a vychází z přesvědčení, že všichni pedagogové podílející se na přípravě budoucích učitelů musí být kvalitně připraveni i v oblasti didaktické ve svém oboru i v obecně pedagogické rovině a že je i jejich přesvědčením uplatňovat zásadní didaktické principy ve výuce svého předmětu. Proto je nutno podívat se nyní na nejdůležitější změny doma a v zahraničí, které ovlivnily a podpořily podporují cíl sledovaný touto prací. Souvislost bude hledána i mezi vznikem nových strukturovaných programů zahrnujících strategickou výuku a posílení procesu učení u studentů a současným vývojem vzdělávání.

Tím rozhodujícím momentem a zároveň silným podnětem pro rozsáhlou sérii změn ve školství byla transformace českého školství po roce 1989. Znamenala rozsáhlé proměny ve výuce žáků na všech stupních škol a odrazila se i v procesu proměn v přípravě učitelů. Strategicky velmi důležitá role anglického jazyka a náhlá, nebývale velká potřeba učitelů anglického jazyka i dalších cizích jazyků se projevila v nutnosti rychlé přípravy nových učitelů schopných uspokojit potřeby společnosti a požadavky všech škol v České republice. Tento požadavek trvá i nadále, dokonce stále vzrůstá potřeba připravovat velké množství po všech stránkách kvalitně připravených učitelů cizích jazyků, zejména však učitelů anglického jazyka, neboť jde o oblast výuky, v níž je na školách pocíťován největší deficit, zvláště v důsledku podstatné změny zakotvené v *Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání* (RVP ZV, 2005, s. 106), kterou dochází k posílení povinné výuky jazyků od třetí třídy základních škol.

Další důvody, které se uvádějí v souvislosti se všeobecnými faktory negativně ovlivňujícími přípravu učitelů a stav učitelské profese u nás i ve světě, jsou stárnutí učitelstva, feminizace profese, nedostatečná kvalifikace a další (Walterová, 2006; Vašutová, 2007). V případě vysokoškolských učitelů vyučujících cizí jazyk se také negativně projevuje vysoká zátěž při vyučování odborných disciplín v cizím jazyce, která je ještě zvyšovaná dalším

náročným studiem, vysokým počtem studentů ve třídách a některými dalšími faktory. S důsledky tohoto vývoje, jedním z nichž jsou často vytýkané nedostatečně rozvíjené vědecké a výzkumné aktivity a nedostatek specializovaných akademických pracovníků, se katedry stále potýkají.

I přes uvedené problémy dávají katedry veškeré síly do realizace změn souvisejících se strukturováním studia, novými obsahy i cíli akreditovaných programů a především v souvislosti s nutností kvalitně připravit učitele na proměny naší školské soustavy v souvislosti se zaváděnými Rámcovými vzdělávacími programy základního vzdělávání (RVP ZV), které připravují půdu pro rozvinutí nové koncepce výuky a vzdělávání. Je proto potřeba vychovat novou generaci učitelů, která si bude postupně osvojovat řadu nových kompetencí, jimiž bude realizován radikální obrat v pojetí vzdělání, v pojetí funkcí školy i jejích klíčových funkcí. Připravovaný profesní standard počítá s vybavením učitele i s kompetencemi mnohem širšími, nežli tomu bylo v letech předchozích. Dnes je návrh podrobně rozpracován (Vašutová, 2000, 2001, 2004, Spilková, Vašutová, 2002; Spilková 2002, 2005, Švec, 2005), je definováno jádro široce pojatého profesního modelu, které je vytvářeno širokým spektrem kompetencí, a návrh je postupně dopracováván do konečné podoby. V nově připravovaných standardech se týmy profesionálů i jednotlivci snaží zajistit kvalitní růst učitelů a nalézt ty modely, které by kvalitně a dokonale vybavily studující v přípravných učitelských programech. V souladu s probíhajícím procesem profesionalizace učitelské profese v České republice je také nutné stanovit i standardy přípravy budoucích učitelů jednotlivých oborů, které budou zajišťovat jejich růst a povedou je k tomu, aby byli připraveni plnit náročné úkoly své profese.

V uvažovaných modelech jde o celé sady zásad a požadavků a platí zde i jedna zásada nadřazená ostatním - vzdělávací teorii a učitelskou praxi je nutno chápat vždy ve vzájemné jednotě. Dnes všichni víme, že nejde jen o to, aby budoucí učitel zvládl perfektně oborové studium, ale aby lépe pochopil své studenty, seznámil se s jejich potřebami a uvědomil si, jací jsou a jak se učí. Z toho důvodu také učitelé všech oborů zapracovávají do své praxe i trvalý návyk ohlížet se za svou učební činností a vnímat reflexi jako trvalou součást své učitelské praxe. Jedině tak, vedle svého vybavení vynikajícími znalostmi ze svého oboru, budou uvědomovat i nutnost poznání rozsáhlé škály učebních strategií, které, budou-li správně využívány jejich žáky, umožní oběma aktérům učebního procesu, naučit se novým přístupům k učení.

Zůstaneme-li v rovině akademické přípravy učitelů, pak stále platí, že přípravné vzdělávací programy by měly umožnit studentům, obrazně řešeno, „nazout se do bot“, v nichž budou chodit jejich studenti, a to dále znamená zvolit si přístup spolupráce, kooperace a kolaborace, přístup porozumění, který vychází z takové spolupráce. Nově připravení učitelé se sami budou ubírat složitou cestou, při níž budou přebírat nové kompetence a postupně nabývat plné autonomie, plné odpovědnosti za své učení a za svou profesní přípravu. Pod vlivem zkušenosti vlastní i zkušeností svých kolegů a přesvědčení řady významných pedagogů je nutno klást na tato úvodní slova velkou váhu, protože jsou i jedním z důvodů, proč aktivizující přístupy, strategie a techniky, které také procházejí vývojem a značně se rozšiřují, hrají důležitou roli také v procesu přípravy učitelů cizích jazyků.

V posledním desetiletí je i v každodenní praxi vidět, jak výrazně se vysokoškolští studenti proměňují a také velké množství domácích a zahraničních studií věnovaných těmto proměnám potvrzuje tuto skutečnost. Z nich vyplývá povinnost vysokoškolských učitelů dávat mladé lidi studující učitelství dohromady a proměňovat třídy v dynamická pracoviště zcela nového typu, kde všichni jednotlivci budou zapojeni do procesu učení. Je nutno dodat, že iniciativa bude vycházet z těchto studentů vedených učitelem, jehož působení se stále více bude přesouvat do role facilitátora. Bude však důležité, aby byly vytvářeny podmínky k osvojování poznatků samotnými studenty, aby fakta a řešení problémů byla vyhledávána studenty samotnými v procesu vzájemné spolupráce a také v co nejužším spojení s reálnou situací, v níž žijí, a navíc ještě ve velmi úzkém spojení se školní praxí a s prostředím, v němž vyrůstají jejich budoucí žáci. Pedagogické fakulty hrají klíčovou roli v tomto procesu a jejich povinností je připravit profesionály, kteří budou vyhovovat vysokým vzdělávacím standardům, s nimiž se jim podaří dosáhnout vysokých vzdělávacích cílů.

V souvislosti s vytýčeným cílem této práce bude proto nutné sledovat samotnou kvalitu přípravy budoucích učitelů, zejména efektivní *strategie vysokoškolské výuky*, v nichž metody a formy jsou považovány za její základní stavební kameny. Otázka kvality vysokoškolské přípravy učitelů a ta je dnes velmi ostře sledovaným tématem na akademických institucích v celém světě. Učební programy by měly studentům učitelství zajistit osvojení si příslušných strategií učení, nejen jejich široký repertoár, ale také účinné rutinní postupy. Měly by je učit rozvíjet zejména reflexivitu či kolaborativní plánování, jak doporučuje S. Gardner (2006, s. 42). Nový praktikující učitel musí být schopen analyzovat proces učení i vyučování, aby

lépe pochopil komplexní situaci ve třídě. To se mu podaří, když už v samotném procesu univerzitního studia projde důkladnou reflexí a aplikací poznatků v praxi.

Na samém; začátku této dekády proběhl výzkum v oblasti přesvědčení učitelů (teachers' beliefs) a jejich praxe (Bean, 2000) pod názvem *Research Beliefs and Practices*, a to v oboru literární výuky v přípravě učitelů cizího jazyka, tj. v oblasti, která je sledována touto disertační prací. Beanův výzkum ukázal, že v oblasti vysokoškolské výuky (i v zemích, kde konstruktivismus zapustil hlouběji své kořeny)

- stále ještě převládají přístupy, v jejichž centru stojí učitel;
- nové přístupy se dokonce jeví jako neobvyklé;
- že učitelé zaměřeni na obsah používají tradičních metod a strategií organizace třídy, tj. převládá zaměření na to, čemu bude vyučováno a v tom případě i transmisivní model učení.
- že úspěšní učitelé literatury se zaměřují na obsah při práci v malých skupinách; v nich se převádí pozornost na studenta, jeho učení a jeho práci, ale hlavním cílem je naučit studenty používat interpretační dovednosti a jim odpovídající způsob myšlení;
- že úspěšní učitelé ovlivňují své studenty a ti většinou napodobují jejich styl práce;

Sledoval dále, co dokáže studenty cizích jazyků zaktivizovat, aby vyvinuli větší úsilí k dosažení naplánovaného učebního cíle, aby vytrvali, aby si lépe zapamatovali, popř. aby cítili, že získávají vědomosti a zkušenosti, a aby cítili při této činnosti uspokojení. Ptal se, zda pro jeho studenty je příznivější forma učení, kterou jim hotové poznatky někdo předkládá, nebo zda je to situace, při níž když hledají řešení nějakého problému či nějaké úlohy sami; a pokud stojí před volbou, kterou z výše uvedených cest si sami zvolí, popř., co pro to musí ještě udělat, aby si zvolili správně. Sám sebe se ptal, jak zajistí, aby vysokoškolští studenti správně volili učební strategie, jestliže je naučíme zbavit se nešvaru pasivního přístupu k učení a budeme je motivovat k tomu, aby byli proaktivní.

Při hledání nových možností proměn nesmíme opomenout ani proměny, které nastaly ve výuce samotné literatury (platí však i pro řadu dalších odborných předmětů, které dnes zařazujeme do nově koncipovaných bloků kulturních studií) při studiu cizího jazyka. Do popředí se stále více dostává zájem o studium zaměřené na současný život, kterým jsou mladí lidé silně ovlivněni a se kterým jsou úzce spojeni spíše prostřednictvím nových médií, filmové

tvorby, DVD, počítačových programů a náročných simulačních her, popř. výuky zprostředkované ipody a blogy, a tak se jejich zájem vzdaluje často od toho, co je zakotveno ve studijních programech mateřských univerzit. Zájem adolescentů, těch kteří se brzy stanou profesionálními uchazeči o studium učitelství, se stále více přesouvá do oblasti jejich života mimo školu a mění se i typ literatury, která mladé lidi přitahuje a ovlivňuje. Nastává proměna literárního „kánonu“, tj. souboru literárních děl, která studenti čtou v průběhu svých studií, a objevuje se pokles zájmu o rekreační literaturu. Mladí lidé nevyužívají příležitosti číst literaturu pro diskusi o obohacovat se o zkušenosti získané čtením, jak ukazuje současný výzkum v této oblasti (Bean, 2000). Takovéto reference jsou však ve skutečnosti velmi podstatným sdělením o proměňující se povaze vzdělávacího procesu a nutnosti provést změny také v jeho obsahu. Jako vzdělavatelé si všichni uvědomujeme právě důležitost čtení pro efektivní učení a v tomto konkrétním případě také pro kvalitu cizího jazyka, s nímž studenti přicházejí vstupují vysokou školu studovat obor učitelství cizího jazyka. Víme, jak náročné je připravit studenty počátečního učitelského studia zaměřeného na vzdělávání kvalitnímu porozumění úvodních teoretických předmětů a náročných obsahů hlavních oborových předmětů přednášených v cizím jazyce.

Musí být proto hledány a zkoušeny cesty k tvůrčímu řešení problémů, k podpoře myšlenkových operací a dovedností v oblasti myšlení, ke zlepšení kooperace a k reflektivnímu přístupu, který může za každých okolností vést k nalezení cesty ke zlepšení učení, aby učení již nebylo noční můrou v souvislosti s kvantitativním nárůstem poznatků, které se student musí naučit, aby nešlo o memorování a ukládání určitého kvanta informací za účelem jejich reprodukce. Vyjdeme ze zásady, že učení je sice získávání faktů a informací, které lze udržet v paměti, použijeme-li správné přístupy k učení a budeme-li chápat celý proces jako snahu o porozumění a pochopení toho, co se učíme, ale nejen to - půjde nám i o pochopení toho, jaký vztah má učení k reálnému světu. Ohromná šíře témat, které studenty čekají, povede k jejich dokonalejšímu poznání, lepšímu pochopení světa a fungování jednotlivých prvků reality, případně k nové interpretaci reality a jejímu novému pochopení. Právě vysvětlení této reality nové mladé generaci se mladí učitelé, dnešní adepti učitelství, musí pokusit úspěšně zvládnout, to vše za aktivního přispění procesu učení, který musí obě strany zvládnout.

4.2 Zásadní proměny v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků

Příprava učitelů cizích jazyků je ovlivněna celou řadou změn, které probíhají jednak v souvislosti s posuny ve vzdělávání ovlivněnými vstupem naší země do Evropské unie a s tím související novou školskou politikou členských zemí EU, jednak s proměnami školství jinde ve světě (v USA, Kanadě, Austrálii). Nelze opomenout nebývalý rozmach a vývoj vzdělávání v zemích asijského kontinentu (Japonsko, Čína, Korea a další země) a rozsáhlé proměny jejich školských systémů. Změny souvisejí též s obecným přesunem pozornosti na vzrůstající potřebu kvalitní přípravy nové generace pro budoucí profesi i na znalost cizích jazyků jako nástroje dorozumívání a vědecké spolupráce.

V souvislosti rozvojem vzdělanostní společnosti je nutno připomenout i několik významných dokumentů evropského významu, na jejichž základě jsou nové vzdělávací programy v zemích Evropské unie formulovány. Jde o publikace *České vzdělání a Evropa* (1999), *Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti* (Evropská komise, 1995) a *Učení je skryté bohatství* (Delors, 1997). Poslední z jmenovaných prací vytyčila požadavek opřít se ve vzdělávání „o čtyři pilíře evropské vzdělanosti“. Pojetí nastolené tímto dokumentem pro oblast výuky cizích jazyků bylo zpracováno do programových dokumentů českého vzdělávání a ovlivnilo tvorbu nových studijních programů výuky cizích jazyků na pedagogických fakultách i proměnu jejich cílů a obsahů.

V souladu s požadavky kladenými na přípravu učitele pro 21. století v českém kontextu, mezi nimiž má dominantní postavení dokument nazvaný *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* (Bílá kniha, 2001), se dostává učitelům do rukou strategický materiál ve formě programu, který přesně definuje proměny českého školství. Jde o dokument, který na prvním místě definuje obecné cíle výchovy a vzdělávání, požaduje vnitřní proměnu školy, změnu celého klimatu školy, formuluje požadavek zvyšování kvality vzdělávání a jeho součástí je i nastínění strategických linií směřování domácí vzdělávací politiky do roku 2005 a částečně až do roku 2010.

V oblasti výuky cizích jazyků byl již v roce 2002 přeložen do češtiny strategicky důležitá publikace, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se jazykům učíme, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*, která vznikla jako jeden z produktů Rady Evropy v Rámcí Evropského roku jazyků 2001 a byl jí vytvořen nový komplexní nástroj poskytující

společné východisko a společný jazyk pro popis cílů, metod a hodnocení při výuce jazyků. Dokument byl doporučen jako důležitá pomůcka pro tvorbu kurikul, pro obsah a formu jazykových zkoušek, pro tvorbu učebnic a koncipování studia učitelství cizích jazyků v celé Evropě. Mezi doporučeními pro přípravu učitelů cizích jazyků je nově připisována důležitost schopnosti zabývat se akčním výzkumem a zamýšlet se nad svými zkušenostmi (reflexe), získávat znalosti týkající se základních sociokulturních informací a schopnostem učit je, interkulturním postojům a dovednostem. Prostor je zde dán i znalostem literatury a schopnosti rozvíjet estetické vnímání literatury u studentů (Společný referenční rámec, 2002).

Dalším dokumentem, který přináší doporučení pro jednotlivé členské státy EU v oblasti jazykové přípravy nových uživatelů cizích jazyků, je Pracovní zpráva Evropské komise (2005), která stanoví zásady pro pokrok při dosahování lisabonských cílů ve vzdělávání a praktickém výcviku. V devíti kapitolách shrnuje tento dokument požadavky, které povedou ke zkvalitnění vzdělávání a k pokroku ve vzdělávání. Vedle zvyšování kvality učitelů je vysloven požadavek rozvoje dovedností pro vzdělanostní společnost. Kapitola VII (2005, 84) konstatuje *„že jazykové dovednosti jsou stále nerovnoměrně rozděleny mezi zeměmi a sociálními skupinami. Rozsah jazyků, kterými se hovoří v Evropě, je stále velmi úzký a omezuje se převážně na angličtinu. Učit se jeden jazyk (lingua franca) nelze považovat za dostatečné. Každý evropský občan by měl dosáhnout smysluplné komunikativní kompetence alespoň ve dvou dalších jazycích vedle svého mateřského jazyka.“* (PZ,74). Ze závěrů této části zprávy vyplývá, mimo jiné, že stále se učí méně jazyků na školách, nežli je požadováno. Výsledky se především vztahují k vyučování cizímu jazyku nežli k jeho učení a k žákovským kompetencím v oblasti cizího jazyka (PZ, 85). Jednou z možností nápravy daného stavu je zintenzívnění přípravy žáků v jednom jazyce, která povede k rychlejší přípravě těchto žáků a k jejich dosažení požadované úrovně v jazyce prvním a umožní jim včas začít se studiem druhého cizího jazyka. Největší výzvou však je moderní, transformační pojetí výuky na základních i středních školách, které si vyžádalo také změny v programech samotné přípravy učitelů.

Z výše uvedených důvodů proto také jazyková příprava budoucích učitelů bude muset tuto skutečnost zohlednit a zaměřit se v přípravě učitelů pro jednotlivé jazyky zejména na její efektivitu. I v budoucnu bude stále nutné usilovat o inovaci výuky tak, aby nově připravení učitelé, byli schopni reagovat na řadu změn ve společnosti. Jak bylo uvedeno výše, v přípravě učitelů cizích jazyků je stále velmi důležitý, vedle dokonalé znalosti oborových disciplín,

i poměrně široký rozsah pedagogické kompetence zahrnující značnou šíři znalostí a dovedností. K nim se řadí kompetence v oblasti didaktiky daného cizího jazyka a lingvodidaktiky, které jsou zajišťovány výukou série oborových didaktických předmětů na pedagogických fakultách a pracovištích připravujících učitele CJ. Stávají se v kurikulu jazykové přípravy učitelů předměty s rovnocenným postavením, jaké mají oborové disciplíny (lingvistické, literární a předměty kulturních studií), na rozdíl od doby minulé, kdy byly často potlačovány do podřadnější role.

Uchazeč přijímaný ke studiu cizího jazyka se dnes učí zvládat, tj. porozumět i být schopen uplatnit, řadu praktických aspektů učení a vyučování, které mohou počínat schopností vytvářet sylaby daných předmětů a nyní nově i jazykové kurikulum vhodné pro podmínky školy, na níž bude vyučovat. Z dalších dovedností je nutno jmenovat hodnocení písemné a ústní stránky žakovských projevů, volbu strategií jazykové přípravy žáků a další. Dnes mladí učitelé jazyků, kteří končí studia na fakultách, jsou schopni vyučovat anglický jazyk nově, netradičně. Při výuce zvoleného jazyka jsou též schopni seznamovat žáky s kulturou a bohatými tradicemi lidí té země, jejíž jazyk vyučují, jsou připraveni reagovat na problémy multikulturního charakteru. Někteří z nich si rozšiřují své znalosti a dovednosti v nabízených volitelných kurzech, které jim umožní i přípravu na výuku žáků vylučovaných z procesu vzdělávání z důvodu nějakého deficitu, zdravotního či jiného. Budoucí učitelé se mohou např. seznámit i se základy přípravy pro výuku dyslektiků, učí se zajímavým a nekonvenčním způsobem tvořit výukové materiály, včetně filmů či video nahrávek, v kurzech dramaticky zaměřených (tvořivá dramatika, školní drama) mohou uplatnit i rozvinout kreativitu a inovativní přístupy k výuce, které svým aktivizačním zaměřením mohou upoutat zájem.

Dalšími dvěma sférami, které dnes nelze opomenout, je jednak znalost počítačové techniky a nových technologií, které umožní posluchači vyzkoušet si a naučit se pracovat s pokročilými technickými prostředky a zařazovat je do procesu učení, jednak možnost, aby se kandidáti učitelství anglického jazyka účastnili zahraničních výměnných pobytů v rámci programu ERASMUS. Mohou studovat a získávat nové zkušenosti po dobu studií (5 až 10 měsíců) na zahraničních univerzitách v dobře zavedených strukturovaných programech, které je, podle jejich slov, nebyvalou měrou motivují a obohacují.

Nově formulovanému obsahu učiva pro musí také odpovídat nové přístupy k učení, nové metody výuky a formy práce a jim odpovídající strategie, které by v proměňovaných výukových podmínkách dokázaly zaktivizovat studenty a zefektivňovat jejich přípravu. Mezi dovednosti nové generace učitelů patří nově i takové, jimiž budou facilitovat svůj osobní rozvoj, rozvoj svých žáků i celoživotní učení. Mezi dovednostmi které si sami musí osvojit, aby zvládli náročný profesní úkol výchovy a vzdělávání mladé generace, patří i dovednosti které se již před více než deseti lety objevily v různých variacích v doporučujících materiálech EU a v kurikulech evropských univerzit. Jsou mezi nimi i dovednosti následující:

- dovednost naučit se učit
- dovednost získávat interpersonální dovednosti
- dovednosti účinně řešit problémové úkoly a činit rozhodnutí
- dovednost účinně a efektivně komunikovat a využívat komunikačních technologií
- kognitivní dovednosti /zahrnující kritické myšlení a myšlenkové operace založené na analýze a syntéze/
- dovednosti dosahovat kulturního porozumění a další

Jde především o dovednosti, které po skončení školy trvale zůstanou majetkem mladých lidí a umožní také jejich další přípravu na budoucí povolání. Znovu se tím vracíme k výchozímu tématu, na jaké formy práce a metody učení bude nezbytné připravovat mladou generaci učitelů cizích jazyků, aby bylo dosaženo požadovaných cílů.

4.3 Tradice aktivizujících metod a aktivizace žáků ve vyučování cizích jazyků v České republice

Nejprve je nutno upozornit na skutečnost, že v zahraničních metodických příručkách a v zahraniční literatuře vůbec nejsou vydělovány zvláště metody aktivizující. Často však lze s aktivizujícími strategiemi dát do souvislosti následující termíny: strategie aktivního učení, strategie efektivního učení či posilující/zplnohodnotňující strategie (tj. strategies of active learning, action learning strategies, effective strategies, empowering strategie). Termín „aktivizující“ se neobjevuje velmi často v zahraniční literatuře. Pokud se tak stává v souvislosti s učebními strategiemi, je to nejčastěji, když se hovoří o metodách a o jazykovém vyučování. Je to však převážně ve spojení s aktivizací dřívějších znalostí, na nichž je možnost dále stavět.

Název této subkapitoly však vyzvedá dva důležité termíny nedávné a současné moderní pedagogiky, které vždy nacházely živnou půdu také v didaktikách cizích jazyků v České republice a byly hojně uplatňovány ve výuce jazyků. Tím prvním je **aktivita žáků ve vyučování**, tj. pojem, který se v českém vzdělávacím kontextu vyskytuje již několik desetiletí, a tím druhým je **aktivizace výuky cizího jazyka**. Návratem zpět do historie výuky CJ u nás je možno si připomenout, že oba pojmy mají hluboké kořeny v naší pedagogice druhé poloviny 20. století. Také pod vlivem celosvětového vývoje se celá řada pedagogů a didaktiků u nás začala věnovat úvahám o zdokonalení přípravy studentů v různých vzdělávacích oborech již od 60. let minulého století, zejména v souvislosti s přípravou žáků pro život, jejíž součástí byla také příprava jazyková.

Termín **aktivita** sám o sobě je pojem velmi široký. Aktivitu všeobecně vnímáme jako nějaký pohyb či akci, popř. stav živosti organismu, popř. podobný proces, skutečně či potenciálně zahrnující mentální funkci. Dlouho trvalo, nežli se pojem aktivity vykryštoval v oblasti pedagogické, kde je dnes definován jako cílevědomá činnost, popř. „činnost s jasnými hranicemi jejího začátku a konce“ (Mareš, Gavora, 1999). Zahraniční definice, která zahrnuje oblast pedagogickou, se dívá na aktivitu jako na „vzdělávací proces či postup zamýšlený za účelem stimulace učení prostřednictvím skutečně prožité zkušenosti“ (Merriam-Webster Online Dictionary), tj. proces, do něhož jsou zahrnovány i faktory stimulace a zkušenosti.

Jeden z prvních výzkumů v oblasti využití aktivizačních metod u nás byl prováděn na počátku 70. let (Skalková, 1971). Netýkal se sice výuky cizích jazyků, spíše obecně sledoval sedm stupňů aktivity žáků na střední škole podle úrovně jejich aktivity při dané činnosti, a to od minimální aktivní účasti žáka po silnější uplatnění prvků aktivizace ve stupni číslo 7. Autorka zjistila, že až v 6. stupni se vyskytují silnější prvky aktivizace, avšak i na tomto stupni si cíle výuky stanoví učitel sám. Na 7. stupni předpokládala autorka silný vnitřní zájem o samotnou činnost, samotné stanovení cílů žáky a hledání nejvhodnějších cest, avšak při hodnocení stupně aktivity žáků zjistila, že právě 7. stupeň se vyskytoval nejméně často, pokrýval pouze 3% celkové pracovní doby. Bylo tedy nutné posilovat takové postupy a volit takové strategie, které by žáky více motivovaly a provokovaly k činnosti.

V době, kdy se v českém kontextu začalo hovořit o aktivizujících procesech a činnostech na počátku druhé poloviny 20. století, termín v oblasti pedagogiky a didaktiky nebyl přesně vymezen. Až později lze z různých příspěvků a publikací vznikajících na různých pracovištích (Borák, 1970; Skalková, 1971; Skatkin, 1982) zřetelně vystopovat, jaká důležitost je dáвана procesu proměny směrem k aktivnějšímu přístupu k výuce u žáků samotných. Skalková jako jedna z prvních u nás vidí cestu aktivizace žáků v uvědomění si vztahů, souvislostí a podstatných složek podmiňujících aktivitu žáků (1971). Její pojetí aktivizace žáků předjímá nejdůležitější faktory aktivizačních strategií, o nichž bude pojednáno dále.

Všichni autoři té doby chápou proces výuky cizího jazyka jako proces vyžadující aktivní účast učícího se jedince a cílevědomě zaměřenou aktivitu žáků, která závisí na porozumění probíraných jazykových jevů. Skatkin na příklad ve své Didaktice formuluje zákon bezpodmínečné nutnosti aktivity žáků při poznávací činnosti (1982). Již Metodika cizích jazyků vytvořená pod vedením E. Beneše (1970), která ovlivnila celou generaci učitelů a studentů cizích jazyků po roce 1968, naznačila důležitost aktivizace ve výuce CJ a ukázala cesty vedoucí k oživení výuky jazyků ve spojení s motivací žáka a jeho stimulací. Pasáže věnované této problematice v Didaktice výuky cizích jazyků (Hendrich, 1980) již zohledňují systémový přístup k otázkám aktivizace. Autoři knihy vidí velký přínos nenásilné aktivizace žáků v tom, že žáky takový postup žáka nejen aktivizuje, ale má i velký vliv výchovný a vzdělávací.

Od 70.-80. let, pro něž bylo charakteristické zvýšené úsilí o vytvoření nové koncepce výuky cizích jazyků, byla vydána celá dlouhá řada publikací, v nichž je věnována pozornost i

rozvoji aktivizačních metod práce. Přehled metod výuky jazyků zpracovaný pro potřeby nově se rozvíjejícího oboru podává např. dvojdílná publikace *Výuka cizích jazyků na prahu nového tisíciletí I, II* (Choděra, Ries a kol., 1999, 2000). Její součástí je i přehledný výčet hlavních aktivizujících metod, které jsou zde chápány jako kvintesence několika teorií: a) tzv. **teorie ekonomických her** (název *Aktivizující metody cizích jazyků*, který dal této skupině činností její tvůrce M. Borák, se ujal jako název pro všechny metody podporující efektivnost výuky cizích jazyků); b) **kognitivně a humanizačně orientovaných přístupů** (Maslow); c) **sugestopedie** (Lozanov); d) **teorie rozvíjejícího vyučování** (Zankov); e) **teorie tvořivosti** (Guilford); f) **teorie skupinových forem práce** (u nás zejména Skalková); g) **teorie problémového vyučování** (Okoň) a h) **teorie didaktických technologií**.

Velmi důležitým rysem těchto metod výuky jazyků je skutečnost, že byly postaveny na principech, které je nutno i dnes po několika desetiletích připomenout jako faktory či znaky silně aktivizující: jejich zadání buď provokovalo konfliktní situaci, či nikoliv; student měl/nemusel mít vztah k zadání a zadání bylo/nebylo jazykově přiměřené. Těchto alternativ bylo velké množství a jedna z nich byla vždy silněji motivačně působící. Metoda vznikala v prostředí kurzů pro dospělé, kdy bylo možno simulovat situaci obchodních či partnerských jednání a byla podpořena formami, v nichž se často objevovaly skupinové a individualizované formy práce, vizuální pomůcky apod. (Borák, 1970). Popsané metody působí i dnes velmi aktuálně a neotřele.

Jednou z nejvýznamnějších publikací 80. let, která vymezuje aktivizující metody velmi podrobně, je práce s názvem *Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol* (Jankovcová, Průcha a Koudela, 1988). Autoři vymezují aktivizující metody jako „postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků“, přičemž je kladen důraz na myšlení a řešení problémů (s. 29). S tímto vymezením charakteru aktivizujících metod se ztotožňují i autoři dnes nejvýznamnější publikace, která podává souhrnný přehled hlavních aktivizujících učebních metod (Maňák, Švec, 2003). Dávají výukové metody do souvislosti s vývojem a proměnami koncepcí výuky a s novým pohledem na žáka v edukačním procesu. Kladou důraz na aktivní výuku a angažovanost žáků ve výuce a přiklánějí se k řadě mezi hlavní metody aktivizující žáky při výuce cizího jazyka následujících pět skupin: **metody diskusní, metody heuristické, řešení problémů, metody situační a metody inscenační**.

Zejména moravští učitelé byli svými učiteli připravováni po stránce metodologické na využívání aktivizačních metod ve výuce. Tato koncepce zahrnovala také nové *organizační formy práce* (Horák 1991). Šlo o **problémové vyučování, programované vyučování, skupinové vyučování a participativní metody** (např. dialog v plénu, situovaný dialog, dialog založený na písemných otázkách, dialog v kruhu, situační a případové metody, inscenační metody či hraní rolí, tzv. brainstormingové metody, ekonomické hry a další.

Velmi důležité hledisko bylo použito při hodnocení metody problémové, a to využívání faktorů tvořivého myšlení, jimiž se pedagogika a psychologie také v 70. letech aktivně zabývaly (Hlavsa, Jurčová, 1978). Faktorů, které jsou dále uváděny u problémových metod, bude možno i nadále využít v přípravě učitelů pro všechny stupně škol. Jde o faktory *fluence* (plynulosti v řeči a schopnosti lehce a pohotově tvořit produkty určitého druhu), faktory *flexibility* (schopnost pružně vytvářet různá řešení úloh a různá řešení téže problémové úlohy), faktory *originality* (schopnost tvořit nová, neobvyklá řešení), faktory *redefinování* (čili restrukturace zahrnující schopnost měnit význam a použití objektů nebo jejich částí), faktory *citlivosti na problémy* (schopnost rozpoznávat a postihovat aktuální problémy, předvídat potřeby či důsledky situace) a faktory *elaborace* (schopnost vypracovat úkol, kompletizovat řešení, upravovat proporce, atd.) (Horák, 1991, s. 20).

Na význam aktivního učení a samostatného kritického myšlení žáků upozornila kniha *Podporujeme aktivní učení a samostatné myšlení žáků* (Grecmanová, Urbanovská, 2000) a publikace *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP* (2007). Druhá z těchto jmenovaných představuje projekt Reading and Writing for Critical Thinking a v podobě heslovitých odkazů přináší přehled jednotlivých přístupů k učení a metod, kterých tyto přístupy využívají, a také příklady z praxe. Nejsoučasnější praktické využití aktivizačních metod ve výuce je rozpracováno v příručce *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce* (Kotrba, Lacina, 2007).

I z krátkého přehledu hlavní publikační činnosti v dané oblasti od 70. let 20. století, je vidět, jak plodným obdobím aktivizující metody procházely. Pedagogika dnes operuje širokým pojetím všeobecně aktivizujících metod (Vališová, Kasíková a kol., 2007) a vnímá je zejména jako postupy, které vedou žáka k činnostem počínaje sběrem informací přes řešení problémů až po hraní rolí. Jde tedy o rozšíření a zpřesnění definice uváděné v předchozích publikacích, zejména o povahu vlastní učební činnosti žáků, při které je důraz kladen rozvoj

myšlení. Zde je jen nutno poznamenat, že definice implicitně zahrnuje i složku kreativní. Tato definice metod předjímá to, co dnes je chápáno jako strategie. Je zde možno vycítit silnou složku žákovy aktivity, dobrovolnosti a uvědomělé volby.

V nedávné době vzniklé práce, zabývající se velmi podrobně vývojem metod či vstupem novým metod do procesu učení cizích jazyků na konci minulého století, pocházejí z pera nejvýznamnějších českých didaktiků výuky cizích jazyků (Choděra, Ries, 1999 a 2000, Choděra, 2006). Také nejnovější studie *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru* (Choděra, 2006) pojednává zevrubně o metodách v rozsáhlé stati a jejím přínosem /vedle precizního členění metod/ je také přehled hlavních domácích i světových představitelů didaktiky cizích jazyků. Nejnovější studie, které v oblasti anglického jazyka vycházejí na domácí půdě, zmapovávají historii i nedávnou současnost, seznamují studenty s přehledy aktivizujících metod. Tyto práce předjímají některé směry vývoje cizích jazyků a soustřeďují se na okruhy, které považují za klíčové pro výuku cizích jazyků i pro nástup rozvoje oboru na počátku nového tisíciletí. Jsou jimi otázky humanizace v rámci procesu multikulturní a interkulturní interpretace, tzv. alternativní metody výuky a problematika aplikace počítačů jako podpůrných prostředků výuky cizích jazyků (Ries, Kollárová, 2004).

Proměny ve výuce cizích jazyků jsou velmi radikální, často i kontroverzní, a tou nejvýraznější změnou v současné době je opouštění tradice metod v cizojazyčné přípravě. I když jsou výše uvedené práce přínosné a podnětné i pro další vývoj v oblasti jazykové přípravy, vývoj několika posledních let ukazuje, že bude nutno uvažovat o dalších změnách. Pozornost věnovaná zavádění nových koncepcí koncepce výuky využívající učebních strategií v národních vzdělávacích programem (např. USA, Velká Británie) naznačují, že i na domácí půdě bude nutné provést revizi a připravit nové podněty pro ty učitele a pedagogy, kteří začínají pracovat s novými RVP ZV, a také pro ty, kteří si nové způsoby práce začnou teprve osvojovat. Bude však možno stavět na bohaté tradici aktivizujících metod a na školské praxi, která stále tyto prostředky využívá a propaguje. Pro rozvoj oboru bude zapotřebí rozvíjet reflexi a výzkumné aktivity, bude nutno hledat příklady dobré praxe, osvětlovat vhodnost či nevhodnost užití nových forem práce a ukazovat nové možnosti či příklady inovací v přípravě uživatelů i učitelů cizího jazyka.

4. 4 Proměňující se role učebních metod a aktivizujících přístupů ve výuce cizího jazyka ve světě

Jak již bylo naznačeno v předchozí kapitole, jednou ze stránek přípravy, o níž se často diskutuje na stránkách zahraniční tisku, je otázka učebních metod a metod výuky a jejich proměňující se role. Dnes pedagogika zabývající se výukou jazyků syntetizuje nejnovější poznatky do praktického přístupu založeného na *principech* (Brown, 2000b) a v nejnovějších publikacích hovoří převážně o strategiích učení a výuky. Je však jasné, že ještě po mnoho dalších let zde bude velké množství obhájců tradičních a alternativních metod vyučování cizích jazyků. Brownova práce je příkladem teorie, která odmítá tradiční pojetí metod v době, kdy se hovoří o etapě ve výuce jazyků označované jako „*období po metodě*“ (Brown, 2002).

Pro výzkumné pracovníky i pro učitele anglického jazyka, *metoda* (dle Brown, 2002b, s. 9) *zpravidla představuje určitou množinu teoreticky sjednocených vyučovacích technik, které lze obecně aplikovat na velkou šíři kontextů a posluchačů.* (V této souvislosti uvádí jako příklad audiolingvální metodu, metodu přímou, sugestopedii a tzv. metodu „tiché cesty“.). Podobně je metoda chápána i velkou většinou učitelů-praktiků až do poloviny 80. let 20. století, kdy se přestává vydělovat samostatné téma metod v učitelské praxi a je odmítáno pojetí, které se kdysi dávno stalo preskriptivním pro dvě generace učitelů i uživatelů anglického jazyka jako cizího či druhého jazyka. Již od 80. let se vede horlivá diskuse o roli metod „v období po metodě“ na stránkách odborných časopisů. Také v praxi jsme si mohli povšimnout, že metody už nejsou uváděny v nových učebních materiálech a publikacích, a v rejstříku nových materiálů EU se používá termínů učební aktivity a úkoly, které více korespondují s novým pojetím akvizice cizího jazyka.

Diskuse přinesla řadu důvodů pro odmítnutí metod v této postmoderní době – jednou z nich je skutečnost, že učitelé a) nikdy nezůstávali v zajetí metod, b) že metody stejně nemohou být realizované v té nejčistší podobě, c) že metody vznikají až jako reakce na praktiky probíhající ve třídě; d) že učící se jedinec v této „*éře po metodách*“ je autonomním žákem (Kumaravadivelu, 2001, s. 545) a e) Brown přichází s 12 principy akvizice cizího jazyka, kterým odpovídají určité strategie učení (viz též Richards, Renandya, 2002).

Mezi hlavní principy, které sleduje tato práce, patří **princip maximálního zvýšení aktivity všech zúčastněných složek, interakce mezi studenty a interakce mezi učiteli a studenty** (princip maximalizace). Druhým principem, který zaujímá také důležité místo z hlediska schopnosti aktivovat studenty i učitele, je dokázat zaktivovat studenty tak, aby reagovali na svou vlastní zkušenost, své výsledky práce, na svou účast při procesu učení. Jinými slovy, jde o **princip reflexe**. Principem třetím je **podpora autonomie studentů**, a čtvrtým **facilitace rozvíjení sociální interakce** a spolu s tím i podpora zkvalitnění skupinové práce a vybudování skupinové dynamiky. Tyto principy také umožní vést studenty k tomu, aby si v rámci široce koncipovaných jazykových oborů dokázali vybrat to, co je pro ně přínosnější, co je více oslovuje a zajímá.

V důsledku toho nastává výrazná proměna v didaktice i u nás v souvislosti se zvýšeným požadavkem na postavení žáka do středu dění při jazykové výuce. Spolu s tímto požadavkem se zvyšuje zájem o principy, podle nichž by měla výuka probíhat, protože vycházejí ze zkušenosti, z reflexe. Vedle toho se uplatňuje i požadavek na kreativitu studentů a zvýšenou pozornost je věnována i učebnímu kontextu. Didaktická literatura, podle níž probíhá výuka na vysokých školách i u nás, také prosazuje učení podle principů a upřednostňuje volbu vhodných strategií. (Brown, 2000). Mnohaletá příprava učitelů i jiných uživatelů anglického jazyka v terciární sféře a možnost využít výsledků série akčních výzkumů jako nástroje změny, prováděných zejména v zahraničí, vyústila také v České republice v hlubší zájem o takové formy a metody práce, které jsou nejen aktivizující a dokáží vyburcovat studenty k vyšším výkonům, ale které povedou k větší autonomii studenta a ke zefektivnění učení. Jde o činnosti, které si budoucí učitel cizího jazyka osvojí za tím účelem, aby napomohl všem žákům, i těm méně motivovaným, dosáhnout kvalitní učební výsledky při studiu cizího jazyka praktického i odborného. Stále je však publikováno i množství materiálů, které seznamují učitele jak s tradičními, tak i novými a alternativními metodami výuky cizích jazyků. David Nunan (1991b, 228) v souvislosti se zvýšenou snahou o vyřešení otázky metod vyjádřil to, čeho je si vědoma většina učitelů cizích jazyků, následovně: „Uvědomili jsme si, že nikdy nebyla pravděpodobně nikdy nebude existovat metoda pro všechny, také zájem posledních let se soustředil na rozvíjení úkolů a aktivit, které lze použít ve třídě a které jsou v harmonii s tím, co víme o osvojování druhého jazyka, a které jsou také v souladu s dynamikou třídy samotné.“

4.5 Priority současné vzdělávací politiky jako výchozí principy pro úvahy o volbě výukových strategií

Nově pojatému obsahu vzdělávání musí odpovídat i nové strategie výuky. Současná teorie i praxe výuky anglického/cizího jazyka naznačuje řadu možných alternativ a inovačních postupů, které přispívají k hlubšímu soustředění se na žáka samotného, na jeho autonomii, jeho odpovědnost za svou vlastní připravenost pro studium i pro život. Je kladen důraz na sebemotivaci, sebepojetí a na nutnost kultivace zdravého sebevědomí u učícího se jedince. Vzhledem k tomu, že se sebevědomí a samostatnost studenta nezrodí samy od sebe, je postupně vytvářen nový vztah mezi učitelem a studentem a následně mezi studenty samotnými. Učitel postupně ztrácí některé z charakteristik, které pro něho byly typické po celá předchozí desetiletí, a prochází postupnou přeměnou ve **facilitátora**, tj. toho, kdo nenásilně usnadňuje studentovi jeho proces učení, chápání učiva, hledání souvislostí, ale také toho, kdo se stále častěji ohlíží za svou činností, její efektivitou, a učí se hodnotit nejprve sebe sama a poté učí i své žáky jak kriticky hodnotit svou vlastní práci. Facilitace je koncept, jehož kořeny sahají v domácí pedagogice až do doby Komenského reformního učení a který se dnes znovu vrací na naši půdu ověřený zahraniční praxí i výzkumem. V současné době se stále častěji objevuje v domácí pedagogické literatuře a pomalu proniká do českého povědomí v souvislosti s radikálními proměnami řady školských systémů a v souvislosti s požadavky nové doby - s odpovědností učícího se jedince za své vlastní učení a v souvislosti s převáděním této odpovědnosti z učitele na žáka samotného, který se dostává do centra vzdělávacího procesu.

Při výuce s uplatněním facilitace ve třídě dochází pak k novému dialogu mezi facilitátorem a studentem a následně k *novému typu reflexe* (Taggart a Wilson, 2005), která přímo vyúsťuje v úsilí zavést a prosadit změny či aktivity, které jsou nejen motivační, ale přímo působí na rozvoj klíčových dovedností napomáhajících efektivněji rozvíjet kritické myšlení i tvořivou práci na řešení zajímavých problémů či projektů (problems, projects) či pouze úkolů (tasks) v souvislosti s probíranými jazykovými jevy, tématy, či otázkami. Student nejen aktivně přispívá ke kvalitě učebního procesu svou prací, ale pozvolna se dostává na dráhu, která jednou může mít povahu vrcholné tvůrčí nebo organizátorské činnosti. Zároveň, pod vedením facilitátora prochází již výše zmíněným procesem reflexe. Pro lepší pochopení podstaty reflektivní činnosti je možno uvést pět klíčových rysů reflektivního

učitele, jak je navrhují přední představitelé v současné době rozvíjené reflexní teorie i praxe (Zeichner, Liston, 1996, s. 6) a které budou mít i silný vliv na proměnu strategií ve výuce.

Učitel-facilitátor:

- prozkoumává, zformulovává a pokouší se vyřešit dilemata třídní praxe
- je si vědom určitých předpokladů a pochybuje nad hodnotami, které sám přináší do svého vyučovacího procesu.
- Je velmi ohleduplný vůči vzdělávacím a kulturním kontextům, v nichž učí;
- účastní se tvorby kurikula a angažuje se při úsilí školy prosadit změnu; a také přebírá zodpovědnost za svůj profesní rozvoj.

Jednou z cest řešení problému nového přístupu k žákům a ke změněné edukační realitě by mohla být příprava nových učitelů-facilitátorů a reflektivní strategie a techniky práce posilující autonomii studentů učitelství by mohly být pomalu integrovány do nových programů a oborů vyučujících cizí jazyky. Akční výzkumy ve světě potvrzují, že příprava facilitátorů pro výuku jazyka (jazyka mateřského i cizího) má své zákonitosti, že nejde pouze o intuitivně probíhající proces, ale o nutnost vytvářet u budoucích učitelů cizího jazyka a literatury dovednosti, které je nutno si dále upevnit, aby takový učitel-facilitátor prováděl svou práci kvalitně a efektivně.

Mezi konkrétními formami práce a přístupy k učení, které jsou Evropským referenčním rámcem pro jazyky doporučovány pro přípravu učitelů cizích jazyků i samotnými zahraničními vysokoškolskými učiteli, kteří nových forem práce využívají již více než jedno desetiletí, je na prvním místě nutno uvést **problémové učení** (Barrows, 1985; Turek 1982, Skalková, 1974). Nikoli však problémové vyučování, jak byla tato metoda označována u nás (Horák, 1991 a další). Jde o řadu činností zakládajících se na řešení problémů, včetně hledání problémů samotných i nalézání více variant řešení. Vzhledem k tomu, že učení zakládající se na řešení problémů využívá kooperativních a kolaborativních strategií (Johnson, Johnson a Holubec 1994; Slavin, 1995; Skalková, 1974; Kasíková, 2004), bude **kooperativní a kolaborativní učení** uvedeno na dalším místě. Na vysoké škole se často uplatňuje vedle těchto dvou přístupů, využívajících široké škály strategií **výuka projektová** (i když mnohem častěji v předmětech ekonomického, technického a přírodovědného zaměření). **Projektové učení** proniklo i do didaktické přípravy učitelů u nás (Kratochvílová, 2007) a je i velmi populární ve výuce anglického jazyka zásluhou učebnic projektové výchovy (Hutchinson, 1991), které se na našich školách používaly již počátkem 90. let. V přípravě

vysokoškolských učitelů rozumíme projektovým učením zpravidla využívání rozsáhlejších či komplexních úloh, problémů či projektů, které, opět s uplatněním kooperace a strategií *týmové a skupinové práce*, zakládajících se např. na exploraci a využití řady výzkumných technik, které mohou vést studenty až k přípravě a vypracování závěrečné bakalářské či magisterské diplomové práce.

Následující kapitoly teoretické části práce se budou zabývat otázkou aktivizujících strategií a tím, jak aktivizační strategie mohou přispívat ke splnění principů a cílů stanovených ve strategických dokumentech naší nové školské politiky.

Mezi nejsoučasnější priority procesu přípravy učitele patří také důraz na žákovu individualitu, na změny v pojetí vyučování. Do popředí se dostává žákovu i učitelovu autonomii, posiluje se pedagogická autonomie učitele a žákovu odpovědnost za své vlastní učení. RVP ZV staví do popředí učení orientované na situace blízké životu a praktickému jednání a děje se tak to naplňováním následujících cílů (RVP ZV, 2005, s. 4):

- 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
- 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, učít 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

Podtržená hesla jsou právě ta, k jejichž rozvoji a upevňování budou zde dále uváděné strategie výrazně přispívat, a proto je nutné, aby budoucí učitelé cizích jazyků byli na tento proces připraveni. Budou působit na své žáky tak, aby vnímali a uvědomovali si důležitost strategií .

Proces autonomního učení u studentů bude možno podporovat řadou strategií tradičních i zcela nových (Brown, 2001 a další, u nás Vašutová, 2002) a vedle toho bude nezbytně nutné požadovat od studentů, aby si osvojili různé formy facilitativních a reflektivních technik (Taggart, Wilson, 2005), které umožní snazší zavedení kooperativních, problémových, skupinových forem práce a efektivní studium cizích jazyků. Součástí práce, která se soustředí na formy učení problémového, kooperativního a kolaborativního, především na facilitaci skupinové práce, bude i pohled na proměňující se roli výpočetní techniky a dalších technologií v tomto procesu výrazných změn.

Příští kapitola se zaměří na konkrétní strategie výuky vhodné pro přípravu učitelů cizích jazyků. Schopnost používat je v hodinách by jim mohla pomoci v jejich každodenní praxi, zejména k dosažení cílů stanovených v RVP ZV, pomohla by jim vést žáky ke správnému učení, k logickému/kritickému myšlení, k řešení problémů, k otevřené komunikaci, schopnosti žáků spolupracovat a být tolerantní. Jsou to i strategie podněcující se motivaci a tvůrčí činnost.

5. Efektivní a aktivizující strategie v přípravě učitelů cizích jazyků

5.1 Kooperativní strategie

Opuštění tradičního modelu učitele, který přenáší znalosti na studenty, je nutno nahradit přesvědčením, že studenti dokáží přinést vlastní názory do třídy a konfrontovat je názory specialistů v daném oboru. Znamená to, že musí přijmout řadu stanovisek, které nejsou slučitelné s konvenčními postoji. Jedním z nejdůležitějších je právě přesvědčení, že studenti se nejlépe naučí učební látku, když budou své znalosti sami konstruovat, tj. tvořit aktivním přístupem a s využitím možnosti pracovat ve skupině, sdílet své názory s druhými, konzultovat nejasnosti s učitelem, který se stává facilitátorem. Přijetí kooperativního přístupu či využívání kooperativních strategií je spojeno se skutečností, že studenti přebírají větší

odpovědnost za svůj podíl na práci skupiny. Studentům byly vysvětleny principy skupinové práce a skupinová dynamika a pravidelně byli povzbuzováni k sebehodnocení a sebereflexi, aby bylo možno se dozvědět více o tom, jaké chování přispívá ke skupinové práci a jak je možno aktivizovat práci ve skupině a přispět snáze k dosažení společného cíle. Součástí tohoto procesu je i pochopení problémů, které vznikají při skupinové práci. Je též nutno naučit se zvládat konflikty a hledat cesty k odstranění neaktivity či nedostatku aktivity a zájmu o dokončení úlohy.

Jedna z cest, která vede k zintenzívnění práce vysokoškolských učitelů připravujících budoucí učitele, a to nejen v oboru, na který se soustřeďuje tato práce, je rozsáhlejší zavedení kooperativního učení, které si v zásadě uchovává své základní znaky od dob, kdy bylo koncipováno svými zakladateli (Sharan, 1994; Slavin 1983, 1985). Dříve byla kooperace považována převážně za formu práce, posléze za přístup k učení či přímo metodu učení. V období posledních deseti let však je kooperativní učení chápáno i jako jedna ze základních strategií (Cohen, 1998), a pokud se stane i důležitým principem celé vzdělávací instituce a pokud je tato strategie studenty přijata za vlastní (tzn. proběhne proces internalizace), stává se i nástrojem vedoucím k aktivizaci procesu učení a k nové kvalitě životní či osobní zkušenosti, která zvyšuje kvalitu celého procesu učení.

Hlavními principy jsou podle zakladatelů (Johnson a Johnson, 1993, 1994), znovu a znovu opakované v desítkách publikací a zaváděné do školní práce, jsou následující: **a) simultánně probíhající interakce b) vzájemná pozitivní závislost účastníků kooperativního učení, c) převzetí individuální zodpovědnosti za svou práci ve skupině.** Jde o to, že každý člen skupiny pracuje na úkolu společně s dalšími členy skupiny za účelem dosažení společného cíle a každý člen skupiny přebírá plnou zodpovědnost za svůj podíl na práci celku. Jestliže se vyskytne v malé skupině třeba jen jeden člen, který neplní tyto úkoly (popř. může příliš být dominantním a rozhodovat za celek, nebo se práce vůbec neúčastnit), snižují se šance celé skupiny. Aby skupina náležitě fungovala, musí mezi členy skupiny být vzájemná pozitivní závislost, interakce musí být přímá a aktivní, musí existovat jak individuální, tak i skupinová odpovědnost za odvedenou práci a takovéto fungování skupiny pak nutně vyžaduje dovednosti práce v malých skupinách a především dovednosti interpersonální, které umožní, spolu s předchozími jmenovanými dovednostmi. Tyto dovednosti lze získat jednak samotným zapojením se do takového druhu učení, tzn. zkušeností, jednak je lze získat naučením se určitých strategií .

Dnes již bohatý výzkum ukázal, že mnoha strategiemi a technikami, jimiž operuje kooperativní učení, lze dosáhnout vynikajících výsledků v několika oblastech. Mezi hlavní lze jmenovat

- Posílení učení a dosažení příznivějších akademických výsledků u studentů
- Zřetelně lepší udržení poznatků v paměti
- Zlepšení spokojenosti s vlastním učením a s učební zkušeností
- Napomáhání rozvoje dovedností komunikativních
- Rozvoj řady sociálních dovedností
- Posílení sebepojetí studentů
- Aktivizace tvůrčích schopností
- Posílení a rozvoj kreativity

Aktivity, které probíhají při práci ve skupinách, poskytují studentům v jazykové přípravě možnost prakticky si vyzkoušet to, co vzápětí budou vyžadovat v adekvátní podobě či na jiné úrovni od svých žáků. Vedle toho se naučí smyslu pro etiku v dané společnosti, určitým sociálním dovednostem a smyslu pro práci v kolektivu. Tím, že řeší úkoly v týmu či ve skupině, dostávají studenti spolu s úlohami a problémy i nové kompetence. Učí se riskovat a vědí, že v případě neúspěchu, budou příznivě podpořeni svou skupinou. V ní najdou nejen pomoc a podporu, ale sami se naučí tuto pomoc oplácet, nabízet a podpořit skupinu tam, kde bude zapotřebí. Internalizací kooperativního principu přijmou na sebe odpovědnost za svou vlastní práci a za práci dané skupiny. Na oplátku mu práce ve skupině dodá více sebevědomí a sebedůvěry. Vstupují do rolí a dovednosti získané promyšlenou přípravou na tyto role i intuitivním vystupováním v rolích je budou provázet v budoucím zaměstnání i v životě.

Vysokoškolské studijní programy nabízející přípravu učitelů pro základní školy (přípravné bakalářské i navazující magisterské studium) jsou zpravidla postaveny na několika modulech, z nichž žádný nevyklučuje aplikaci skupinové kooperace, ať jde o programy rozvíjející praktické studium jazyka, moduly zaměřené lingvisticky, či moduly kulturních studií (zahrnující politický, ekonomický, sociální a kulturní vývoj zemí, jejichž jazyku se studenti učí) a moduly didaktické přípravy učitelů, tj. v tomto případě oblast lingvodidaktické přípravy na výuku cizího jazyka. Ve všech těchto oblastech nalezneme

mnoho prostoru pro aplikaci vyučování a učení prostřednictvím skupinové a týmové kooperace a kolaborace.

V této studii se kooperativní učení stává důležitým jednotícím prvkem (vždyť se stalo doslova jednotícím prvkem celé vzdělávací reformy, která před několika lety proběhla ve světě) spolu se strategiemi, jichž kooperativní učení využívá, neboť jde o velmi účinné přístupy a aktivity. Právě proto se do jejich výzkumu se zapojily týmy učitelů na školách i na akademické půdě. Na vysokých školách je student často hodnocen na základě testů, ale právě to je moment, který nám neukáže vlastní proces učení u žáka. Využíváme-li práci ve skupinách a v týmech v terciární sféře, máme možnost přímo při výuce sledovat proces řešení úkolů, přípravu projektů a prezentací, konkrétně poznáváme podstatu vlastního procesu, na něž se soustřeďuje výzkumná část studie. Učíme se vnímat povahu tzv. face-to-face komunikace, která je charakteristická pro toto učení a která se nám posléze může stát základem pro nová kritéria hodnocení.

Hlavním zájmem této studie bude rozvoj interaktivních skupinových dovedností prostřednictvím kooperativního učení. Vycházíme z Cohenovy definice skupinové práce „jako společné práce studentů ve skupině, která je natolik malá, aby umožnila každému jedinci v rámci skupiny podílet se na úkolu, který byl jasně zadán“ (Cohen 1994, s.1). Avšak Cohenova teorie skupinové práce vychází také z přesvědčení, že úloha učitele bude postupně oslabována, respektive z toho, že se učitelé musí postupně zbavit kontroly nad skupinami. Aby mohl být využit plně potenciál takové skupiny, učitel se musí dostat do role (dříve označované jako průvodce či rádce), které dnes nejlépe odpovídá termínu facilitátor. Je to stádium, jak již bylo naznačeno v kapitole uvádějící význam facilitačních strategií, které je klíčové pro rozvoj skupiny. Učitel se postupně uvolňuje z tradiční role a stává se tím, kdo usnadňuje vlastní učení studentů postavené na bázi konstruktivismu, které se rozvíjí prostřednictvím účinných strategií a konstruktivistických metod, které jsou již po dlouhá léta ověřované (např. Kagan 1993).

Zejména v posledních dvou desetiletích bylo provedeno velké množství výzkumné práce v oblasti kooperativního učení a v současné době se zaměřuje výzkum na několik oblastí kooperativního učení. Kooperativní učení se v současné době prezentuje ve 3 variantách, které jsou představovány teoretickými pracemi svých zastánců. Jde o tzv. strukturální přístup (Kagan 1993), variantu Učit se spolu /Learning together (Johnson

a Johnson, 1991) a Specifické kurikulární soubory /Curriculum Specific Packages/ (Slavin, 1991). V souvislosti s podporou tvorby správné dynamiky skupiny se objevuje i zájem o vytvoření zásad, které napomohou členům skupiny být jejími dobrými vedoucími. Abychom bylo možno efektivně využívat kooperaci k aktivizaci studentů-učitelství anglického jazyka, je nutno podporovat určité způsoby chování. Potom lze vytvořit vysoce efektivní třídu, která profituje ze skutečnosti, že sám tento druh učení má tendenci facilitovat akvizici určitých strategií, těch, které jsou dominantní v současné pedagogické praxi – strategie umožňující řešit problémy/problémové úkoly (Johnson, Johnson, 1990).

Na samém počátku procesu však stojí učitel, který se na založení úspěšně fungující skupiny musí spolupodílet. U dospělých studentů je vysvětlení snazší, avšak přípravnou fází nelze opomíjet, neboť nedostatečně provedená počáteční fáze může snížit úspěšnost skupiny. Vytváření skupiny a poznávání skupinové dynamiky je velmi důležitou fází procesu, který ovlivňuje další připravenost učitele a jeho postupné zrání ve facilitátora. V krátké době přípravné fáze si musí uvědomovat existenci velkého množství strategií, které se podílejí na úspěšnosti skupinové práce, musí poznat i pochopit jednotlivé procesy od momentu přípravy až po vyřešení úkolu a pochopit, v čem spočívá interpersonální komunikace s tímto procesem spojená.

Hledáme-li projekty a výzkumy, které byly dosud provedeny, najdeme větší množství příkladů v zahraničí, a to na základních školách, na středních školách i v praxi univerzit (Sharan, Shachar, 1988; Webb, 1985). Výzkumy 80. let ukázaly, že při srovnávání svou skupin dětí (skupiny pracující tradičně a skupiny vyškolené pro kooperativní práci) jasně ukázaly, že děti připravené na kooperativní učení spolupracovaly lépe a lépe i reagovaly na potřeby dalších členů skupiny. V odpovědích uváděných v testech se vyskytovalo častěji slovo „my“ nežli „já“ (Gillis, Ashman, 1995).

5.2 Problémové a projektové učení

5.2.1 Obecná charakteristika

Po touto hlavičkou rozlišujeme několik různých typů učení – řešení problémů, učení založené na problémech a učení založené na vypracovávání projektů. V prvním případě jde o termín z kognitivní psychologie označující procesy a myšlenkové operace, které se uplatňují při řešení problému, v obou dalších jde o učební strategie, při nichž studenti řeší kolaborativně problémy a/nebo vypracovávají projekty a po skončení probíhá reflexe, při níž si sdělují své zkušenosti.

Obě strategie jsou zde uváděné pod jednou hlavičkou, protože mají mnoho společného. Na začátku velmi často stojí problém nebo projekt, který je výzvou k řešení, učitel se v obou případech proměňuje z experta v oboru ve facilitátora a veškeré učební aktivity vycházejí z konstruktivistického principu a směřují k rozvíjení kritického a/nebo tvůrčího myšlení studentů

Dříve bylo používání těchto přístupů k učení výsadou jen některých oborů – medicíny, matematiky, fyziky, biologie. V dnešní době je však metoda problémového učení aplikována i na výuku dalších předmětů. Podrobnější pohled na sylaby různých předmětů celé řady vysokých škol, dnes dostupných na webových stránkách, ukazuje, že v posledních několika letech většina univerzit (v Evropě, Americe i Austrálii) postupně začala propracovávat sylaby jednotlivých výukových předmětů tak, aby bylo dosaženo větší efektivity v přípravě studentů a zejména aby univerzita naučila studenty pracovat se stále více se rozvíjejícími databázemi nových poznatků.

Učení založené na řešení problémů má velmi podrobně propracovanou metodologii v celé řadě oborů (snad právě nejdále je v tomto směru medicína a přírodovědné obory) a existuje o něm velmi bohatá literatura. Strategie, které se rozvinuly u těchto oborů, začaly pronikat velmi rychle i do dalších oborů, do světa ekonomiky, obchodu či práva, do rozsáhlé oblasti moderních technologií. Zdá se však, že ve srovnání s technicky orientovanými obory, přece jen v naší zemi poněkud pomaleji zasahuje tento přístup do některých humanitních oborů. Na terciární úrovni vzdělávání je mnohem častěji využíváno v architektuře, která v sobě

obsahuje základy řady přírodovědných oborů, méně se uplatňuje ve výuce jazyka a literatury, historie, popř. dějin umění,).

V řadě cizích zemí existují dnes již v oblasti výuky středoškolské četné modely využívající strategií PBL pro všechny vyučované předměty a učitelé mají možnost pracovat s velkým množstvím vzorových úkolů (v podobě prodejních materiálů) pro jednotlivé obory, předměty, případně i pro různá témata. Toto úsilí zavádět problémové učení do středních škol je podporováno snahou dobře připravit studenta na náročné *úkoly výzkumného charakteru*, které se později dostanou do popředí při vysokoškolském studiu. Za touto snahou se skrývá i nutnost *podchytit talentované studenty, nalézt zajímavější, aktivnější a efektivnější formy přípravy studentů na náročné úkoly budoucí praxe i budoucího vysokoškolského studia*. Podobným směrem se dnes ubírá v řadě pokrokových zemí výuka vysokoškolská. Klasické metody, přednášky a semináře s tradiční frontální výukou jsou radikálně inovovány či nahrazovány velmi účinnými postupy vedoucími studenty k intenzivní formě samostudia, ke kooperativním a kolaborativním metodám práce a často právě k řešení komplexních problémů či projektů (jak je naznačeno v Tab. 2, s. 55).

Barrows a Myers a další pedagogové vytvořili v četných pracích základní model, který byl posléze rozpracován pro rozličné obory dalšími pedagogy. Převážná většina prací se dnes zabývá zejména oblastí medicíny (anatomie, farmakologie, fyziologie), odtud se učení založené na problémech šíří do architektury, práva, strojírenství, velmi úrodné pole našla i v oblasti obchodu. Tento a další modely problémového učení byly s úspěchem přijaty a zaváděny pro různé obory studia na pedagogických školách. Je přijímán také proto, že je jde o „přístup ke strukturování kurikula“, které zahrnuje také konfrontaci studentů s problémy z praxe poskytující silný stimul pro učení (Reynolds, 1997, p. 269).

V souladu s novými trendy uplatňovanými při výuce cizích jazyků v Evropě, USA, Kanadě i Austrálii se stále více i u nás používají metody práce, které vedou k hlubšímu pochopení a aktivnějšímu naučení nové látky studenty, k širšímu rozhledu získanému studiem materiálů a řešením problémových úloh různého rozsahu, a to v týmu nebo ve skupinách, a které v kombinaci s dalšími strategiemi podporují kreativitu a projektové činnosti. Jazyková příprava poskytuje celou řadu možností pro uplatnění problémového a projektového učení, téměř vždy v kombinaci se skupinovým vyučováním ve všech disciplínách studovaných na vysoké škole, tj. lingvistických i literárních, dále v předmětech označovaných jako reálie

cizích zemí či dnes široce koncipovaná kulturní studia, dnes častěji nazývaných kulturní studia, v metodologii i praktické jazykové přípravě.

Problémové učení tedy vznikalo na konstruktivistických základech a jeho jádrem se stala interakce člověka s prostředím. Stimulem k učení je, podle konstruktivistů, zpravidla nějaký konflikt. Může to být i *záhada, skryté tajemství*, které láká k odhalení, jindy to je *neřešený problém*, který určuje zejména:

- organizaci problémového učení
- povahu toho, co má být naučeno.

Problém zpravidla vyprovokuje studenta k tomu, aby hledal řešení, silně ho inspiruje a motivuje, vyprovokuje diskusi či debatu, v níž nejdůležitějším prvkem a nejdůležitější vlastností musí být jeho *realnost či autentičnost*. Pak má nesmírnou moc a sílu spustit celou řadu aktivit a reakcí, které povedou k odstranění problému, a zároveň vede ke smysluplnému učení prostřednictvím získávání nové zkušenosti.

5.2.2 Postup při řešení problému

Velmi často je v odborné literatuře z oblasti lékařství popisován model (Barrows and Myers, 1993), při jehož uplatnění studenti, kteří nastoupí na vysokou školu, jsou rozděleni do skupin po pěti a každé skupině je přidělen facilitátor. Poté je skupině je přidělen „problém“, zpravidla ve podobě situace, při níž pacient vstupuje do ordinace s určitými příznaky onemocnění a student musí nejen diagnostikovat chorobu, ale též zdůvodnit, proč volil určitou diagnózu.

Ve zkrácené podobě jde o (1) seznámení se s problémem (2) prozkoumání toho, co studenti neznají či nevědí o problému, (3) promýšlení možných řešení, (4) zvažování možných následků každého z řešení a (5) volba nejlepšího řešení. V nepatrně zjednodušené podobě odpovídá tomuto modelu Tab.2, uvedená na následující stránce.

Jakmile se studenti dozvědí přesné znění problému a začnou o něm diskutovat, ihned používají řadu strategií, jimiž se aktivizují nejprve dříve získané vědomosti. Poté se vytvářejí hypotézy a studenti uvažují o faktech, která by pomohla problém vyřešit. Strategie, které jsou využívány v této fázi, jsou jednak metakognitivní, jednak kognitivní. Učební úkoly/problémy

ZAHÁJENÍ PROBLÉMOVÉ VÝUKY V NOVÉ TŘÍDĚ			
1. Úvodní instrukce			
2. Vytvoření správného klimatu ve třídě			
UVEDENÍ NOVĚHO PROBLÉMU			
1. Formulace problému			
2. Internalizace problému studenty			
3. Popis produktu			
4. Zadání úkolů			
NÁPADY (Hypotézy)	FAKTA	UČEBNÍ ÚKOLY	AKČNÍ PLÁN
Domněnky studentů mohou obsahovat příčiny, následky, možná řešení, návrhy postupů souvisejících s daným problémem	Student bude usilovat o syntézu informací získaných prostřednictvím vytvořených hypotéz, dotazů, studia různých materiálových zdrojů	Studenti si vypracují seznam toho, co musí znát/poznat, aby mohli dokončit problémový úkol	Obsahuje věci a kroky, které musí student učinit, aby vyřešil problémový úkol
5. Zdůvodnění problému			
NÁPADY	FAKTA	UČEBNÍ ÚKOLY	AKČNÍ PLÁN
Rozšíření původních domněnek/ soustředění se na podstatné	Syntéza a opakovaná syntéza	Identifikace úkolů/ zdůvodnění	Formulace plánu
6. Přijatý plán dosáhnout přibližný výstup			
7. Co vše je nutno se dozvědět/naučit – rozdělení úkolů			
8. Identifikace pramenů			
9. Nastíňte plán návazné kontroly			
OVĚŘOVÁNÍ STÁDIA PŘÍPRAVY /NÁVAZNÁ KONTROLA			
1. Použití zdrojů a jejich kritické zhodnocení			
2. Přehodnocení problému			
NÁPADY (Hypotézy)	FAKTA	UČEBNÍ ÚKOLY	AKČNÍ PLÁN
Revize	Aplikujte nové poznatky a znovu proveďte syntézu	Definujte nové učební úkoly, bude-li to zapotřebí	Znovu přezkontrolujte a přeformulujte rozhodnutí
PREZENTACE ŘEŠENÍ			
PO DOŘEŠENÍ/VYŘEŠENÍ PROBLÉMU			
1. Abstrahování a provedení shrnutí (formulace definic, tabulky, diagramy, seznamy, pojmy, principy)			
2. Sebehodnocení (následuje komentář celé skupiny)			
- logické argumentace, úvahy vedoucí k vyřešení problému			
- přinesení informací za použití kvalitních zdrojů informací			
- pomoc skupině s daným úkolem			
- získávání a zpřesňování vědomostí vyřešeným problémem			

Tabulka č. 2: Podle Barrowse a Myerse (1993)

se při tomto procesu proměňují v témata, která potencionálně odpovídají problému. Vlastní učení probíhá od samého počátku, kdy se skupina schází na sezeních, probíhá debata a sezení je možno skončit až poté, co všichni studenti vyjádří svůj názor, přispějí do debaty o problému svou svým příspěvkem, svou verzí řešení verzí nebo zdůvodněním, které je může dovést k určité hypotéze. Nejprve však musí být splněno několik podmínek. Studenti učitelství připravovaní pro výuku jazyka v nových podmínkách – v pracovních skupinách (a posléze i jejich žáci na základních a středních školách) se musí v hodinách literatury cítit volně a bezpečně ve třídě toho, kdo si předsevzal stát se facilitátorem, tj. usnadňovatelem chápání problému a vnímání několika možných variant řešení. Ve východní části Evropy byla rozpracovávána metoda problémová, tzv. verbálně meditativní, W. Okońem (1966) a dodnes je možno ji s úspěchem využívat. Tento pedagog zobecnil již v 60. létech následující vlastnosti problémů jako vlastnosti aktivizujících:

- Problémy mají reprezentovat životní situace, přičemž se klade důraz na přirozenost.
- Problémové situace musí obsahovat překážku, která nutí studenta k uvažování, hledání a nalezení řešení.
- Problémy musí být formulovány a musí být stanoveny hypotézy problému.
- Proces je završen vyřešením problému.
- Celý problém má být dynamický – tzn. musí vést k cíli.

Jen se zaváděním kooperativního způsobu učení se proměňují role a funkce aktérů.

I když existuje celá řada modelů problémového učení, stojí také za připomínku teoretická práce polského autora Z. Pietrasińského, který člení hlavní fáze problémové výuky následovně:

- Fáze setkání s problémem
- Fáze řešení problému
- Nalezení řešení či zjištění neúspěchu.
- Fáze kontroly, zdokonalení řešení (Pietrasiński, 1972, str. 191-203).

Pietrasiński klade důraz na přemýšlivost u studentů a usuzuje, že tato činnost vyžaduje dobrý trénink. Právě problémové vyučování umožňuje přípravu problémů, které mohou vést k různým druhům myšlenkových operací, různých modelů myšlení. Navíc Pietrasiński stanoví další cíl problémového vyučování – pěstování kulturního myšlení. To vychází, alespoň ve zkratce, ze znalosti definovat pojmy, přesně vysvětlovat významy slov a pojmů a schopnosti

dobře a efektivně pracovat se slovníky, encyklopediemi a dalším materiálem. Znat základy pozorování a základní techniky vědeckého pokusu, zákonitosti psychologie myšlení a tvořivé práce.

V současné prodělává problémové a projektové učení další radikální změny. Na univerzitách jsou připravovány projekty s využitím nejmodernější techniky, které umožňují využít videa, demonstrovat složité simulace a ukázky virtuálního prostředí.

Pro oblast vysokoškolskou a pro přípravu učitelů cizích jazyků jsou nejcennější zprávy přinášející informace o proběhlých zahraničních výzkumech v oblasti problémového učení a jejich výsledcích. Projekty v oblasti problémového a projektového učení sledují (a) jejich efektivitu (jde zde o využití o sumativního hodnocení), (b) je vyhodnocována či popisována úspěšnost projektu, často ve spojení s jeho plněním nebo zaváděním (formativní hodnocení), (c) vyhodnocování faktorů, které charakterizují určité studentské role (schopnosti interakce), (d) nebo jsou testovány určité navržené rysy či modifikace projektového učení (výzkum v oblasti intervence) (např. Thomas, 2000, s.8).

5.2.3. Aplikace řešení problémových úkolů a projektů na oblast literární výuky

Tato část práce si klade za cíl ukázat hlavní principy a strategie učení založeného na řešení úkolů a na příkladech projektů, které byly řešeny v předmětu Britská literatura 19. a 20. století). Na vybraném tematickém celku bude ukázáno, jak se mohou proměňovat a zefektivňovat role učitele i studenta při využití tohoto přístupu. V závěru pak budou shrnuty základní cíle metody, možné produkty při studiu literatury cizího jazyka a bude následovat zamyšlení nad možnými úskalími této metody a nad obtížnostmi, které se mohou vyskytnout při využití těchto strategií v literárním předmětu.

Strategie, která bude použita v daném modelu výuky literatury na vysokoškolské úrovni, vychází z předpokladu, že student, který je zapojen do takové práce, si již vytvořil základní návyky samostatného studia, je také zvyklý klást otázky a odpovídat na ně, dokáže vytvářet jednoduché hypotézy, je zvyklý diskutovat, hledat řešení, popř. samostatně rozpracovávat dílčí úkoly.

Načrtnutí jednoho z možných modelů využití problémových úkolů a projektů při studiu literatury cizího jazyka a jeho otestování v empirické části této práce chce vyplnit určitou mezeru v této oblasti. Tato metoda není zcela běžně využívána pro řešení rozsáhlejších či komplexnějších problémových úkolů literatury či v jiných humanitních předmětech. Je naprosto běžné využívat podobných přístupů a výzkumných metod při práci učitele s jednotlivcem, např. při vedení diplomové práce, ale ne vždy se dostane příležitosti všem studentům ve skupině řešit rozsáhlejší problémový úkol v týmu za použití kolaborativních a kooperativních metod. Taková příprava je však nutná, má-li vést výuka směřovat k aktivnějšímu osvojení nové látky a k úspěšnému zakončení studia soubornými zkouškami a diplomovou prací.

Na rozdíl od výuky národní literatury dostává výuka literatury v cizím jazyce zcela novou dimenzi. Nejde zde pouze o pochopení literárního díla či textu psaného v cizím jazyce, ale literatura je zde i prostředníkem při výuce daného cizího jazyka. V takovém případě pak navržené aktivizující strategie výuky a jazykové učení strategie musí odpovídat i cílům, které jsou zde rozšířené o získání dovedností z oblasti jazykové a které si musí student osvojit prostřednictvím studia literatury v cizím jazyce. Vedle toho mohou studenti získat, na základě aktivit spojených s pozitivním emočním prožíváním, také nové dovednosti z oblasti sociální a citové.

Podívejme se však blíže, jaké jsou možnosti aplikovat aktivizující strategie na výuku literatury v rámci studia cizího jazyka a na konkrétní způsob jejich uplatňování

Z nepřeberných problémových úkolů, které se v souvislosti s výukou literatury 20. století nabízejí (v tomto případě literatury anglické/britské), je pro demonstraci vybrán následující **komplexní problémový úkol**:

*Bliží se 90. výročí ukončení 1. světové války a zahraniční partner (britská univerzita) připravuje uspořádání studentské literární konference. Zve zahraniční studenty na tuto konferenci, jejíž cílem je připomenout literární odkaz britských autorů této doby a vyzvat studenty k zamyšlení nad jejich odkazem i nad některými odlišnostmi národních literatur vztahujících se k tomuto období.**

Aby si studenti udělali konkrétní představu o širší problematice a žánrové diferenciaci literatury období 1. sv. války ve světě, je možno použít jako východiska strategii *brainstormingu* (str. 76). S její pomocí lze snadno zjistit, jaké jsou představy studentů o období první světové války a o literatuře, která tuto dobu odráží. Pomůže jim ujasnit si, co je jim již o problému známo a jakým směrem se bude jejich další směřování ubírat, chtějí-li odpovědět na výše uvedené otázky. Za pomoci brainstormingu se aktivují dřívější vědomosti, na kterých je dále možno stavět. Jde o strategii, která je vhodná pro vyvolání všeho, co se v průběhu svého života i studia studenti dozvěděli o 1. sv. válce ve své zemi i v dalších zemích Evropy, ve své paměti.

voják stojící proti vojákovi s bajonetem	Sarajevské události/atenát na arcivévodu Ferdinanda
	Dobrý voják Švejk/Hašek
všiči a dysenterie	
smrt a utrpení vojáků na frontě	
Když Evropa tančila valčík	1914-1918
	antimilitaristická poezie Fráni Šrámka
hlad a bída lidí v zázemí	zákopy
bílé kříže na francouzských válečných polích a červené vlčí máky	
nedostatek jídla	V. Woolfová – Paní Dallowayová
	protiválečné vzpoury
zranění a smrt	polní nemocnice
	obětavost zdravotních sester
mladí lidé vyhnaní ze školních lavic	It's a long way to Tipperrary
Zeppelin/využití vzducholodí pro válečné účely	
Hemingway Sbohem armádo	německá uniforma
zničená úroda	Bismark
	Erich Maria Remarque –Na západní frontě klid
pověstná německá disciplína	touha po lásce a míru

Tab. č.3. Příklad záznamu brainstormingu pořázeného v úvodní části vyučovací hodiny

Historie a historické události /Vlastní popis války	Odras války v literatuře	Život na frontě	Utrpení lidí v zázemí
1914-1918 Sarajevo následník trůnu západní fronta Bismark Zeppelin německá disciplína vznik legií	Remarque Hemingway Kratochvíl Hašek Fráňa Šrámek V. Woolf antimilitaristické projevy v literatuře humorem proti mašinérii 1. sv. války	mladí lidé vyhnaní do zákopů ze školních lavic život v zákopech otravný plyn bajonet všiči a dysenterie zranění a utrpení bolest a smrt obětavost zdravotních sester	hlad a bída zničená úroda nedostatek pracovní síly zničená země úleva v písních protiválečné vzpoury /Boka Kotorská/ legionářský život

*Pozn: Vyučovací hodina probíhá vždy v anglickém jazyce

Tab. č. 4. Vytipování hlavních tematických oblastí (historie, život na frontě, život v zázemí a jejich odras v literatuře)

Záznam myšlenek na tabuli, na transparentní fólii (viz Tabulka č. 2), popř. na lístky, které jsou rozdány jednotlivým studentům ve skupině, poslouží jako důležitý motivační prvek, který odstartuje celou řadu provokujících myšlenek např. pro diskusi ve třídě. Z tohoto záznamu můžeme *induktivním*

postupem (cestou od zvláštního k obecnému) třídit uvedená fakta a naznačit např. čtyři až pět základních oblastí, kterým se může další studium a zkoumání tohoto tématu ubírat (viz Tab. č. 3).

To, co zaujme dnes většinu pedagogů na problémovém učení v oblasti kulturních/literárních studií, je zejména nutnost autentičnosti problému, který bude řešen. To dává strategiím využívaným při tomto druhu učení vysoký stupeň smysluplnosti a přesvědčivosti. Jestliže studenti dostanou příležitost, aby kreativním způsobem reagovali, např. scénkou ze současného života, na absurdní drama, jehož teorie je probírána na přednáškách a seminářích, pak splnění tohoto problémového úkolu může prokázat samostatnost a kreativitu studentů lépe, nežli tradiční test, kterým budou vyjmenovávat hlavní prvky absurdního dramatu. Poté, co si sami přečtou jedno absurdní drama a seznámí se základními principy tvorby např. S. Becketta, už nic nebrání tomu, aby se pustili do práce na něčem, co lze zpočátku nazvat problémem či problémovou situací a co bude nutno vyřešit. Pokud pracují ve skupině, pak se zpravidla velmi brzy objeví nápad jak vytvořit z nějakého námětu, který je zcela běžný v životě studentů, drobnou scénku či skeč, při nichž budou nuceni, pro úspěšné ukončení problémové úlohy, využít znalosti z teorie literatury a také např. z filozofie (existencialismus) a mnohdy řady dalších oblastí a oborů, neboť problémové úkoly zpravidla přesahují rámec jednoho oboru.

Při dotazu jak zajistit autentičnost při výuce literatury starších období, je možno zadat úkol využitím moderních technologií a médií. Lze tak velmi jednoduše přenést celou třídu, která právě probírá úryvky z eposu Beowulf, do současného světa, např. zadáním problémové úlohy následujícího typu:

Připravte scénář, v němž představíte vybrané ukázky z epické básně Beowulf. Scénář by měl vystihnout jak dramatické momenty příběhu, tak i další prvky a charakteristické vlastnosti této poezie. Podle tohoto scénáře by měl být natočen film

Pro aktivizaci procesu učení při řešení problému jsou důležité strategie, které aktivizují již dříve získané vědomosti, na nichž budou konstruovány poznatky nové. Následují strategie metakognitivní, které zahrnují plánování při řešení problému, organizaci procesu učení pomocí řešení problémů a úloh, přijímání rolí, jimiž se sám student bude podílet na společném řešení apod. Facilitační strategie, kterými je učící se jedinec připravován na to, aby převzal zodpovědnost za své učení, a zároveň tam patří i ty, jimiž se proměňuje tradiční učitel ve facilitátora učení.

Vlastní postup při řešení daného problémového úkolu

Vycházíme z toho, že učitel připraví či konstruuje problémový úkol či sérii problémových úkolů a očekává, že student bude vyprovokován a začne hledat řešení. Při vlastním procesu hledání může sám formulovat další problém či sérii problémů, které bude nutno řešit, aby byl vyřešen komplexní problém. Tento proces je velmi náročný, neboť zahrnuje celou řadu způsobů řešení, často i tvůrčích postupů. Takový učební problémový úkol je, jak říká Lerner (1983), umělou pedagogickou situací, která je konstruována speciálně pro vyučovací cíl v daném momentu. Na této situaci je zajímavé, že učitel již zná možné řešení, často i několik cest, které mohou vést k řešení. Aby však tento proces nebyl ztrátový, očekává, že studenti připraví hypotézy a navrhnou cesty řešení, z nichž bude možno odhadnout možný vývoj řešení problému. Pokud by vývoj směřoval poměrně složitou či klikatou cestou, nebo bylo z hypotéz jasné, že nepůjde správným směrem, učitel v roli facilitátora bude mít za úkol studenta/ty navést správným směrem (často jen náznakovými otázkami). Nástin jednotlivých možných kroků při řešení problémů je též nastíněn v Tabulce č. 5. Pro studenta to někdy není zcela nový problém – jde pak spíše o již dříve použitý objektivní průběh řešení, který student musí aplikovat na novou situaci, přičemž řešení nemusí být zcela identické s objektivním průběhem řešení (Lerner, 90).

Základní pojmy již byly stanoveny v první kapitole tohoto projektu a vlastní metoda řešení problémového úkolu bude vyžadovat, aby student našel v nesmírně bohatém fondu poznatků z oblasti literární teorie, historie a liter. kritiky, potřebné údaje k řešení problémů. Vytváří si tak svou vlastní liter. zkušenost. Východiskem pro studium literatury je literární text (ať již ve formě románu, povídky, básně či dramatu; či ve formě celého souboru takovýchto textů). Aby takový text byl správně pochopen, student musí využít složitých postupů analýzy textu, jeho konfrontace s texty jinými, popř. složitými stylistickými hodnoceními. Až potud se však v obecné rovině metoda neliší od tradičního rozboru a interpretace textu. Metoda řešení komplexních problémů však vyžaduje důsledné uplatnění týmové/skupinové práce a použití strategií typických pro kolaborativní a kooperativní učení. Je to sama skupina, která organizuje celý postup práce. Při stanovení učebních úkolů často přesahuje řešení rámec jedné i několika disciplín.

Studenti v tomto konkrétním případě začali generovat učební úkoly, přičemž vycházeli z analýzy daného problému. Po prodiskutování a navržení možných postupů si sami určují směr učení. Přestože učitel nepředepisuje žádné texty, student se dopracovává sám k určitému seznamu literatury, která by měla být prostudována, seznamuje se společenským pozadím a připomíná si důležité historické momenty v průběhu 1. světové války. Materiály čerpá v univerzitní/fakultní knihovně, Britském centru, v centrální knihovně a dnes již v řadě světových elektronických databázích. Vlastní texty literární získává také z internetových databází (vhodná je databáze *literatureonline.cz*).

Po několikadenním průzkumu a samostudiu se studenti setkávají znovu (mohou stále ještě s facilitátorem) a debatují o možném řešení/možných řešeních. Sami nebo pod vedením pedagoga si vyjasňují, která jsou relevantní data a co nikoliv. Mohou se zde objevit i nové problémy, avšak zde je nutno vzít v úvahu, že problém je možno i definovat jinak, zužovat ho či rozšiřovat, podle daných možností časových, či podle získaných zdrojů, apod.

V daném případě si studenti znovu přesně definují problém, mohou si stanovit i scénář postupu řešení a vlastní kroky/postupy při řešení úkolu. V souvislosti s tím si přesně rozdělí své role.

1.	<p>Problémový úkol: <i>Zamyslete se nad dílem spisovatelů období první světové války a připravte příspěvky pro zahraniční literární konferenci (pořádanou k 90. výročí 1. sv. války), které by co nejlépe vystihly povahu této literatury a její odkaz dnešku.</i></p>
2.	<p>Scénář: <i>Srovnejte odraz první světové války v Britské literatuře s literaturou ve vaší zemi a hledejte další podobnosti s lit. západní Evropy. Seznamte se s hlavními představiteli válečné poezie a prózy té doby a pokuste se nalézt hlavní témata jejich děl a charakteristické vlastnosti, která tato díla spojují. Pokuste se zjistit, která díla tohoto období patří k nejpůsobivějším.</i></p> <p>Studenti se zamýšlejí nad otázkou nové Evropské dimenze v souvislosti s přípravou samostatného studentského časopisu věnovaného Britské literatuře 1. světové války. V souvislosti s tím rozdělují dílčí problémy jednotlivým pracovním skupinám.</p> <p>Stanoví další postup (časový harmonogram přípravy materiálu/článků)</p>
3.	<p>Hledání řešení: <i>Objevit/Stanovit či určit odlišné oblasti výzkumu. Najít vztah mezi historickými událostmi a polit. vývojem v Evropě na jedné straně a literární tvorbou na straně druhé. Stanovit literární zdroje (encyklopedie, CD-ROM, Internet, literární databáze a projekty škol v zahraničí); Diskuse a reflexe</i></p>

4.	<p>Upřesnění konkrétního výstupu:</p> <p><i>Podoba písemná (sborník k 90. výročí 1. světové války/popř. samostatné číslo liter. časopisu věnované 90. výročí 1. sv. války a jejímu odrazu v anglické literatuře)</i></p> <p><i>Podoba ústní: Studentská konference věnovaná 90. výročí 1.sv. války a jejímu odrazu v literatuře (konferenční jazyk –angličtina).</i></p>
----	---

Tab. č.5 Struktura problémového úkolu ve výuce literatury

Komplexní úkol předpokládá sérii dovedností, které si již studenti na vysoké škole osvojili. V průběhu vysokoškolské přípravy však musí nové strategie učení pro rozvoj těchto dovedností zdokonalovat, upevňovat a dále je musí rozvíjet:

Studenti si nejprve musí osvojit

- strategie pro osvojení efektivní četby (poezie i prózy)
- strategie efektivního studia
- strategie a techniky pokročilé výzkumné práce za účelem nalezení odpovědi na problémové otázky

Později se připojují sociální strategie

- strategie účinné spolupráce a vzájemné pomoci řešitelů/členů skupiny či týmu

Učební cíle pro řešení daného problémového úkolu:

- vzhledem k tomu, že většina studovaných materiálů bude v cizím jazyce (angličtina, popř. němčina), půjde *vedle získávání literárních vědomostí a dovedností o rozvíjení též dovedností jazykových;*

Vedle nich lze jmenovat také

- rozšiřování slovní zásoby v souvislosti s četbou poezie a románů;
- pochopení základní otázky literární tvorby té doby;
- seznámení se strukturou odborných článků na dané téma;
- snahu o vysvětlení základních odpovědí na dané otázky v samostatné prezentaci (s využitím zpětného projektoru, data projektoru, PowerPointu, apod.);

Součástí strategií pro rozvinutí investigativních dovedností budou také strategie pro zvládnutí *práce s informačními zdroji:*

- dokonalé využití internetových zdrojů; zejména liter. textů dostupných na výukových serverech;
- schopnost analyzovat a aplikovat tvůrčím způsobem informace, které se vztahují k danému problému;
- schopnost využití dalších zdrojů k výzkumným účelům

Studenti se budou učit vytvářet seznamy a přehledy zdrojů a učit se s nimi pracovat.

Splnění základního principu – zachování autentičnosti problémového úkolu, jeho spojení s realitou- je východiskem pro zahájení práce. Teprve po splnění této podmínky bude možno dosáhnout smysluplnosti snažení a hodnotného výsledku.

Nepřetržitá kontrola průběhu řešení je jedním z nejdůležitějších úkolů vyučujícího. Učitel může od počátečního stádia konzultovat postupy svých studentů, např. uplatněním osvědčené strategie „brainstormingu“, která odhalí širší záběr studenta nebo výzkumného týmu. Další možnou formou je využití heuristických strategií, např. heuristické besedy, která je postavená zejména na dovednosti učitele řídit vhodnou sérií otázek celé zkoumání. K té je zapotřebí umět aplikovat širokou škálu otázek, kterými sice vyučující v roli facilitátora nepomůže přímo problém řešit, avšak vede studenty ke kontrole řešení, k porovnávání faktů, doplňování informací, odklonu od nesprávně započaté cesty

apod. Formulace otázek skutečně musí být takové, aby dovedly studenty k novým úvahám, konfrontacím, k pochybování tam, kde není dostatek materiálů či důkazů pro dané tvrzení.

Průběžná kontrola hodnocení v problémovém učení /Zpětná vazba/

Dílčí kontrola je nezbytným předpokladem dalšího stádia, v němž student získává další zkušenosti z vlastní výzkumné činnosti. Učitelova pravidelná kontrola, poskytování zpětné vazby, je naprosto nezbytná. Praxe řady učitelů ukazuje, že formální zpětná vazba je dokonce ještě důležitější. Osvědčuje se postup, při němž vedle pravidelného zkoušení na konci semestru je zavedeno i hodnocení studentů po každé probrané vyučovací jednotce. Každý student by si tak měl bezprostředně uvědomit svůj růst v procesu učení.

Budeme-li dále rozvíjet tento vzdělávací postup (s cílem naučit vědeckým metodám učení i studenty humanitních oborů), bude zejména nutné naučit je zcela novému způsobu hodnocení své práce. Pokud má vyučující první zkušenosti, může se stát, že studenti nezvyklí na toto hodnocení, často nebývají objektivní a nadsazují výsledky jednotlivých členů ve skupině. Důsledným vyžadováním přesného procentuálního hodnocení podílu jednotlivých studentů ve skupině na daném úkolu, popř. popisu rozdělení a splnění úkolů v dané skupině, lze dosáhnout pozitivních výsledků. Je-li hodnocení naplánováno čistě formálně, pak zpravidla nekoresponduje s cíli problémového vyučování, které byly již dříve stanoveny.

Neformálnosti docílujeme tehdy, když jsou studenti motivováni, jsou si vědomi problému a neznalost odpovědi je nutí problém řešit. Tehdy, když se udržuje zapojení studentů do aktivit ve třídě.

Studenti se chovají při problémovém učení jako odborníci ve svém oboru a hledají řešení problému, který je otevřený. Podle autorů výchozí programové studie k motivaci též přispívá vlastnictví výsledků jejich činnosti. Studenti se stávají řešiteli úkolu, výzkumníky, prezentéry na konferenci na dané téma a učitel při jejich práci dostává roli facilitátora a dohlázeče, usměrňovatele – čímž zajišťuje, aby hodnocení bylo co nejreálnější a spravedlivé.

Při takovémto druhu učení jde také o vytváření jakýchsi scénářů a rolí, které směřují k vyvinutí určitého většího či menšího úsilí, úsilí celé skupiny lidí, dobrat se odpovědi na otázky, které jsou důležité pro pochopení současného vývoje literatury, problémů oblasti literární, popř. problémů didaktického charakteru – jak uplatňovat literární poznatky v praxi/jak je aplikovat na různé věkové skupiny tak, aby sloužily k jejich všestrannému rozvoji.

Učitel se může ptát, jak studenti hodnotí sami sebe, jak hodnotí splnění daného úkolu, co se jim nepodařilo vyřešit, popř. kde nastaly problémy při výzkumné práci, jaké mezipředmětové vztahy musí ještě využít, aby překlenuli mezery vzniklé při řešení problému. Učitel je zde jako instruktor, který otázkami usměrňuje studenta, vede k opravě názorů, upřesnění, čímž postupně poznává studenta tak, aby ho mohl kvalitativně, popř. i kvantitativně hodnotit. Učitel hodnotí též následující výsledky:

- nalezení více řešení
- použití kreativity při řešení problému
- vynalézavost,
- nalezení nových, méně známých zdrojů ke studiu problému
- jak širokých poznatků využil student při řešení úkolu (jaký byl objem jeho studia, které umožnilo řešit problém).
- jaké otázky použil při sezení a diskusi
- do jaké míry využívá metody zobecňování
- jakých variant se dobral a jakou hlavní variantu zvolil
- jak studenti oceňují svobodu při řešení, apod.

Součástí hodnocení může být i dotazník, v němž se studenti vyjádří o přednostech metod, které poznali – tradičních, vycházejících z učitelova výkladu, a problémových, při nichž je aktivní sám student. Dotazník zjišťuje i jaké jsou pocity studentů při řešení, zda se dostavuje uspokojení

z vyřešeného problému. Sleduje, jaké jsou nevýhody (možno upřesnit i stádia metody). Dotazník také umožní učitelé zjistit, zda by se tato metoda měla používat ve všech hodinách, nebo jen v některých.

Hodnocení, je-li prováděno správně, musí být jednak shrnující (sumativní), jednak formativní. Mělo by vzít v úvahu nejen to, co se student dozvěděl o daném problému, ale také to, jakým aktivitám se student naučil, jaké postupy volil, jak se rozvíjelo jeho myšlení, jak se naučil spolupracovat s ostatními studenty ve skupině (kooperativní metody práce), jak byl motivován pro další práci v tomto oboru; do jaké míry byla výzkumnou prací ovlivněna studentova volba diplomové práce.

Jestliže je tato metoda využívána pro další rozvoj dovedností výzkumných a pro rozvoj studentova talentu, jestliže je směřována na řešení reálných problémů, pak se stává skutečným pomocníkem při vzdělávání mladých lidí.

Role aktérů v problémovém učení

Role učitele

Role učitele se v tomto procesu učení proměňuje současně s proměnami rolí studentů. Již několikrát byla zmínka o učitelé – facilitátorovi, organizátorovi a hodnotiteli. Ale učitel v tomto případě se může stát i žákem; tím, kdo se dále učí. Učitel v učení s řešením problémů není již tradičním učitelem a není již vnímán jako , který je pro vysokoškolské studenty autoritou. Je spíše tím, kdo vede (jednou krok za krokem, jindy ponechá velkou míru nezávislosti), je spíše pomocníkem, jehož nejdůležitější rolí je formování metakognitivního myšlení v souvislosti s řešeným problémem.

Učitel v procesu učení založeném na řešení problémových úloh důsledně zachovává humanizační přístup a učení tohoto typu je samotnými studenty označováno jako mnohem zábavnější a příjemnější; pro mnohé i přijatelnější z toho důvodu, že není založeno na přímé instrukci a na memorování dříve přednášených poznatků. Tím, že student využívá poznatky, které sám získal v procesu hledání a objevování, v procesu samostudia, a že sám tvoří poznatky z porovnávání údajů získaných několika týmy studentů - upevňuje si je při další diskusi, která se vyvíjí při sezeních s učitelem - facilitátorem.

Na samém počátku učitel vytváří příznivé klima ve skupině, která dostává za úkol řešit problém V souvislosti s organizační činností se může též podílet na rozdělování úloh ve skupině. Učitel musí dále umět přesně popsat cílový produkt. V průběhu zdůvodňování je tím, kdo správnými dotazy usměrňuje, upozorňuje na odchýlení se od správného řešení, nutí k syntéze, vede k formulaci podrobného plánu plnění úkolu. Ukazuje se také, že učitel literatury dokáže pracovat i s velkým počtem skupin, které řeší interdisciplinární problémy. Vede studenty jak se dobrat řešení rozsáhlejšího či komplexnějšího problému tím, že je povzbuzuje k tomu, aby hledali odpovědi i na své otázky i v celé řadě dalších disciplín: filozofii, historii, politologii, literární vědě – tj. lit. teorii, kritice a historii; a dále v oblasti psychologie, pedagogiky i dalších disciplínách.

Role studentů

Existuje zde mnoho variant. Příkladem nejčastějších rolí, do nichž se při tomto přístupu student dostává, je:

- role řešitele
- role kritického a přemýšlivého hodnotitele probíhajícího procesu učení.
- role experta
- role aktivního příjemce poznatků
- role tvůrce poznatku v procesu řešení problému.

Strategie rozvíjené u studentů při výuce prostřednictvím řešení problémů zahrnují

- strategie řešit úkoly a projekty
- strategie rozvíjet myšlenkové operace
- strategie týmově pracovat a využívat týmové práce

- strategie získávání informací /tvorby poznatků
- strategie hodnocení
- strategie komunikační
- strategie ovládat informační technologie
- strategie související se schopností časově zorganizovat řešení problému.

Při hledání řešení je nutno stále více používat strategií a technik, které jsou aktivní, badatelské a založené na objevování. Výchozí strategie a techniky využívané studenty při řešení problémů jsou na příklad následující: brainstorming, sběr dat, kategorizace, vytváření kontrolních seznamů, srovnávání, kooperativní učení, modelování situací, hraní rolí, vedení deníku zaznamenávajícího průběh aktivit/činnosti, poslech rozhlasu, sledování televize, promítání videa, používání autentických materiálů z novin, časopisů i materiálů jiných; záznamy přednášek/besed pozvaných mluvčích (hostů specialistů v daném oboru), ústní prezentace, vytvoření nástinu situace, vypracovávání domácích úloh, otázky adresované učitelé, tvorba mapek a grafů shrnujících získaná fakta, využití řízené četby a řízeného psaní, vytváření kognitivních map, vyhledávání pojmů, práce v malých skupinách a v párech, vzájemné učení vedené studenty ve skupině, hledání na internetu, hlasitá četba aj.

Pokud překročí učitel-facilitátor rámec svých povinností využitím facilitačních strategií, které přesáhnou jeho běžné povinnosti, pak umožní studentům vyřešit problém bez jejich zásadního přičinění. Poradí-li rozhodujícím způsobem svým studentům jak problém vyřešit, pak již nejde jen o stimul, ale spíše o příklad - celkově mluvíme o modelové situaci. Pro vysokoškolského studenta, stejně tak jako pro žáka základní i střední školy, jde o jistý typ „učňovského prostředí“, které může do jisté míry simulovat prostředí pravé. V něm se pak u studenta pozvolna rozvíjí řada kognitivních dovedností. U studenta VŠ je tato činnost náročnější, širší a komplexnější, což závisí na komplexnosti problémového úkolu.

Pro samotného studenta to znamená být vybaven dovednostmi zvládnout rozsáhlé studium materiálů s pochopením, analyzovat tyto materiály a konfrontovat je, naučit se interpretovat lit. díla (za použití myšlenkových procesů analýzy a syntézy), vytvářet hypotézy a hledat hypoteticko-deduktivní řešení problému. Je nutno, aby se též naučil generovat problémy v týmu a v týmu hodnotit řešení. Problémem může být také nedostatečná autenticita při řešení problémové situace; práce pak není smysluplná, pokud se neodehrává v kontextu reálného světa. Problém tedy musí do reálného světa zapadat.

V souvislosti s výukou literatury v cizím jazyce je nutno též připomenout, že studentovy jazykové dovednosti musí být také na vysoké úrovni, aby mohl v tomto jazyce uvažovat, argumentovat i prezentovat výsledky své práce.

Pro to, aby mohla tato metoda být uplatněna ve větším množství předmětů a tříd, svědčí zejména skutečnost, že učení se stává součástí studentova života, zatímco studia běžného/tradičního typu jsou považována za přípravu na život. I když časová náročnost některých problémových úkolů může vést ke skutečnosti, že bude možno realizovat jen menší počet problémových úkolů, nežli je počet témat, která mají být probírána v daném semestru, bude tato slabina vyvážena cenou zkušeností studenta-výzkumníka.či řešitele.

Student, který pracuje a získává své poznatky a zkušenosti výše uvedeným způsobem, bude lépe připraven, získá cenný pocit uvědomění si, že toho, že v dalším životě bude pracovat stejným způsobem – učitel bude vést své žáky získání nových poznatků na základě jejich vlastní zkušenosti vyprovokované zajímavým problémem či záhadou. PBL povzbuzuje studenty k smysluplné a samostatné práci, která přináší uspokojení a je tedy i silným motivačním činitelem. Jak již bylo řečeno výše, jde i o hlubší formu učení. Je vytvořeno konstruktivistické prostředí, které klade důraz na samostatné učení žáků a na postupné vytváření manažerských dovedností.

Studenti získají nové návyky a nový způsob chování, které vedou k řešení problémů. Především však tento přístup využívá skutečnosti, že studenti ve skupině získají pocit zodpovědnosti za vyřešení

daného úkolu/problému, že si mohou sami kontrolovat a řídit celý proces řešení a sami se učí, vzdělávají. Zejména tam, kde studenti budou schopni definovat své vlastní učební cíle, bude tento proces velmi efektivní. Dosavadní zkušenosti s individuálním vedením studentů při řešení diplomových úkolů ukazují, jak účinná tato metoda může být. Stačí dobře motivovat studenta pro řešení úkolu a pomoci mu vytvořit si svůj projekt, tj. projekt jehož vyřešení ho silně přitahuje, láká, motivuje k práci apod. Student pak pokračuje dalším rozplánováním problémového úkolu na etapy a dělí se se svými spolužáky o řešení jednotlivých podproblémů.

Snad nejtěžším úkolem v tomto procesu je snaha o definování problémů, které jsou reálné, souvisejí s každodenním životem člověka, a tudíž jsou smysluplné. Jde o to následně vytvořit i školní situace, které odpovídají reálným/autentickým úkolům.

Učení založené na řešení problémů je chápáno též jako alternativní přístup používaný společně s metodami tradičními. Umožňuje přiblížit se problémům rozsáhlejší povahy s použitím výzkumných metod. Každý autentický úkol či projekt by měl zároveň umožnit propojení světa studentových vědomostí a dovedností s jeho vlastní zkušeností.

5.3 Hry a simulace a (Simulation and Gaming) ve výuce jazyků

Hra je specifický typ aktivity a jedna ze základních forem činnosti, pro niž je charakteristické, že jde o svobodně volenou aktivitu, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale má cíl a hodnotu sama v sobě, jak je definována ve Výukových metodách (Maňák, Švec, 2003). V této publikaci může začínající učitel najít i cenné metodické pokyny pro začlenění didaktických her do výuky, které je možné aplikovat také na výuku cizích jazyků. Třídění her podle obsahu a cílů a dalších hledisek, které je zde podáno (s. 128), se v různých publikacích a v didaktikách různých cizích jazyků může lišit.

Výuka jazyků je jednou z oblastí, kde se tradiční i simulační hry používají mnohem častěji, nežli je tomu v jiných oblastech vzdělávání, jen škála jejich využití by mohla být s ohledem na rozvoj moderních technologií mnohem bohatší jak v přípravě učitelů cizích jazyků, tak v každodenní učitelské praxi. V české didaktice cizích jazyků jsou chápány i jako důležitý motivační činitel, zejména proto, že v sobě zahrnují obě důležité složky, které působí na rozvoj žáka, tj. stránku racionálně-kognitivní a imaginativně-emozivní a je to zpravidla stránka druhá z výše jmenovaných, která je tím silnějším motivačním impulzem. Hráme se tedy dostává, zejména těm tradičním, důležitého místa při výuce dětí cizímu jazyku. Doporučují se také u dyslektických dětí (Šigutová, 2004), např. při práci se slovní zásobou

Příkladem současného využívání didaktických her u nás mohou být publikace vznikající s cílem oživit individuální a skupinovou výuku cizích jazyků ve školách i doma (Jazykový projekt Lingua Ludus, Eiseltová, 2007). Herní aktivity v tomto projektu jsou voleny tak, aby výuku doplňovaly a zpestřovaly a zároveň podpořily rozvoj klíčových kompetencí požadovaných novým Rámcově-vzdělávacím programem MŠMT. U předškoláků může být jazyková výuka dokonce založena pouze na aktivitách popsanych v této publikaci. Je zde nabízeno nepřeberné množství aktivit s obrázkovými kartami, jednoduchými stolními hrami a dalšími netradičními pomůckami, které přispívají k rozvoji kreativity u dětí začínajících s výukou anglického jazyka. Interaktivní hry jsou zastoupeny doslova stovkami her zahraničního původu, které se značně liší kvalitou. Příkladem materiálu využívajícího herního principu je např. Angličtina MEAN CITY (určená pro pokročilejší žáky ve věku 13-19 let), která vedle her využívá bohatě i situací z každodenního života.

Simulace a simulační hry vstupují do výuky později a dnes se s nimi nejčastěji setkáváme ve spojení s výpočetní technikou a multimediálními prostředky. S využíváním velkého množství počítačových her je spojován i velký entuziasmus týkající se nových možností ve využívání her pro didaktické účely v 70. letech, kdy se pedagogové začali pokoušet o jejich definování a o odhalení jejich silných i slabých stránek při využití pro potřeby zefektivnění jazykové výuky. V 70. letech byly také založeny časopisy zabývající se tímto tématem, avšak koncem 80. let již řada z nich přestala existovat (*Simulation/Gaming/News, The Journal of Experiential Learning and Simulation, Sim-games, and Simulation/Gaming*). Vedoucím časopisem v této oblasti je dnes severoamerický *Simulation and Games*, který je důležitý právě svými příspěvky určenými oblasti pedagogického působení simulačních her.

Simulační hry jsou obtížně definovatelné, neboť existuje mnoho rozdílných skupin her se simulační funkcí – simulace, simulační hry, simulační případové studie, hraní rolí a hry jako prostředek vlastního hraní pro zábavu. Jejich terminologické rozlišení v anglickém jazyce je mnohem bohatší a bylo by předmětem samostatné studie. Podle expertů v tomto oboru (např. Nesbit, 1971) „není ani tak důležité trápit se s významem slov hry a simulace, jako přijmout nějaké pracovní definice, které napomohou diskusi na toto téma“ (s. 11). Pro naše potřeby je nejprve nutné zúžit téma diskuse na oblast pedagogickou a ještě užší sféru výuky cizích jazyků, neboť právě jazyk je ústředním nástrojem jejich působení.

Autoři článku *Teaching Academic Discussion Skills with a Card Game* (Reese, Wells, 2007) naznačují, že lze kombinovat ve výuce jazyků i různé strategie (hra, diskuse) s cílem motivovat a zároveň naučit studenty různým dovednostem. Příkladem může být využití hry s výukovými kartami a texty pro rozvíjení diskusních dovedností. Ne vždy jsou však podobné nástroje pedagogy přijímány. Ti je zpravidla vidí jako příliš zábavné, a proto, jak tvrdí, nevyústí v efektivní učení a jsou tedy nevhodné pro seriózní výuku (Wood, Rogers, 1999), zatímco studenti, často velmi vyspělí ve využívání počítačových her, je nepřijímají vždy kladně, neboť je považují za příliš triviální. Dobře připravené a promyšlené výukové materiály ve formě her však mohou být motivující a prospěšné. Vedle motivace nabízejí řadu příležitostí vyzkoušet si různé druhy zkušenostního učení, které hra může velmi snadno simulovat, a protože moderní počítačová hra dokáže zapojit hráče a skupiny hráčů aktivně do herní situace a umožní i reflexi, hry také vytvářejí velmi silné facilitační prostředí pro výuku cizího jazyka. Stávají se tak cennými nástroji v úsilí aktivizovat a motivovat učící se jedince v téměř všech věkových skupinách.

5.4 Dramatické a inscenační přístupy, hraní rolí a výuka dramatem

Doma i ve světě stále vzrůstá význam tzv. tvořivé dramatiky (creative dramatics) a aktivity této disciplíny jsou zabudovávány do programů učitelské přípravy jak v mateřském jazyce, tak i v jazycích cizích. Od doby, kdy americká pedagožka Nelly McCaslin začala pracovat v oblasti tvůrčí dramatiky, uběhne již téměř sto let a dnes i u nás, kde Komenského tradice je stále živá, je výukové drama v cizím jazyce také propagováno a má mnoho zastánců. Učitelé sami brzy rozpoznají aktivizující faktory strategií realizovaných při výuce výuka cizího jazyka pomocí dramatizací, her a hraní rolí. Jde zároveň o tvůrčí práci, jejíž prvky lze snadno vkomponovat do výuky cizích jazyků. Jde o interakci, o silné faktory motivační, které slouží k aktivizaci studentů učitelství i žáků základních škol. Využití hraní rolí, (role playing) dramatizace (dramatization) a skečů s maňásky a loutkami (skits with puppets and marionettes) a dalších strategií a technik tvůrčí dramatiky (creative or school drama) přináší s sebou mnoho pozitivních výsledků, z nichž mezi nejdůležitější patří upevňování a rozvíjení základních jazykových dovedností ve spojení s rozvíjením estetického citění a vnímání. Samotné zapojení se do práce dramatické skupiny znamená probuzení studentů a jejich vyburcování k tomu, aby se zapojili do aktivit skupiny lidí, s nimiž

přicházejí nové formy interakce, rozvíjení nových vztahů a upevňování vztahů již dříve vytvořených.

Hnutí podporující rozvoj tvořivosti prostřednictvím tvořivé dramatiky se rozvinulo v nové vlně v 70. letech minulého století v USA a zapůsobilo silně i na výuku cizích jazyků. J. Massie a S. Koziol, Jr., autoři propagující rozvoj výzkumu v oblasti dramatické výuky (1978) vyjmenovali celou řadu pozitiv, která vnáší tvořivá dramatika do života mladých lidí, a mezi nimi uvedli též posílení vnitřní jistoty v určitém sociálním prostředí, rozvíjení práce studenta na tvůrčím výrazu, působení tvořivé dramatiky na koncentraci a na celkový citový vývoj studentů (s. 92). Ale tito autoři také uvádějí, že je potřeba zahájit rozsáhlejší výzkumy, které potvrdí a upřesní roli dramatiky ve výuce jazyků.

S tvůrčí dramatikou či školním dramatem je spojena bohatá terminologie a nebývale rozsáhlé množství strategií a technik využívajících skupinovou práci a tvořivou potenci studentů - od hraní rolí přes motivační a zahřívací aktivity /warm up activities/ až po sociodramata a terapeutické využití dramatu, které si našlo svou cestu z konzultačních místností psychologů a psychiatrů až do školního prostředí. Z toho lze také vyvodit závěr, že školní drama je využíváno v pedagogice pro mnoho rozdílných cílů.

V didaktice cizích jazyků není téměř nikdy opomíjeno využití dramatu pro rozvoj vyjadřovacích a komunikativních dovedností, ale pedagogové, kteří uplatňují (školní) drama a tvořivou dramatiku ve své praxi, znají plnou sílu i velmi bohatou škálu těch strategií, které vedle tradičních dovedností rozvíjejí i kritické myšlení a kreativitu samotných dětí. Stewig např. navrhuje, aby učitelé dávali dětem více číst příběhy a vedli je k tomu, aby se je naučili dobře interpretovat. Jak říká, napomáhá to k tvůrčí imaginaci podmíněné problémovými otázkami, a jako příklad uvádí problémové otázky k dramatizaci mytologického příběhu u nás známého pod názvem O králi Midasovi nebo Midasovy uši (Stewig, 1972). Ukazuje na tomto příběhu, jak žáci reagují na problémové otázky a učí se sami postupně přidávat další a další obrazy k základní ose příběhu, který dramatizují. Vedle hraní rolí se zde žák učí i improvizaci a dalším dovednostem důležitým pro život.

Pedagog připravující učitele cizího jazyka pro oba stupně základní školy si však při výuce tvořivé dramatiky uvědomuje, že musí přesvědčit své studenty, že při této činnosti jde mnohem více o proces než o produkt a že uplatnění dramatických strategií skrývá bohatou

škálu možností pro zdokonalení celkového osobního i jazykového vývoje těchto studentů, dokonce by i je samotné měly výrazně proměnit. Také vysokoškolský pedagog a jeho studenti se dostávají do rolí, které je postupně mohou silně ovlivnit, dokonce i radikálně proměnit jejich pedagogickou činnost, např. při aplikaci řady strategií rozvíjejících kritické myšlení, když se učí vkládat do příběhů i složitější problémy ze současného života. Tato práce postupuje zpravidla od jednoduchých improvizací až po složité procesy vzhledu do určitého životního problému či situace samotného studenta učitelství. Je to velká výzva pro studenty, aby se naučili pracovat v tomto silně motivujícím předmětu tím pravým kooperativním způsobem, při němž se budou vzájemně podporovat, budou si pomáhat, aby dosáhli společného cíle, budou růst po stránce společenské i kognitivní.

Zavádění dramatické výchovy do jazykové přípravy učitelů u nás bylo podpořeno i řadou dalších zahraničních prací, např. *Improvisation for the Theatre* (Spolin, 1963) či Morganová a Sextonová v knize *Hlava plná nápadů* (1987, v českém překladu 2001). Teoretické práci v oblasti dramatu využívaného pro pedagogické účely se také u nás věnuje řada akademických pracovníků (Kotátková, Machková, 1998; Valenta, 2008) a začínající učitelé se dnes mohou opřít o velké množství teoretických i praktických příruček (Maley a Duff, 1991; Hickson, 2000; Wenden et al, 2006) a nepřeberné množství materiálů dostupných na webových stránkách škol a dramatických center.

S kurzem základní přípravy na vysoké škole, s notnou dávkou odvahy, entuziasmu a špetkou talentu, se mohou pustit do této práce s dětmi při výuce cizího jazyka naši začínající učitelé a dosáhnout vynikajících výsledků. Budou zároveň rozvíjet tradice spojené s naším reformním školstvím, ale především budou napomáhat rozvoji jazykových dovedností všeho druhu a stimulovat celkový vývoj dítěte na základní škole.

5.5 Mentální mapování

Mentální mapování (Mind Mapping) je strategií napomáhající myšlenkovým pochodům. Od 70. let min. století, kdy byla rozvinutou Tonym Buzanem, je neustále rozšiřována a zdokonalována, dokonce si našla postupně cestu snad do všech oborů. Je využívána jak jednotlivci pro osobní rozvoj, tak ve skupinách lidí ve vzdělávacím procesu, i když nejúčinnější se zdá být v ekonomické oblasti. Myšlenkové mapy dokáží probudit mentální

kapacitu člověka natolik, že si člověk dokáže lépe pamatovat jevy, rozlišovat je, hodnotit jejich posloupnost, rozpoznat hierarchii jevů a hlavně vybavovat si souvislosti mezi nimi.

Historie sahá do dávné minulosti, neboť podobné mapy byly nalezeny v poznámkách významných osobností (Porfyrios z Tyru a Leonardo da Vinci), kteří využívali náčrtků, v nichž si jednak zaznamenávali řadu informací, jednak vyjadřovali vztahy mezi nimi. Při studiu mentálních map si dnes uvědomujeme, že jejich podstata tkví v tom, že využívají principu existence dvou mozkových hemisfér s odlišnými funkcemi a obě tyto hemisféry do procesu mentálního mapování zapojují. Druhým důležitým principem je grafické znázornění, jímž je umožněna vizualizace a organizace složitějších informací a vztahů.

Podstata je taková, že se student učí umístit do středu archu papíru obraz nebo slovní výraz a kolem něho informace, které lze s tímto klíčovým výrazem dát do souvislosti. Vlastní vazby a souvislosti jsou vyjádřeny spojovacími čarami. Podle toho, jak je problém složitý, pak mohou vzniknout jakési jednoduché či složitější (rozvětvené) stromy, které nás mohou informovat o hierarchii jednotlivých faktů. Jednotlivé hlavní větve lze dále dělit, a tak vyjadřovat stále složitější struktury. Větve nesou určité informace, které mají podobu textu či členěného obrázku.

Na základních školách v naší zemi jsou již dnes hojně využívány jednoduché myšlenkové mapy, nichž jsou jednotlivé větve barevně odlišené. Prorazily si již cestu do celé řady vyučovacích předmětů a vyučujícím umožňují snáze uspořádat myšlenky žáků a lepší pochopení souvislostí mezi jevy. V cizích jazycích umožňují organizovat vztahy mezi jednotlivými slovy v základní slovní zásobě, popř. uvědomit si složitější gramatické struktury. Lze je však využít pro práci dětí všude tam, kde je možno uplatnit barvy a obrázky. Je-li v tomto procesu využita imaginace a kreativita dětí, pak suchá forma diagramu se může změnit v obrázek chobotnice s chapadly představujícími další informace.

V přípravě učitelů cizích jazyků je možno aplikovat složitější struktury využívající počítačovou grafiku, která umožní studentům provádět velmi jednoduchou organizaci složitých vztahů a myšlenkových operací. Studenti všech oborů i akademičtí pracovníci si dnes mohou vybírat z desítek programů

5.6 Brainstormingové strategie

Brainstorming je v domácí literatuře nejčastěji chápán jako učební metoda, avšak zde v didaktice výuky jazyků je připomínán jako důležitá strategie využívající dosavadní zkušenosti většího počtu jedinců, kteří jsou vyzváni k tomu, aby přinesli k nějakému problému či jazykové úloze bezpočet nápadů, názorů a podnětů, které by pomohly řešit situaci, vzniklou v daném učebním prostředí, popř. nalézt nové způsoby řešení, nebo jen pomohli rozšířit názor na určitý problém. Jde o tvůrčí proces a zároveň o intenzivní strategii, která aktivizuje tým, že nutí skupiny lidí generovat nové myšlenky či dokonce řešit problémy. Ve třídách je využívána také jako silný motivační činitel. Při brainstormingové aktivitě celý tým pracuje za účelem dosažení stejného cíle.

Brainstorming má svá pravidla a zásady. Facilitátor zpravidla vyzve tým nebo celou třídu, aby využila možnosti přinést nové nápady pro řešení problému, rozvinutí diskuse, vypracování projektu. Všichni se aktivně účastní a spontánně reagují. Proces brainstormingu začíná tak, že a) týmem definován a odsouhlasen cíl, b) poté se všichni účastní spontánního procesu generování nápadů, řešení apod., které mohou být zapsány facilitátorem na tabuli nebo odevzdány na lístcích c) je provedeno rozčlenění do skupin, kategorií a kombinací. d) Facilitátor společně se studenty se pokusí výsledky vyhodnotit a e) poté všichni rozhodnou, kterým nápadům či řešením se budou věnovat jako prvním; proces pokračuje naplánováním další činnosti a časové dotace. Posledním procesem je kontrola a monitorování vlastního řešení, diskuse apod. Je dobré mít kontrolu nad tím, jak brainstorming probíhá, aby nebyl zbytečně protahován

5.7 Studentské portfolio jako aktivizující prostředek

Portfolio v profesní přípravě učitele je již řadu let v centru pozornosti vzdělavatelů v přípravném vzdělávání učitelů v USA, Kanadě, u nás a v dalších zemích. Tento druh portfolio je dokumentem, který je velmi vysoce ceněný, neboť jde o dokument, který vyjadřuje růst a rozvoj studenta učitelských programů (student portfolio, preservice or inservice teacher professional portfolio). Studentské profesní portfolio je dokladem o dosažených studijních výsledcích a je součástí evaluačního procesu studentů v průběhu a

na konci studia. V současné době je také u nás považováno za jeden z nástrojů proměny učitelského vzdělávání.

Mezi nepřehledným množstvím definic je možno vybrat Birdovu (1997), která chápe „portfolio jako organizovanou sadu dokumentů, které poskytují důkaz o učitelových vědomostech, jeho dispozicích a dovednostech učitelského mistrovství“, nebo Evansovu (1995, s. 11), která zachycuje „portfolio jako vyvíjející se sbírku dokumentů pečlivě vybraných, aby vyjadřovaly profesní myšlení kandidáta učitelství, cíle a zkušenosti podpořené reflexí a sebehodnocením. Portfolio, podle Evanse vyjadřuje, kým kandidát je, co dělá, proč to dělá, kde byl, kde je teď, kam chce dojít a jak plánuje se tam dostat“.

Toto portfolio dnes dostává různé podoby. Existuje jako klasické akademické portfolio či jako sada materiálů v elektronické podobě, kterou může kandidát předložit i v „online“ podobě. Ale vždy bude mít toto portfolio, ať jde o verzi pracovní, či verzi ukázkovou (working portfolio a showchase Portfolio), často v tištěné, doslova vydané jako publikace, řadu cílů. Jedním z nich je napomáhání sebehodnocení a reflexi. Tím, že student vkládá do svého portfolia všechny své písemné projevy (seminární práce, akademické výtvary potvrzující jeho dobré studijní výsledky apod.) stimuluje a posiluje reflexi a učitelskou praxi.

Patricia Constanzo a Marie N. de Lorenzo vytvořily příručku, která krok za krokem vede učitele k dosažení úspěchu (2002) právě za pomoci správně vedeného portfolia. Mezi pozitivními výsledky, které lze pomocí portfolia dosáhnout, je zařazováno také osobní uspokojení jeho uživatelů a chápání portfolia jako nástroje pro povzbuzení a aktivizaci. Jde také o prostředek podporující spolupráci (collaboration), neboť prostřednictvím práce na portfoliu, přípravou materiálů pro tento dokument, se student může zapojit do diskusí a pravidelně získávat zpětnou vazbu od svých učitelů. Posledním rysem, který staví portfolio vysoko na řebříčku strategií výuky je skutečnost, že dobře připravené portfolio a portfolio s kladnými výsledky poskytne holistický pohled na práci studenta a na jeho hodnocení (s. 6) Autorky věnují pozornost i způsobům evaluace. Celkově hodnotí portfolio (s. 7) jako jeden z nejautentičtějších způsobů, jak představit vědomosti, dispozice a dovednosti učitele a spolu s ostatními metodami hodnocení učitelova výkonu, umožní širší perspektivu pohledu na širokou škálu učitelských kompetencí u daného studenta. Vzhledem k tomu, že jde o aktivní zpracování studentova růstu a jeho postupného přibližování se k národnímu standardu, je velmi silným aktivizačním činitelem a strategií, která neustále probouzí studentův zájem.

Především systematická sebereflexe ho vede k jeho uvědomování si nutnosti být angažovaný, pracovat na sobě a rozvíjet se.

Domácí reflexe dosavadního zavádění a využívání portfolia nám představuje publikaci *Portfolio v profesní přípravě učitele* (Píšová, ed., 2007), v jejímž úvodním příspěvku shrnuje význam portfolia pro profesní rozvoj studentů učitelství v širším kontextu evropského vzdělávání V. Spilková. Východisky pro tento typ portfolia jsou „zejména profesionalizace učitelství, personalistická a sociokonstruktivistická koncepce, reflektivní model a na dokladech založené učitelství“ (s. 7). Velmi cenné je hodnocení stavu našeho pojetí učitelství, pro niž je charakteristický stav omezené profesionality v důsledku mnohaleté centralizace vzdělávacího systému. Portfolio je zde chápáno jako jeden z nástrojů, který přispěje k prosazování konstruktivistické koncepce učení a učitelství, k posílení personalistické koncepce, která klade důraz na osobnostní rozvoj studenta učitelství a v rámci konstruktivistického pojetí též napomůže konstrukci studentova pojetí výuky. Autorka článku poskytuje přehled o současném stavu domácího pojetí učitelství a ukazuje i na jeho směřování. V závěru shrnuje cíle a funkce učitelství. Na základě této práce je možno vyslovit i přesvědčení, že aktivity a činnosti učitele v souvislosti s konstrukcí portfolia jsou tak bohaté, že lze hovořit o silném aktivizujícím činiteli pro oba aktéry procesu. Jednak student při tvorbě portfolia musí vyvinout mnoho energie a uplatnit veliké množství strategií, až už vědomě či nevědomky, jednak i sám vysokoškolský pedagog, při vedení práce na portfoliu, musí vyvinout velké úsilí, aby přivedl studenta k uvědomění si těchto strategií a technik, jak je možno vidět z popisu konkrétního příkladu využití portfolia na PF UK Praha.

Také druhý příspěvek tohoto sborníku (Píšová, 2007) je mimo jiné také zaměřen na některé otázky i nebezpečí spojená se zaváděním portfolia, která spočívají jak ve vymezení pojmu a účelu portfolia, jeho obsahu a formátu, procesů jeho tvorby, tak i jeho hodnocení. Z pozitiv, která hodnotí, vyzvedá zejména hloubkovou reflexi a Hulmanův model pedagogického uvažování a jednání. I když toto shrnutí zde je pouze stručné a shrnující, je velmi cenným materiálem pro pedagogy rozhodnuté reagovat na výzvu, kterou portfolio přináší do našeho učitelství.

Výše uvedené obecné a koncepční záležitosti, popř. závěry a hodnocení role a významu profesního portfolia platí také pro přípravu učitelů cizích jazyků, které je v současné době

věnován rozsáhlý *Evropský projekt pro studenty učitelství cizích jazyků (EPOSTL)*, o němž referuje u nás Vojtková (2007). Celkově tato publikace oslovuje mnoho dalších témat a je důležitým příspěvkem k otázkám proměn učitelské profese a zvýšení uvědomění u českých učitelů.

U jazykového portfolia je nutno se ještě zdržet v souvislosti s rozsáhlými projekty, které připravovaly české učitele na využívání evropského jazykového portfolia (Perlová, 2006; Bohuslavová, 2005). V mezinárodním týmu se objevila jména D. Little a R. Perclová. Jejich rozsáhlé výzkumy pomohly nejen připravit školitele pro Evropské jazykové portfolio, ale zároveň osvětlit mnoho otázek, které se v souvislosti s EJP vyskytly. V jejich příručce (Perclová, Little, 2001) je jazykové portfolio představeno, je definována jeho funkce a řada možností jak s ním pracovat. I zde je možno objevit v zamyšlení nad učebními aktivitami řadu možností, které mají silně aktivizující funkci (např. individuální a vzájemná kontrola domácího úkolu žáky, čtení ve dvojicích nebo ve skupinách, volba vlastního domácího úkolu, stanovení vlastních učebních cílů, pomoc slabším studentům či známkování/hodnocení vlastní práce).

5.8 Akční výzkum jako jedna z nejdůležitějších strategií v profesní přípravě učitelů cizích jazyků

Od 80. let minulého století nastal v angloamerických zemích velmi silný nárůst celkového objemu pedagogického výzkumu, který souvisel s radikálním požadavkem reformy vzdělávání. Ve Spojených státech se tak stalo po zveřejnění dvou významných zpráv, té první, *The Carnegie Report, A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century*, (1986) a druhé s názvem *Tomorrow's Teachers: A Report of the Holmes Group* (1986); které poukazovaly na stav současného amerického školství a na silně se prohlubující rozdíly mezi teorií a praxí a na zhoršující se kvalitu výuky. Již o dva roky dříve Johnson & Johnson (1984) otevřeně hovořili o rozdílu mezi učebními metodami, které se používají ve školství a těmi, které pedagogický výzkum označil za efektivní (s.2). Národní komise poté provedla rozsáhlý výzkum, který vyústil ve vydání doporučujícího dokumentu *What Matters Most - Teaching for America's Future*. Zde začíná rozsáhlé hnutí za americkou národní reformu ve vzdělávání a také nárůst zájmu o akční výzkum.

Za jeden z nejostřejších problémů byl tehdy ve společnosti považován hluboký rozdíl mezi teorií a praxí amerických škol (Johnson, 1999, 2000, 2004) a řada dalších výzkumných pedagogů a výzkumných pracovníků přichází s myšlenkou, že učitelé sami se mohou učit a dozvídat se nové skutečnosti o své praxi prostřednictvím kritického výzkumu. Postupně se proto rozvíjí *akční výzkum* v této zemi v masovém měřítku a tato nová výzkumná éra podpořila zejména výzkum prováděný samotnými praktikujícími pedagogy (Participatory Research). Z něho se posléze vyvíjejí desítky modelů, a tak je možno vyslovit závěr, že akční výzkum má v současné době mnoho tváří, podle toho, jak pedagogové reagují na různé důvody a různý účel použití akčního výzkumu v praxi, a postupně si vybojovává, i přes řadu výhrad, své místo.

Velmi častým modelem, zakládajícím se na principu spirály skládající se z pěti kroků, je model Kemmisův a McTaggartův (1987), který je zároveň velmi silně ovlivněn důrazem na reflexní praxi (Schön, 1983). Ve vzdělávacím procesu je často využíván také model Jean McNiffové (1986, 1990) a A. Burnsové (1999, 2000, 2004), který vychází z předpokladu, že akční výzkum je velmi silný nástroj, který umožní překlenout onu existující ohromnou propast mezi teorií a praxí, protože akčním výzkumem jsou učitelé povzbuzeni k tomu, aby vyvíjeli své osobní vzdělávací teorie ze své vlastní učitelské praxe (s.l). Později další autoři přímo zdůrazňují akční výzkum pro posílení učitele a jeho aktivizaci (McNiff, 1990 a další). V devadesátých letech je již akční výzkum chápán jako systematický a svébytný výzkumný proces, který je využíván učiteli, aby mohli aktivně reagovat v praxi tak, že si rozšíří své znalosti a zdokonalí svůj proces výuky.

Na otázku, proč bychom se měli více zabývat akčním výzkumem a proč by měl být jednou ze strategií přípravy učitele (jak je uvedeno ve Společném evropském referenčním rámci, 2002), odpovídá řada článků v zahraničním časopisu *Action Research*, který byl založen v roce 2003. Členové redakční rady (Brydon-Miller, Greenwood, Maguire, 2003, s.9-28) vycházejí v odpovědi na danou otázku ze svých zkušeností pedagogů a výzkumných pracovníků zabývajících se dlouhá léta právě akčním výzkumem. Nejenže se nově zamýšlejí nad obsahem a definicemi AV, u jehož zrodu stály takové osobnosti, jako byl Kurt Lewin, Paulo Freire, Chris Argyris, John Dewey a další, ale umožňují, aby se stal platformou pro všechny učitele (praktiky i teoretiky) usilující o pochopení a proměnu procesu učení a výuky.

Podle Schöna (1983, 1987) řada procesů každodenní praxe probíhá či odehrává se automaticky a my o nich často nepřemýšlíme, přesto na ně reagujeme a snažíme se je adekvátně měnit a přizpůsobovat. Jde o jakési vědomosti, které máme o svém vlastním učebním procesu. Možná nebylo dosud dostatečně zdůrazňováno, že nejen studenti jako účastníci výzkumu, ale také učitelé mohou profitovat tohoto procesu, ať se ho účastní v roli facilitátora, či facilitátora a výzkumníka zároveň, nebo pouze v roli výzkumníka, neboť akční výzkum vždy vyžaduje složku reflektivní, a reflexe a sebereflexe jsou důležitými součástmi tohoto typu výzkumu.

AV umožní proniknout hlouběji tam, kam se nepodaří dosáhnout kvantitativnímu výzkumu, tzn. zejména zjistit, jak se zapojují jednotlivé složky do výzkumu k jaké proměně vztahů dochází a které z nich podporují aktivizaci studentů a efektivnější přebírání zodpovědnosti za vlastní učení. Při tomto procesu je aktivizován samotný zprostředkovatel učení k tomu, aby stále více využíval strategií facilitačních a reflektivních, které se jeví jako velmi silné nástroje aktivního procesu učení. Vzdělavatelé tak mohou použít AV k profesionálnímu rozvoji pedagogů působících na vysokých školách. Může to být také jedna z oblastí, která pomůže zvýšit publikační a grantovou činnost v oblastech, kde výzkumná činnost stále nedosahuje požadované úrovně, ať již po stránce kvalitativní, tak kvantitativní. Je potřeba zvýšit zájem pedagogů na našich školách o využívání výsledků akčního výzkumu k úspěšnému řešení kutikulární reformy a ke zvyšování připravenosti současných i budoucích učitelů v oblasti kompetencí.

Pro výzkum v oblasti výuky jazyků je velmi cenným zdrojem informací časopis *Language Teaching Research*. Klíčovým textem pro úvahy, které se vyskytují v této práci, je článek významného pedagoga z Lancasterské univerzity, Dicka Allrighta (2007), který se ve speciálním čísle věnovaném výlučně výzkumné praxi (*exploratory practice*) zamýšlí v rozsáhlém článku nad rozvojem speciálně jazykové výzkumné praxe v posledních zhruba deseti letech.

V centru pozornosti představitelů současného výzkumu v zahraničí je zaměření na vzdělávání učitelů prostřednictvím akčního výzkumu a výchova samotných učitelů, kteří jsou připraveni používat akční výzkum ve své běžné učitelské praxi. Jde o linii výzkumu zaměřenou na nalezení možností a zjištění překážek, které učícího se jedince provázejí

ve vyšším vzdělávání. Existuje bohatá literatura, která dnes zmapovává druhy a zaměření akčního výzkumu, ale Levin a Martin (2007) s překvapením zjišťují jak málo je té, která se věnuje výchově výzkumníků pro akční výzkum. Shrnují, co literatura říká o vyučování akčnímu výzkumu na vysokých školách a sleduje hlavní témata v této oblasti – věnují se např. otázce, do jakých rolí výzkumník vstupuje, soustředí se na zvládnutí reflexe nezbytné pro akční výzkum přímo při akci a těsně po skončení vlastní akce.

Současná literatura v oblasti akčního výzkumu věnuje pozornost práci, která by umožnila rozvoj projektů vyúsťujících v napsání doktorské disertační práce o akčním výzkumu (Herr, Anderson, 2005). Tato publikace je cenná tím, že seznamuje s celou škálou strategií akčního výzkumu a hledáním kvalitativních kritérií pro akční výzkum. Autoři věnují také pozornost výzkumné části disertační práce. Zájemci o seznámení se s ucelenějším přehledem o tom, jak je akčnímu výzkumu vyučováno, získají odpověď, že akčnímu výzkumu se začínající výzkumníci učí v akci a zároveň při reflexi s ostatními. Proto by mělo být výzvou pro vysokoškolské vzdělávací instituce, aby vytvořily dostatečný prostor pro přípravu výzkumníků pro akční výzkum a pro rozšíření této oblasti kvalitativního výzkumu.

5.10 Moderní technika jako silná motivační a aktivizující strategie

Když vyšla před deseti lety kniha *How to Use the Internet in ELT* (Teeler, 2000), bylo již dávno jasné, že počítače nezadržitelně ovládly svět a proboujaly si cestu na půdu škol. Internet a další vývoj mikroprocesorů přinesly s sebou zcela nové možnosti v oblasti telekomunikací. Tento nebývale rychlý nárůst informačních technologií umožňuje za podpory internetu vytvářet rozsáhlé sítě zdrojů vědění, přístupy do světových databází a využívání nekonečné řady simulačních her a programů.

Proměňuje se tím i svět studentů cizích jazyků využívajících plně znalosti počítačové a informační techniky, která se vyvíjí spontánně, často bez podpory školního vzdělávání, a dnes daleko překračuje rámec a možnosti školských systémů. Hovoří se o získávání tzv. out-of class learning strategies, které se dříve omezovaly převážně na pasivní čtení a poslech, avšak dnes pravděpodobně dosahují velké šíře a rozmanitosti typů. Kdybychom hledali příklady proměn strategií pod vlivem vývoje moderní informační techniky, a nejen těch, které byly v této práci vybrány jako příklady aktivizujících prostředků v současné výuce cizích jazyků, seznam by byl neuvěřitelně dlouhý.

K tomu přistupuje možnost využívat multimédií, videa a filmu jako motivačních a aktivizujících prostředků v hodinách výuky cizího jazyka. Studenti učitelství sami potvrzují, že tvorba video projektů a filmových projektů rozšířila nebývalou měrou jejich dovednosti, obohatila je po stránce vědomostní a zároveň v nich aktivovala schopnost rozvíjet v sobě zcela nové dovednosti. Příkladem může být filmový projekt *The Modern Man*, který probíhal ve spolupráci učitelů a studentů na pedagogické fakultě připravující učitele anglického jazyka pro ZŠ (Sedlmajerová et al. , 2007) a vedl studenty k tomu, aby scénář, který vznikl v hodině výuky praktického jazyka, byl proměněn ve filmovou verzi. Studenti sledovali řadu faktorů, které je v průběhu práce na filmu ovlivnily a vedle toho, že se zvýšila motivace ke studiu angličtiny, také méně aktivní studenti se zapojili s nebývalým elánem do této práce, zvýšila se kooperace a kolaborace jak mezi studenty samotnými, tak i mezi studenty a učiteli. Studenti museli společně i individuálně řešit zcela nové problémy, zvýšily se jejich manažerské, obchodní i praktické dovednosti.

Hledáme-li kořeny vlivu techniky na výuku cizích jazyků a nových rolí, kterých se ICT dostává v oblasti ELT (English Learning Teaching), pak je nutno připomenout, že proces učení využívá řady přístupů od kognitivního, s nímž je spojena převažující orientace na jednotlivce, přes přístup situační a participační, které s úspěchem využívají interakce a vedle zaměření na obsah preferují i stránku procesní, až např. po učení se při činnosti, s nímž si spojujeme kladení důrazu na aktivitu a seberegulaci učících se jedinců. Také učení s využitím moderní techniky využívá hojně strategií zkušenostního učení a je nově propojováno s „online“interakcí. Učitel se v tomto online světě elearningu postupně zbavuje své původní funkce a namísto toho se stává více průvodcem studentům, facilitátorem či metakognitivním rádcem. Snaží své studenty vést k tomu, aby jednak našli správnou orientaci ve složitém a často eklektickém světě daného oboru, jakým je také výuka cizího jazyka jako jazyka druhého, jednak musí dohlédnout na to, aby probíhala řádná reflexe a sebereflexe studentů a aby studentí dostávali účinnou zpětnou vazbu, bez níž by učení nemuselo být úspěšné.

Shrnutí

Autorka v této části práce neklade za cíl pojednat zevrubnějším způsobem o jednotlivých strategiích výuky, pouze naznačuje možnosti a směry, kterými se další vývoj strategií a výzkum v této oblasti mohou vyvíjet. Chápe jednotlivé typy aktivizujících strategií výuky jako výzvu pro učitele k tomu, aby hledali své pole působnosti a využíváním těchto i dalších

strategií přispěli k podpoře procesu učení u svých studentů, k rozvíjení jejich kritického i tvůrčího myšlení a také k uvědomování si existence a významné role strategií ve výuce cizích jazyků.

B. Část praktická

6. Akční výzkum v přípravě učitelů anglického jazyka

6.1 Cíle akčního výzkumu

Projekt akčního výzkumu, který je zde navržen, je prováděn s cílem podpořit profesionální praxi v oblasti přípravy učitelů pro výuku anglického jazyka na základních školách a posílit připravenost budoucích učitelů v oblasti didaktické. V centru pozornosti je využití aktivizujících strategií v učitelské přípravě a posilování role didaktiky a významu strategií u studentů. Projekt využívá výuky s využitím strategií k tomu, aby si studenti začali více uvědomovat existenci a význam strategií v procesu jejich učení. Akční výzkum jim umožní otestovat si zejména aktivizující strategie /effective strategies/, které by měly napomáhat k radikální změně postojů k učení u některých studentů. Jedním z hlavních cílů akčního výzkumu je zaktivizovat studenty k postupnému přebírání odpovědnosti za své učení na cestě k plné autonomii. Šíře projektu však umožní sledovat i cíle další, např. intervenční.

Celkový design výzkumu a výzkumná strategie je vzhledem k využití jak kvalitativních, tak i kvantitativních technik, v zásadě eklektická. Tento kvalitativní výzkum využívá několik metod: 1) metodu pozorování; 2) metodu rozboru prací s diskusí, při níž se výrazně uplatnily techniky reflexe a sebereflexe; 3) dotazníkové metody zastupující v tomto akčním výzkumu techniky kvantitativní i kvalitativní zároveň, neboť převažující využití otázek otevřených umožnila získat velké množství odpovědí kvalitativní povahy. Výzkumná strategie tohoto typu je doporučována řadou teoretiků v akčního výzkumu a vychází také z přesvědčení, že je nutno podporovat budoucí učitele jazyka v reflektivnímu přístupu k učení a k připravenosti na změny v jejich učitelské praxi (Kemmis a McTaggart, 2000), neboť všude tam, kde jde o reflexi ve vzdělávání, přispívá výzkum také k rozvoji učitele samotného

Volba akčního výzkumu byla ovlivněna také řadou publikací a článků zabývajících se akčním výzkumem a jeho problémy, vydaných významnými pedagogy, Whiteheadem (1998, 1999, 2000), Mc Niffovou (1993, 1998, 2002; McNiff et al., 2003), A. Burnsovou (1999)

a dalšími. Tyto publikace pomáhají praktikům učinit si náhled na současnou výzkumnou praxi a typ problémů, které řeší. Akční výzkum je zde volen proto, aby generoval nové poznatky o praxi a umožnil osobě provádějící výzkum pevněji svázat tyto nové poznatky s dosavadní praxí. Právě tento výzkum (podle McNiffové et al., 1996, 15) doporučuje užití obou technik, kvalitativní i kvantitativní.

Pro tuto práci je využit výzkum prováděný praktikujícím pedagogem (practitioner action research). Jde o typ výzkumu, který může napomoci provedení změn ve výuce předmětu nebo může nasměrovat život učícího se jedince, a pokud jde o učitele, pak přijetí některých zásad, které by se jevily jako přínosné pro vzdělávání, by mohly přispět ke společenské změně a posílit učitele v jejich snažení. V oblasti výzkumu zaměřeného na výuku jazyků jsou podporovány výzkumné metodologické systémy, které „napomáhají porozumět jazykovému učení a životu ve třídě a pomohou i rozvíjet potenciál studentů jako žáků i budoucích učitelů“ (Allwright, 2003a, 138). Výsledky tohoto výzkumu budou mít dosah i pro výuku jazyků na základních a středních školách a bude možno je uplatnit i pro výuku dalších cizích jazyků na vysokých školách. Vedle toho se tato práce pokouší, v souladu se současným vývojem domácí i zahraniční pedagogiky, hledat příklady pozitivní praxe v souladu s tvrzením, že dnes „v pedagogice i v psychologii uniká systematické pozornosti zkoumání pozitiv, kladů“ (Mareš, 2000, str. 17).

Při tomto akčním výzkumu je nutno počítat i se zvýšenou reflexí v několika oblastech sledovaného vyučovacího procesu (dle akčního plánu), tj. v průběhu hodnocení, při neformálním rozhovoru po odevzdání prací a jejich kontrole). Reflexe je využíváno v každodenní praxi učitele, studenti jsou vedeni k reflexi a sebereflexi při hodnocení své činnosti.

Akční výzkum vychází z dlouholeté pedagogické praxe osoby provádějící výzkum, avšak ne vždy dokáže běžná praxe poskytnout odpovědi na otázky, které se pravidelně objevují, zpravidla na základě pozorování práce ve třídě či výsledků práce. Často jsou zde i místa, která by si zasluhovala hlubší pozornost a cílevědomé pozorování, aby bylo možno získat další data z procesu výuky, která nelze přímo pozorovat (jsou to např. právě učební strategie) či získat z rozboru výsledků studijní činnosti.

6.1.1 Triangulace

V takových případech, že výzkumník kdy výzkumník je jedinou osobou provádějící výzkum, je nutné zajistit objektivitu a platnost získávaných dat s použitím metody triangulace, tj. užitím dvou nebo více metod sběru dat při studiu určitých jevů lidského chování. Pro výzkumné otázky z oblasti učitelské přípravy pro výuku cizích jazyků bude pro tento případ platit doporučení Anne Burnsové, která potvrzuje toto tvrzení a zároveň dodává, že jde o běžně užívanou techniku, jejíž cílem je přispět „ke zlepšení vnitřní platnosti etnografické studie“ (2000, p. 419) a zároveň upozorňuje na nebezpečí posunu významu dat či zaujatosti výzkumníka. Jde také techniku doporučovanou i v dalších studiích zabývajících se otázkami kvalitativního výzkumu, které též vyslovují závěr, „že užití jedné techniky při kvalitativním výzkumu může vnést do studie podjatost či zkreslování dat“ (Cohen et al., 2007, p. 141). Zejména tyto důvody mne vedly k použití eklektické metody.

<i>Problémový okruh</i>	<i>Zdroje dat</i>	<i>Techniky triangulace</i>	<i>Různá doba pořizování a sběru dat</i>
Okruh problémů č. 1 Zjišťování dynamiky skupiny při kooperaci	Učitel/studenti	Dotazník Pozorování Rozbor prací a diskuse	Listopad/leden 2008 Průběžně v obou semestrech Prosinec 2008
Okruh problémů č.2 Podpora procesu uvědomování si strategií při učení	Učitel a studenti	Pozorování (Reflexe)	Průběžně v obou semestrech Květen 2009
Průběžná facilitace problémů Sledování procesu facilitace/sebereflexe	Učitel	Pozorování (Sebereflexe)	Průběžně v obou semestrech

Tabulka č. 6 Schéma triangulace

6.1.2 Kontext výzkumu a jeho účastníci

Akční výzkum probíhal ve dvou cyklech v době od začátku října 2008 do ledna 2009 a od února 2009 do května 2009, tj. ve dvou semestrech akademického roku a ve dvou cyklech akčního výzkumu. Účastníky byli studenti druhého ročníku učitelství jednooborového a

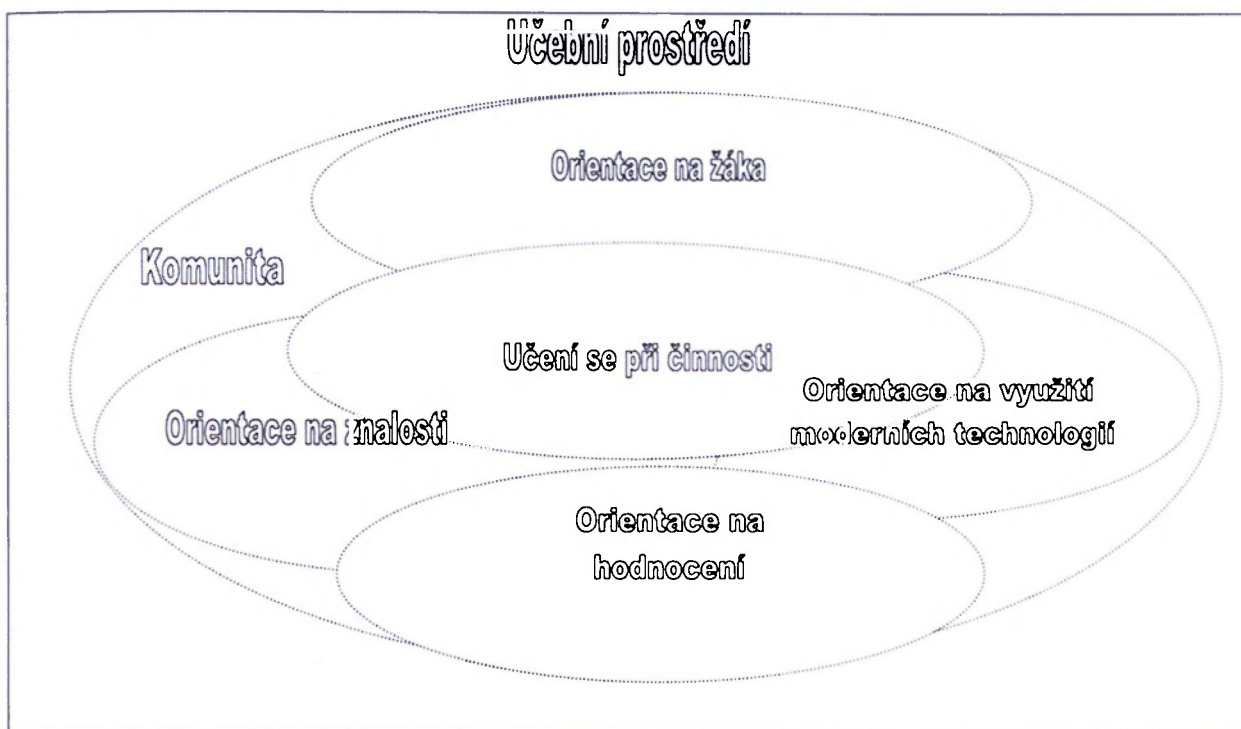
dvouoborového studia na PF UJEP Výzkum probíhal v předmětech Britská literatura II a III (Britská literatura 19. a 20. století) a zúčastnilo se ho 52 studentů Pedagogické fakulty UJEP v Ústí nad Labem, která má dlouholetou tradici v přípravě učitelů pro základní školy a nabízí řadu bakalářských a navazujících magisterských programů a oborů s anglickým jazykem pro zájemce o dvouoborového i jednooborového studia. Byl zde akreditován také pětiletý obor AJ pro NŠ v kombinaci s cizím jazykem. Nově akreditované obory nabízejí inovované studium bakalářské i navazující magisterské.

Tohoto výzkumu se zúčastnili studenti 2. ročníku denního studia tříletého bakalářského oboru zaměřeného na vzdělávání (tj. studenti ve věku od 19 do 22 let a starší, zejména v případě jednooborového studia, kam často nastupují mladí lidé, kteří pobývali v cizím prostředí a velmi dobře ovládají jazyk praktický cizí jazyk). Očekává se, že studenti budou pokračovat ve studiu v navazujících magisterských programech, v nichž se završuje studium literárních předmětů a předmětů lingvistických, a student prochází dvouletým studiem bloku didaktických předmětů pro výuku cizího/anglického jazyka. Výzkum naznačil možnosti jak věnovat pozornost didaktice cizího jazyka zvyšovat u studentů uvědomování si např. existence strategií v souvislosti se zvyšováním zájmu o své vlastní učení. Tím je možno vnášet určité změny do nově strukturovaného bakalářského programu v důsledku větší praktičnosti zaměření bakalářského typu studia.

Skladba učebního prostředí, v němž výzkum probíhá, využívá v dané komunitě katedry kombinaci několika přístupů, které odpovídají charakteru vyučovaného předmětu i novým vzdělávacím potřebám. Zvolený vyučovací předmět je silně vázán na obsah a sleduje základní linii určitého období britské literatury. Soustřeďuje se na vybrané texty hlavních představitelů literatury 19. století (Viktoriánské literatury) v zimním semestru a na literaturu 20. století v letním semestru. V seminářích zahrnujících dvě učební jednotky (90 minut), které navazují na přednášku (s dotací pouze jedné vyučovací hodiny), se pozornost soustřeďuje na práci s textem. Pro práci v seminářích jsou vybrána jednak celá literární díla, která výrazně charakterizují dané období, jednak na ukázky z románů, dramát a básnických děl, na nichž je možno provést hlubší analýzu literárního díla. Vzhledem k tomu, že je tento přístup silně vázán na obsah (content-based approach), je nutno, chceme-li zvýšit orientaci na žáka (learner-centered approach), posílit didaktickou složku výuky. Aby se student aktivněji zapojoval do výuky a posiloval své vlastní učení, je zaměstnáván činnostmi, které ho nutí, aby sám konstruoval nové poznatky a učil se více při činnostech (projektová práce,

řešení problémů, využití různých druhů diskusí, brainstorming, popř. různé druhy tvůrčí činnosti využívající hraní rolí, simulací, dramatizací, dokonce i tvorby krátkých video pořadů a filmů) Vedle toho je také povolna zapojován do hodnocení svých činností a výsledků práce svých spolužáků. Je podporován k tomu, aby využíval stále více a efektivněji moderních technologií a médií úzce souvisejících s literaturou.

Student postupně zapojován do všech složek vzdělávacího procesu, jak jsou načrtnuty v následujícím schématu učebního prostředí.



Obr. 1 Schéma hlavních složek učebního prostředí využívávaného v procesu realizovaném při akčním výzkumu

6.2 Identifikace problému

V rámci čtyřletého magisterského programu učitelství cizího jazyka (obory anglického jazyka a literatury) a nyní nově ve dvou oborech bakalářského studia, v nichž vyučuji britskou literaturu 19. a 20. století, teorii literatury, školní drama (school drama či creative drama) a didaktiku výuky literatury (teaching literature), a aplikovala celou řadu inovativních postupů ve výuce svých předmětů již od konce 80. let bylo možno využívat řadu inovativních a aktivizujících prvků od konce 90. let, jak byly tyto předměty postupně zaváděny. Pravidelné studium didaktické literatury a řada studijních pobytů v zahraničí zcela

přirozeně vedla mne i mé kolegy k využívání nových přístupů a strategií. Součástí tohoto úsilí bylo také prosazování a zavádění nových předmětů, které by posílily didaktickou složku výuky v oborech připravujících učitele anglického jazyka.

Po řadě let praktického využívání konstruktivistických prvků učení jsem došla k rozhodnutí aplikovat při výuce přístupy k učení a strategie, které by umožnily další zlepšení učitelské praxe, zejména v souvislosti s některými stále přetrvávajícími problémy, související s vyšší procentem pasivních a odpadávajících studentů. Aby bylo možno zjistit a zmapovat některé pochody a procesy, které jsou obtížně viditelné a které se odehrávají v procesu žákova vlastního učení, je právě akční výzkum tou nejlepší metodou odhalování pro příčin a nedostatků ve vyučovacím procesu. Při té příležitosti bude možno soustředit se na další procesy, které probíhají při výuce výše uvedených předmětů a ověřit, zda bude studenty přijímán model výuky literatury, který byl rozšířen a obohacen o výraznější složku didaktickou, která by posílila uvědomování si existence a významu strategií pro efektivnější učení studenty a zároveň pro stimulaci facilitace kooperativního učení s využitím strategií problémového a projektového učení jako nástrojů výrazné aktivizace studentů.

6.2.1 Formulace výzkumného problému

Výzkumný problém vyplývá z dlouhodobého sledování procesu učení u studentů v přípravném učitelském programu zaměřeném na výuku cizích jazyků a sleduje zejména následující oblasti:

- skupinovou kooperaci a její schopnost aktivně zapojovat studenty do činností
- využití aktivizujících strategií výuky
- hledání cest k posílení procesu uvědomování si existence strategií jako jednoho
- z prostředků ke zlepšení procesu učení u studentů
- proces facilitace

Nejvhodnějším způsobem jak vyjádřit celou problematiku vztahující se k využívání aktivizujících strategií výuky je formulace následujících dvou skupin problémových otázek, na něž se akční výzkum pokusí nalézt odpověď.

Skupina problémových otázek č. 1

- Jak vnímá proces kooperace facilitátor, jak přijímají kooperaci studenti jako aktivizující strategii a jak z ní profitují?
- Jak je možno hodnotit proces vývoje dynamiky kooperativní skupiny po jedno- a dvousemestrální účasti studentů na řešení problémových úloh a komplexních projektů? V jakém stádiu se tento proces nachází?
- Do jaké míry a jak mohu zapojit pasivní studenty do hodin literární výuky a zvýšit jejich aktivitu ve třídě a jejich podíl účasti na práci skupiny ?

Skupina problémových otázek č. 2

- Jakým způsobem je možno docílit, aby si studenti uvědomovali existenci strategií učení jako nástroje pro posílení vlastního učení a prostředku pro převzetí kontroly nad svým učením v oborovém předmětu Britská literatura?
- Které z těchto zvolených strategií dokáží silně působit na zvýšení učební aktivity studentů a na rozvoj jejich kritického/tvůrčího myšlení?
- Jaké další strategie si mohou studenti učitelství při výuce literárních předmětů uvědomovat?

Výzkumné otázky tvoří širší výzkumný rámec, který umožní hlubší pohled na některé momenty učební činnosti ve třídě:

- Umožní učiteli–výzkumníkovi získat nový vhled do vlastního učení studentů, zejména těch částí, které jsou skryté běžnému pozorování.
- Pomůže zjistit slabá místa v oblasti učení studentů a navrhnout účinnou intervenci.
- Ověřit, zda model výuky literatury, který uplatňuje aktivizující strategie, pomůže přispět k hlubšímu pochopení literatury a proniknout do složitosti a náročnosti literárních textů vlastního působení literatury vyučované v cizím jazyce. Zjistit také, jak je přijímán studenty.
- Bude i příspěvkem k rozšíření významu studia literatury jako předmětu, který mezi oborovými předměty bakalářského studia zaměřeného na vzdělávání plní i celou řadu dalších funkcí.

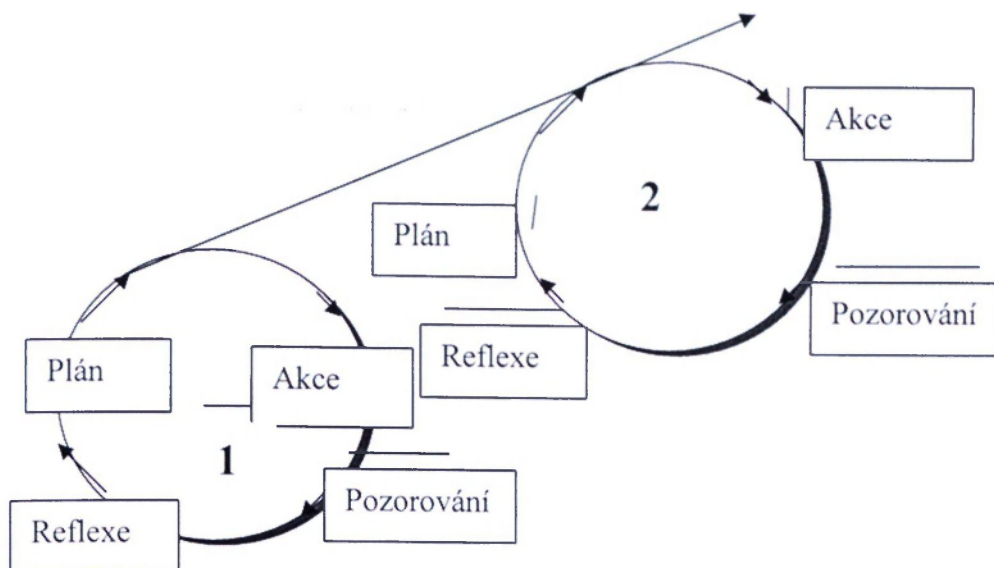
Facilitace kooperace s využitím řešení problémů a projektů jako výrazné aktivizující strategie a efektivní složky učení v konstruktivistických třídách umožní zjistit a ověřit si jiným

než autoritativním způsobem, jaká je výbava, se kterou studenti vstupují na vysokou školu do studijních programů zaměřených na vzdělávání cizích jazyků (učitelských programů), a zda jsou tito studenti vysoce motivovaní pro učení a pro využití svého plného potenciálu pro povolání, které si zvolili, zda jdou zodpovědní a zda jsou to lidé, kteří chtějí převzít kontrolu nad svým učením.

Z role učitele–facilitátora a z postupné proměny učitele ve facilitátora bude možno generovat nové poznatky pro naši domácí praxi, hledat a doporučovat možnosti k osobnímu růstu učitele a případně také upozornit na podmínky nutné pro provedení změn v rámci daného předmětu či pracoviště. Bude možno také prověřit, zda akční výzkum, jehož rádius působení je velmi široký, prokáže, že užívané strategie poskytují studentům dostatečnou oporu při učení a pomáhají jejich učení aktivizovat a proměňovat.

Tato studie je kolaborativní a její účastníci, učitel a studenti, jsou aktivními přispěvateli k tomuto výzkumu. Jejich vnímání procesu i jejich účast na procesu výuky, včetně jejich vlastního učení, pomáhá odhalovat důležitá fakta o současném stavu vzdělávání v oblasti cizích jazyků, o stupni připravenosti mladých lidí na vysokoškolská studia a další možnosti růstu učitelů.

Výzkumu předcházela zjištění potřeb studentů i jejich nedostatků v oblasti učení v průběhu předchozího roku studia a na jejich základě byl připraven akční plán. Plněním akčního plánu bude realizována výuka využívající co nejvíce aktivizujících prostředků a zároveň proces učení a oba tyto procesy budou sledovány učitelem-facilitátorem. Současně budou probíhat efektivní procesy, které zintenzívní vnímání těchto procesů. Bude to jednak proces reflexe, který bude reakcí na pozorování práce studentů ve školním prostředí, včetně přípravy projektové činnosti, jednak proces facilitátorovy sebereflexe, který bude záznamem práce, reakcí, pocitů a dalších dimenzí facilitačního procesu probíhajícího v téže třídě. Po skončení reflexe bude na základě vyhodnocení faktů a získání výsledků sledovaného procesu učení vytvořen nový plán a proběhne 2. cyklus akčního výzkumu, který umožní ověřit si dříve získané poznatky o facilitovaném procesu výuky založené na konstruktivistických principech s využívajících takových strategií výuky a učení, které výrazně mobilizují vlastní učení studentů. Pro tuto výzkumnou práci byl zvolen design akčního výzkumu, který lze znázornit schematicky následovně:



Obr. 2 Schéma cyklického akčního výzkumu podle Zuber-Skerritové, 1995, s.13.

6. 2.2 Akční plán

Akční plán je aplikován na předmět Britská literatura II a III (tj. Literatura 19. a 20. století) v bakalářském studiu oboru Anglický jazyk a literatura pro vzdělávání, a jak již bylo naznačeno, literární předměty a předměty kulturních studií jsou silně vázané na obsah. Uvědomování si obsahové stránky u nás ve většině případů převládá při výuce nad vnímáním a uvědomováním si stránky procesní. Chceme-li tuto disproporci změnit, musíme se soustředit více na studenty samotné a na aktivity, které je udržují nejen v silném zaujetí pro věc, ale také v aktivní účasti na práci ve třídě. V jazykovém vzdělávání je nesmírně důležité tento potenciál plně využít. Některé práce nás informují jak to dělat při získávání sociokulturních vědomostí na elementární úrovni (Huang, 2003), popř. přinášejí návrhy na integrující koncepce pro rozvoj jazykového vzdělávání (Ochs, 1988). Národní standardy řady zemí (např. ACTFL, 1996) ukazují, jak využít pro získání nových vědomostí z oblasti interkulturní možnost integrace kulturního vzdělávání do jazykového učení.

Velkou pomocí a inspirací zde budou předchozí zkušenosti facilitátora s výukou anglického jazyka prostřednictvím literatury v letech 1992-2003. Toto více než desetileté působení v oblasti didaktiky literatury ovlivnilo i výuku oborové literatury na pedagogické fakultě. Za proměnami obsahu i charakteru výuky literárních předmětů stojí přesvědčení, že budoucí učitel by měl umět plně využít potenciálu, který v sobě práce s literaturou skrývá, a měl by dokázat uplatnit nové poznatky literární, literárně historické, teoretické a kritické ve

spojení s poznatky získanými v předmětu kulturní studia a také s prvky didaktickými, které umožní právě s využitím vhodných strategií tento proces výrazně posílit.

Samotné přístupy využívající aktivizujících strategií (v tomto případě strategií výuky a jazykových učebních strategií) napomáhají zdůraznit význam procesní složky ve výuce a zároveň staví studenta do aktivnější pozice. Budoucí učitelé jazyků by si měli tuto skutečnost uvědomovat a naučit se aktivizující strategie ve výuce uplatňovat. Příkladem takového posunu ve vysokoškolské pedagogice je následující tabulka inspirovaná pojetím, s nímž přicházejí Huddlestonová a Unwinová (1997).

S T R A T E G I E	
s dominantní pozicí učitele <i>/Teacher –Centered/</i>	strategie přesouvající pozornost na studenta <i>/Student –Centered/</i>
Přednáška	Inovovaná přednáška s účastí studentů <u>Zapojení moderních technologií do výuky a do učení, do práce na problémových úkolech</u>
	<u>Výuka využívající strategie otázek a odpovědí</u>
Instruktaž s nutností výzkumu Předvádění	Exkurze <u>Výzkumné projekty</u> <u>Řešení komplexních úloh a projektů s investigativními prvky</u>
	Pracovní listy
Videokonference	<u>Práce v malých skupinách s facilitací vedení skupin jednotlivými členy (GroupLead)</u>
Výuka využívající video a audio materiálů	<u>Učení založené na samostudiu</u> <u>Strukturované čtení</u> <u>Brainstorming</u> <u>Různé formy diskusí a heuristických rozhovorů</u> Role-play/Hraní rolí Studentská představení Simulace <u>Tvůrčí projekty aplikující nově získané poznatky</u> Studentské portfolio
	Prezentace s názorným materiálem (poster)

Tab.č.7 Strategie ve vysokoškolské přípravě (podle Huddleston a Unwin, 1997).

Původní tabulka, která přináší stručný přehled řady aktivizujících strategií, je zde inovována a rozšířena tak, aby ji bylo možno aplikovat na výuku jazyků v přípravném vzdělávání učitelů.

Ty aktivity a strategie ve výše uvedené tabulce, které jsou v písmu zvýrazněné, jsou běžně využívané v hodinách oborových literárních předmětů a většina z nich byla zahrnuta i do tohoto akčního výzkumu. Zbývající strategie a řada dalších uváděných v teoretické části této práce jsou uplatňovány v předmětech, které nebyly zahrnuty do tohoto výzkumu (školní drama/creative dramatics nebo didaktika literatury anglického jazyka). Jde například o následující strategie: simulace, role-play, studentská představení (tvořivá dramatika/výukové drama), nebo výuka využívající video a audio materiály, filmové ukázky, scénáře, pracovní listy pro práci s poezií, románem, dramatem či povídkou a posterové prezentace (didaktika výuky anglické literatury). Studentské literární portfolio bude v budoucnu využíváno v magisterském navazujícím studiu.

Přehled aktivit akčního plánu pro I. cyklus (pilotní) akčního výzkumu – ZS 2008/2009

Akční plán			
	<i>Téma literární</i>	<i>Didaktické cíle/Strategie</i>	<i>Reflexe</i>
		<i>Práce v hodinách angl. literatury</i>	<i>Práce na dom. projektu</i>
I.	Blakeova poezie (8 básní) Terminologie (romantismus, složky poezie, básnický jazyk) Analýza básnického textu; Charakterizace přechodu mezi 18. a 19. stoletím	- Revize - Aktivace vědomostí ze střední školy a z 1. ročníku studia na PF - Strukturovaná četba - Kooperativní a kolaborativní strategie	29. 9. a 2.10 Zahájení akčního výzkumu Facilitace skupinové práce učitelem
II	Romantismus básnické školy - W. Worthworthe a S. T. Coleridge The Rhyme of the Ancient Mariner Role imaginace	V úvodu příprava projektové práce Akademický písemný projekt s literárním zaměřením/kolaborativní Interpretace textu s využitím kritických studií, kolaborativní přístup, porovnání práce skupin	6.10. a 9.10. Pozorování Tvorba ad hoc skupin ve třídě skupin Pozorování Průběžná reflexe a sebereflexe

III	<p>Revoluční romantismus – Byron, Shelley, Keats</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ode to the West Wind - Selected poems by Byron and Keats - Visual Imagery - Ballads 	<p>Kooperace v malých ad hoc skupinách</p> <p>Rozdělení rolí</p> <p>Strategie čtení</p> <p>Kooperativní strategie</p> <p>Problémový úkol</p> <p>Vysvětlení tvorby komplexního úkolu/projektu, formulace problému</p>	<p>13.10. a 16.10.</p> <p>Pozorování – tvorba dlouhodobých skupin pracujících na projektu</p> <p>Průběžná reflexe</p>
IV	<p>Jane Austenová a její romány:</p> <p>Analýza a interpretace románu Pride and Prejudice</p> <p>Srovnání s filmovou verzí</p>	<p>Brianstorming- třídění myšlenek</p> <p>Diskuse s celou třídou</p> <p>Strategie analýzy a interpretace textu</p> <p>Integrace poznatků sociologických, historických + literárních</p>	<p>20.10. a 23.10</p> <p>Tvorba skupin, role, volba tématu</p> <p>Práce s internetovými zdroji</p> <p>Průběžná reflexe a Sebereflexe</p>
V	<p>Viktoriánská poezie I:</p> <p>Lord Tennyson: Marianna, The Lady of Shallot a další básně</p> <p>Browningova poezie</p> <p>Kritické srovnání tvorby a uměleckých prostředků obou básníků</p>	<p>Práce v malých skupinách ve třídě na definovaném problémovém úkolu</p> <p>Rozdělení rolí a další instrukce pro dlouhodobý projekt</p> <p>Úskalí projektu (hypotéza, rozsah, zdroje, účast na projektu a rozdělení rolí)</p>	<p>27.10 a 30. 10.</p> <p>Četba krásné a kritické literatury pro realizaci projektu</p> <p>Revize dovednosti psát bibliografické údaje (MLA či APA formát)</p>
VI	<p>Charles Dickens</p> <p>Práce se 3 texty :</p> <p>The Pickwick Papers</p> <p>Bleak House</p> <p>Great Expectations</p> <p>Dickensovo pojetí humoru</p> <p>Realismus vs. romantismus</p> <p>Kritický realismus</p>	<p>Brainstorming</p> <p>Práce s textem ve skupinách</p> <p>Diskusní strategie</p> <p>Strategie kladení otázek</p>	<p>3.11. a 6.11.</p> <p>Investigativní strategie</p> <p>Průběžně:</p> <p>Pozorování práce v hodinách</p> <p>Sebereflexe učitele-facilitátora</p>
VII	<p>Emily Brontë</p> <p>Wuthering Heights</p>	<p>Analýza a interpretace románu s celou třídou a problémovým úkolem</p>	<p>10.11 a 13. 11.</p> <p>Průběžně:</p> <p>Pozorování práce v hodinách</p> <p>Sebereflexe učitele-facilitátora</p>

VIII	The Victorian Era- ppt presentation (survey) Victorian Poetry II Dante Gabriel Rossetti Christina Rossetti	Kladení otázek (Bloomova taxonomie, otázky – myšlenkové operace vyššího a nižšího řádu)	20.11. Neformální rozhovor Průběžně: Pozorování práce v hodinách Sebereflexe učitele-facilitátora
IX	John Fowles- French Lieutenant´s Woman Přehled literatury Viktoriánského období	Komplexní rozbor a interpretace Interpretační strategie Kritické čtení	24.11. a 27.11. Pozorování
X	Oscar Wilde - The Picture of Dorian Grey	Brainstorming –písemná forma Finalizace a odevzdání akademických projektů	30.11. Vzájemná kontrola projektů studenty
XI	G. B. Shaw Pygmalion Divadelní umění G.B. Shawa Paradox	Strukturovaná diskuse nebo diskusní kroužek Oprava projektů s neformálním rozhovorem a zpětnou vazbou	1.12. a 4.12 Kontrola postupu Při dokončování projektu Neformální rozhovor
XII	D.H. Lawrence Joseph Conrad - povídková tvorba Akademické projekty – prezentace před třídou – I část	Rozbor povídek ve skupinách –závěr práce s textem Oprava projektů s neformálním rozhovorem a zpětnou vazbou	8.12 a 11.12. Dotazník Sebereflexe facilitátora Dotazník
XIII	Akademické projekty – prezentace před třídou – II část	Hodnocení projektů studenty	14.12. a 18.12. Udělení zápočtů a kontrola internetových materiálů pro přípravu na zkoušku
XIV	Seznam četba pro práci v letním semestru	Ukončení kurzu, shrnutí	4.1. a 8.1. Udělení zápočtů, popř. opravy projektů

Tab. č. 8 Přehled aktivit pilotní fáze AV

6.2.3 Činnosti zahrnuté do obou akčních plánů

- a) Při provádění **dlouhodobého pozorování s reflexí přímo v hodině (reflection-in-action)** a **po skončení dané vyučovací hodiny (reflection-on-action)**, bude probíhat instruktáž a příprava pro vypracování kooperativního projektu, při němž bude řešen problémový úkol vyplývající z četby britské literatury 19. století. Student bude hledat problémy a otázky, které mohou zajímat dnes čtenáře na začátku nového tisíciletí. Po vytvoření skupin bude dostatek času na formulaci problému, či sady problémových otázek nebo na formulaci hypotézy pro studentské projekty. Předmětem pozorování se stane vlastní výuka literárních předmětů, avšak pozornost bude zaměřena na didaktickou část procesu výuky a učení (i když obě složky jsou považovány za důležité). Pozornost učitele-výzkumníka se zaměří na data sebraná postupně ve dvou po sobě jdoucích semestrech. Poté bude proveden výběr dat podle zvolených kritérií a tím bude připraven materiál pro další zpracování.
- b) Po odevzdání projektů proběhne velmi náročný proces jejich opravy a **neformální diskuse** poskytující zpětnou vazbu studentům a osvětlující facilitátorovi další podmínky vzniku projektu. Dokončený projekt je teprve nyní připraven k prezentaci před třídou. Studenti využívají powerpointových prezentací a snaží se o co nejefektivnější přiblížení své práce celé třídě. Prezentace jsou, dle rozvrhových možností dané třídy, prováděné v posledním předvánočním týdnu a v prvním lednovém týdnu nového roku. Součástí hodnocení je i **hodnocení práce studenty ve třídě**. Tvůrci projektu jsou také vedeni k tomu, aby **sami ohodnotili svou práci (self-assessment)**. Úspěšná prezentace projektu a jeho kladné hodnocení jsou jednou z podmínek pro udělení zápočtu. Důležitou složkou tohoto procesu je též reflexe ve formě neformálních diskusí či rozhovorů, které probíhají v konzultačních hodinách.
- c) Pozorování pokračuje v letním semestru, kdy týmy jsou již připraveny na projektovou práci, avšak tentokrát dostanou příležitost vedle běžné semestrální práce **využít individuálních učebních stylů a kreativity jednotlivých členů** a připravit projekt s tvůrčím zaměřením, opět se závěrečnou prezentací před třídou. Součástí práce učitele-facilitátora bude i celá řada aktivit, při nichž facilitátor bude postupně připravovat a uvádět do třídy strategie, které spolu s kooperací, řešením problémů a projektů budou dále stimulovat studenty k novým činnostem skupiny i celé třídy. Součástí budou

brainstormingové strategie, strategie kladení otázek a jiné. Bude testována také schopnost provádět reflexi v souvislosti s hodnocením hodiny.

- d) V průběhu celé doby studia paralelně s procesem pozorování probíhá zároveň **sebereflexe učitele**, kterou by bylo možno kvalifikovat jako záznam procesu pozvolného předávání pravomocí do rukou studentů při využití strategií zapojujících studenty do operací a úloh, při nichž vedle dalšího rozvíjení kritického myšlení, je věnována pozornost i tvořivé činnosti.

Tyto procesy by měly vyústit v návrhy na další využití či omezení těchto aktivit v literárních hodinách, popřípadě v řadu dalších doporučení.

6.3 Použité metody zkoumání

V akčním výzkumu bylo využíváno následujících výzkumných metod:

- **Pozorování činnosti studentů při využívání aktivizujících strategií s následnou reflexí a sebereflexí učitele-facilitátora**
- **Rozborů prací (projektové činnosti)**
- **Neformální diskuse či rozhovoru se skupinami**
- **Dotazníkové metody pro zjištění názorů studentů na kooperaci a využití projektových úloh.**

6.3.1 Pozorování činnosti studentů při využívání aktivizujících strategií

Pozorování s následnou reflexí procesu a sebereflexí učitele bylo prováděno po dobu dvou semestrů, přesněji po dobu dvanácti 90-minutových seminářů v zimním semestru a dvanácti seminářů se stejnou časovou dotací v letním semestru. Vzniklo na desítky stran poznámek přímo z hodin výuky a deníkových záznamů. Za součást těchto poznámek a materiálů je možno považovat i velké množství elektronické korespondence, která souvisí s facilitací přípravy studentů na projekt, zejména s výběrem témat projektových prací. Oporou zde mohly být i „online“ konzultace, které v současné době začínají převažovat nad přímou osobní konzultací či poradou.

6.3.1.1 Organizace dat

V průběhu pozorování práce ve třídě při akčním výzkumu vzniklo velké množství dat, která byla následně roztríděna do těchto samostatných témat:

- a) Učitel v roli facilitátora a význam prostředí
- b) Práce studentů ve třídě s využitím aktivizujících strategií
- c) Práce skupin na dlouhodobých projektech a dynamika skupiny
- d) Výskyt negativních jevů či konfliktů

a) Učitel v roli facilitátora a význam prostředí

Shrnutí pozorování

Pozorování probíhá ve třech skupinách studentů 2. ročníku učitelství AJ, v nichž je vyučováno 52 studentů. Záznamy vzniklé v průběhu dvousemestrálního pozorování ukazují, jak nezbytně nutné je vytvořit správné prostředí pro facilitační a aktivizující procesy učení. Pokud zůstane uspořádání stejné jako při frontálním učení, neproběhne přirozená komunikace a nebude možno očekávat ani učení nového typu. Očekává se, že studenti budou mít příležitost komunikovat přímo, a proto budou rozesazeni ve třídě tak, aby se mohli dívat jeden druhému do očí a mohli být v kontaktu. Jde o důležitou zásadu, která musí být respektována od samého začátku, protože je to i základní podmínka umožňující realizaci kooperativního učení. Studenti musí být vytrženi z tradičního procesu výuky, při němž převládala recepce. Bohužel, budovy a třídy, v nichž probíhá výuka sledovaná akčním výzkumem, neposkytují vhodné podmínky pro výuku cizího jazyka. Jsou necitlivě vybavené těžkým nábytkem, který vyhovuje tradičnímu vyučování, velmi často lavicemi přišroubovanými k podlaze (uspořádání vyhovující frontálnímu typu výuky a transmisi vědomostí). Převážně je možné manipulovat pouze se židlemi.

Od samého počátku je nutné vyjasnit si očekávání na oboru stranách a vnést do hodiny atmosféru klidu a pohody. Úvodní hodiny bylo využito pro seznámení a pro krátkou debatu na téma, jaké očekávání, naděje a obavy studenti mají a jaké cíle budou sledovat hodiny této literární výuky. Jako facilitátor hledám možnosti být mezi studenty, aby bylo možno zbavit se té tradiční pozice, kterou si vynucuje i uspořádání tříd. V jedné ze tříd,

kde jsou stoly uspořádané do tvaru oválu (ve skutečnosti jde spíše o dvě řady stolů s místem uprostřed), lze aktivnější hodinu realizovat snáze. Při velikosti třídy kolem dvaceti osob však ne zcela ideálně.

V prvních fázích facilitace se učím poslouchat a sledovat činnost studentů. Uvědomuji si, jak obtížné je někdy správně naslouchat druhým a hlavně naslouchat účinně. Záměrné sledování projevů a chování jednotlivých studentů odkrývá mnohem více detailů procesu, než si při běžné mluvě uvědomit. Při tomto akčním výzkumu je tento proces mnohem těžší, protože zde nejsem jen pozorovatelem, ale zároveň i tím, kdo stále řídí proces vyučování. Od prvního momentu je zde důležitá základní facilitační strategie umožňující rozdělení pozornosti, aby bylo možno sledovat jednotlivé učební procesy i reakce studentů. Vedle toho je nutné nechávat prostor pro reflexi a sebereflexi.

Dalším důležitým úkolem je vyhledat řadu faktorů, které blokují aktivní naslouchání, také naslouchání studentů jeden druhému navzájem. Tou první bariérou je prostředí a nezvyk pro studenty být vytržen z tradiční pozice studenta sedícího v řadách za sebou. Facilitátor ve snaze vytvořit co příjemnější prostředí si uvědomuje, že přesuny třídy nemusejí být pro některé studenty příjemné. Alespoň jsou vytvořeny podmínky pro efektivnější pedagogickou komunikaci. Facilitátor i studenti na sebe dobře vidí, lépe se slyší a mohou lépe reagovat na otázky, popř. mohou mluvit přirozeněji při diskusi.

Úvodní facilitační hodiny

Zpočátku je hlavní pozornost věnována obsahu samotného předmětu - literatuře a textům, ale zároveň probíhá proces výuky a učení, který spočívá v kladení otázek a upřesňování významů, které se střídají s počáteční instrukcí (přednáška). Je však dobré začít hned v první hodině s intenzivní prací využívající literární text. Volba provokujících básní W. Blakea rozdělených do skupin umožňuje účast všech studentů, i když někteří zatím reakci využívající několika slov či jedné věty.

Facilitace skupinové práce zde např. znamená dokonce i to, že tradiční instruktáž o projektové práci začíná spíše radou. Shrnutí hlavních bodů úvodní fáze, v níž učitel přijímá roli facilitátora a vykonává řadu činností přípravných a kdy dělá vše „pro studenty“, nám naznačuje, že nejde jen o uspořádání zasedacího pořádku či vytvoření fyzického prostředí vhodného pro facilitaci, ale vytváří se především jiná atmosféra.

V počátečních fázích lze roli facilitátora shrnout do následujících bodů:

- Vytváření facilitačního prostředí, vhodného pro rozvinutí kontaktů, pro vzájemné poznávání se a hledání porozumění;
- Sledování proměn jazyka v nástroj facilitace;
- Uvědomování si role intenzivního naslouchání tomu, co je i nevyřčeno a skrývá se často v gestech a reakcích studentů v průběhu vyučovacího procesu;
- Hledání příležitostí k reflexi nejen individuální, ale také reflexe třídy a sebereflexe učitele-facilitátora;

U různých skupin je přípravná fáze různě dlouhá. V jedné třídě jsou reakce rychlé a spontánní od samého počátku, ve druhé dlouho trvá, než se „prolomí ledy“. Ještě po šesti nedělích je možno vidět určitou rezervovanost studentů a neochotu účastnit se práce. Facilitátor /stále ještě více učitel/ musí přemýšlet hodně o tom, jak překonat problémy, nezapojování se několika studentů ve třídě do běžné činnosti.

V dalších fázích akčního výzkumu se rozvíjí facilitace skupinové práce a přidávají se konkrétní úkoly, které již blíže souvisejí s výukou a zaváděním aktivizujících strategií v souladu s potřebami studentů. Facilitátor si stanovuje následující úkoly:

- neustále sledovat linii právě vyučovaného tématu
- zaujmout přístup, který zahrnuje problémové otázky
- při rozpoznání nedostatků u studentů hledat vhodné strategie, které by mohli napomoci zlepšit situaci (sám dobrý student může říci, jaké strategie mu pomáhají k dosažení takových výsledků)

V souvislosti s přípravou na realizaci projektu, který by měl studenty „vyburcovat“ k samostatné činnosti, je již možno sledovat, zda studenti rozumějí všem instrukcím. V této fázi zaznamenává facilitátor nárůst otázek, na které bude muset hledat odpověď.

- Jak zajistím, že se skutečně studenti setkávají na schůzkách a předávají si poznatky, zda společně rozhodují a jestli nejde jen o pseudo-skupinu?
- Mají skutečně všichni jasné cíle?
- Nepotřebují externí radu či pomoc v průběhu zpracování projektu?
- Je výběr a zpracování tématu adekvátní?

V počátečních fázích lze roli facilitátora shrnout do následujících bodů:

- Vytváření facilitačního prostředí, vhodného pro rozvinutí kontaktů, pro vzájemné poznávání se a hledání porozumění;
- Sledování proměn jazyka v nástroj facilitace;
- Uvědomování si role intenzivního naslouchání tomu, co je i nevysloveno a skrývá se často v gestech a reakcích studentů v průběhu vyučovacího procesu;
- Hledání příležitostí k reflexi nejen individuální, ale také reflexe třídy a sebereflexe učitele-facilitátora;

U různých skupin je přípravná fáze různě dlouhá. V jedné třídě jsou reakce rychlé a spontánní od samého počátku, ve druhé dlouho trvá, než se „prolomí ledy“. Ještě po šesti nedělích je možno vidět určitou rezervovanost studentů a neochotu účastnit se práce. Facilitátor /stále ještě více učitel/ musí přemýšlet hodně o tom, jak překonat problémy, nezapojování se několika studentů ve třídě do běžné činnosti.

V dalších fázích akčního výzkumu se rozvíjí facilitace skupinové práce a přidávají se konkrétní úkoly, které již blíže souvisejí s výukou a zaváděním aktivizujících strategií v souladu s potřebami studentů. Facilitátor si stanovuje následující úkoly:

- neustále sledovat linii právě vyučovaného tématu
- zaujmout přístup, který zahrnuje problémové otázky
- při rozpoznání nedostatků u studentů hledat vhodné strategie, které by mohli napomoci zlepšit situaci (sám dobrý student může říci, jaké strategie mu pomáhají k dosažení takových výsledků)

V souvislosti s přípravou na realizaci projektu, který by měl studenty „vyburcovat“ k samostatné činnosti, je již možno sledovat, zda studenti rozumějí všem instrukcím. V této fázi zaznamenává facilitátor nárůst otázek, na které bude muset hledat odpověď.

- Jak zajistím, že se skutečně studenti setkávají na schůzkách a předávají si poznatky, zda společně rozhodují a jestli nejde jen o pseudo-skupinu?
- Mají skutečně všichni jasné cíle?
- Nepotřebují externí radu či pomoc v průběhu zpracování projektu?
- Je výběr a zpracování tématu adekvátní?

- Jak je možno zajistit větší propojení témat a problémových úkolů se současným životem studentů při zpracování projektu?
- Bylo by vhodné znovu sumarizovat hlavní body procesu tvorby projektu?

V souvislosti s přípravou hodnocení si kladu následující otázky:

- Postačí, aby hodnocení bylo slovní, když jde o první zapojení se do této práce?
- Jak studenti přijmou podrobný rozklad výsledků práce s diskusí jako formu zpětné vazby?
- Jakým způsobem podat negativní výsledek, aby student nebyl odrazen od další práce na jiných projektech?
- Budou sami schopni sebereflexe při prezentaci projektů před třídou.?
- Do jaké míry bude hodnocení třídy objektivní a jak zajistit větší objektivitu?

Podobných a dalších otázek se vynořují postupně desítky. Ty, které jsou zde uvedené, jsou však jen nepatrným příkladem a zlomkem toho, co se odehrává na straně učitele vstupujícího do role facilitátora. Facilitátor postupně hledal odpovědi na tyto otázky a pokoušel se prakticky všechny případy řešit. V případech neúspěchu některých skupin z důvodu výskytu většího počtu chyb, neschopnosti rozvíjet myšlenkové operace, případů opsaných pasáží s internetem (plagiátství) a např. včetně nedostatků formálních

Uvědomuji si, že tento proces využívající sebereflexi učitele je pravděpodobně ještě více aktivizující pro učitele samotného nežli pro studenty. Jde o proces uvědomování si sama sebe v několika rolích a v různých situacích

Příklady záznamů

Následující řádky představují některé ze záznamů reflexe, která se týkala zkušenosti získaných v hodinách výuky, z nichž vyplynula snaha přizpůsobit také organizaci třídy facilitačním cílům a možnosti využít aktivizující strategie, a tak vytvořit šanci pro realizaci debatních kroužků a diskusních skupin.

(1.týden, září 2008). Překvapivé zjištění otevírá práci s letošními třídami studentů – studenti si vůbec neuvědomují, že při této organizaci budou značně omezováni při komunikaci a téměř nebudou moci být interaktivní. Navrhuji proto ihned změnu rozsazení studentů ve třídě a k reorganizaci zasedacího pořádku třídy – doslova je

musím nutit uvědomit si nutnost přizpůsobit vyučovaným strategiím to prostředí, které jsme nuceni sdílet při výuce anglické literatury (tradiční řady lavic, nimiž nelze hýbat a počet více než 20 studentů ve třídě; všichni sedí za sebou a jednotliví studenti pravděpodobně neslyší toho, kdo mluví před nimi).

S: „My jsme na to zvyklí a nám nevadí sedět takhle za sebou“.

F: Ano, ale dnes nemáme v plánu rozvíjet poslech, chci vás trochu zaměstnat.

Přestavba zasedacího pořádku třídy a hledání nových prostor zabere sice několik minut, ale bez této změny by se nedařilo vést diskuse. Důležitý je kontakt z očí do očí a blízkost spolužáků. Uvědomují si studenti tyto zábrany? Chci začínat s kooperací a opětovně každý rok se s tímto problémem musím poprat. Zkoušíme sedět na lavicích, ale není to ono, po 15-20 minutách bolí záda. Jednotlivci se pomalu sesouvají do lavic. Zbývá jediné řešení- využíváme celého prostoru lavic a necháváme uprostřed volné místo, aby vznikl jakýsi ovál. Toto seskupení nám trochu lépe umožní diskusi. Je však pro studenty těžké psát poznámky a také nemohou využívat osobních počítačů. Pro kooperaci je stále nutno vymýšlet nová seskupení.

- Některé třídy jsou opravdu nevhodné, studenti jsou příliš daleko od sebe, cítím také nepříjemnou vzdálenost mezi mnou a studenty. Jeden dokonce poznamenává, „my jsme takhle zvyklí, nám to nevadí“.

Ale z hlediska facilitace a vytvoření klidného procesu se obávám, že studenti stejně mohou být nesví a bude trvat nějakou dobu, nežli si zvyknou na nové uspořádání. Věřím, že jsou pružní.

.....

(2. týden, říjen 2008). Jestliže chci působit v tomto procesu facilitativně, využívám možnosti sedět mezi studenty (ani to není vždy snadné) a do čela třídy se dostat pouze při psaní na tabuli a při podávání instrukcí. Je to velmi nezvyklé pro studenty. Studenti, ať jsou na kterékoliv pozici v nově uspořádané třídě, stále vystrkují od někud hlavu, aby dohlédli na učitele a jemu adresovali odpověď. Učíme se naslouchat více jeden druhému.

.....

(3. týden) Nová seskupení (využití pouze židlí) jsou skvělá pro práci ve třídě, ale hůře se pamatují jména studentů. Zpočátku pomáhají cedulky. Na mysli mi vytane jen jedno přání – kéž by tahle třída mohla být rozdělena na dvě!

.....

(5. týden) Prostor na této škole se během několika let zmodernizovalo a téměř ve všech učebnách je možno využít dataprojektoru a plátna a naskýtají se i další možnosti (práce s internetem v hodinách). Přemýšlím o tom, jak zabudovat více vizuální stimulace do seminářů. Studenti také stále častěji využívají svých notebooků pro učení, bylo by dobré jich více využívat pro učení přímo v hodinách.

.....

(7. týden) Téměř každou hodinu se stává tento rituál reorganizace zasedacího pořádku součástí naší práce a po několika týdnech už je možno cítit se velmi příjemně ve

některých třídách a skupinkách studentů., zejména při diskusích. Zdá se, že se pomalu vytváří příznivé klima pro práci skupin. Jen s jednou skupinou se to stále nedaří.

.....
(8. týden-listopad) plánujeme využít některé třídy pro prezentace projektů. Zdá se, že některé skupiny skutečně chtějí překvapit. Řada dotazů potvrzuje, že práce na projektech probíhá bez problémů.

(10. týden-listopad) Je zvláštní, že studenti ve třídě stále hledají očima oporu učitele, popř. chtějí adresovat svůj příspěvek jemu. Měli už by si uvědomit, že to dělají pro celou třídu..

.....
(Závěrečná hodina- prezentace projektů) Ani při prezentaci svých prací před třídou se někteří studenti nemohou zbavit návyku dívat se na učitele a představit svou práci jemu. Síla zvyku, kterou nelze lehko odstranit. Stačí ale gesto a pohyb očima a už se vracejí ke spolužákům. Ale situace se opakuje ještě několikrát. Zdá se, že nestačí jen jeden semestr, některé zvyky jsou silně zakořeněné z předchozích let školní docházky.

b) Pozorování práce studentů ve třídě s využitím aktivizujících strategií a facilitace této práce

Shrnutí výsledků pozorování

Hlavní sledovanou strategií výuky byla kooperace menších skupin tvořených přímo v hodinách (vznikají tzv. neformální skupiny/ad hoc groups). V průběhu dvanácti seminářů v zimním semestru se vyskytlo mnoho příležitostí sledovat práci studentů, kteří byli vystaveni působení několika strategií, jejichž úkolem bylo probudit studenty k větší aktivitě a zapojení se do činnosti (interpretace literárních textů a besed o literatuře).

Bylo prováděno pozorování zejména následujících činností:

- kooperace malých skupin s využitím jazykových úloh (interpretace kratších i rozsáhlejších textů, problémového úkolu);
- způsob facilitace učebního procesu;
- sledování pozitivních reakcí skupin při náročné akademické práci zvládané formou kooperace uvnitř skupin a kolaborace několika skupin ve třídě;
- zapojení reflexe do výuky
- přípravných fází pro realizaci literárního projektu;
- využívání otázek a odpovědí (písemná a ústní forma, např. otázek, na které neumím odpovědět a otázek, na které bych chtěla aby odpověděl někdo ze třídy);
- procesu rozvíjení strategií na podporu diskuse s celou třídou;
- brainstormingových strategií;

- odhalování příčin neaktivity studentů při práci skupiny/celé třídy;
- řešení konfliktů či překonávání bariér při kooperativní práci;
- reflexe jako formy hodnocení vlastní práce prováděná studenty na konci semestru;

Počáteční fáze znamenala pomalé zvykání si na nové způsoby práce a trvalo nejméně 5-6 týdnů, nežli se dostavil pocit většího uspokojení ze zapojení větší části třídy do práce. Bylo zjevné, že v některých třídách 4 - 5 studentů (zhruba čtvrtina v jedné třídě a pětina ve třídě druhé) se jen velmi obtížně nechávalo do aktivit vtáhnout.

Studenti nejčastěji pracovali ve skupinách na menších úkolech analýzy a interpretace textu. Bylo možno pozorovat, jak skupiny začínají více samostatně pracovat a zvykat si přinášet své myšlenky do skupiny, dělit se o svá zjištění s ostatními. Jsou připravováni na to, aby se zapojili i jiným způsobem. Jestliže studenti nejsou zpočátku aktivní, mohou se ujmout různých rolí ve skupině, které je zapojí do činnosti třídy jinak než vlastním rozbořem textu. Je ale nutné často povzbuzovat některé členy k takové práci uvnitř skupiny. Když je jeden člen ve skupině velmi aktivní, ostatní toho využívají, poslouchají a mlčí. Je zavedeno opatření, které umožní střídání členů v rolích.

Lze vyslovit závěr, že práce skupin byla facilitována záměrně velmi lehce a nenápadně, aby nebyl narušen proces práce s literárním textem, ale zároveň tak, aby si uvědomovali možnost převzít určité role, střídát je a hlavně vzájemně si pomáhat. Studenti nemají zvláštní školení, které by jim přiblížilo všechny podrobnosti kooperace, problémového učení či facilitace. Jsou poučeni jak řešit tento úkol ve třídě pouze ze zadání na počátku hodiny. Častějším používáním stejné strategie (využívající kooperaci) si postupně zvykají na práci ve skupině. Explicitně (krátkým vysvětlením, náznaky, pobídkou a radou, neverbálními prostředky) je tak možné rozšiřovat kooperační dovednosti jednotlivých skupin. Pro pochopení řešení problémového úkolu pomůže krátký průvodce připravený pro tyto účely (viz ukázka na str. 62-66). Jednou z možností je odvolat se i na existující a kvalitně připravené materiály některé ze zahraničních univerzit, kde kooperace a kolaborace probíhá již mnoho let.

Záznamy z pozorování naznačily celou řadu pozitivních zkušeností a nedostatků, které budou muset být odstraněny. Kooperativní strategie umožnily facilitátorovi rozložit práci do skupin, která vyústila v analýzu a interpretaci vybraných básní a dalších textů. Jednotliví

studenti, kteří se doma připravovali individuálně, si ve skupině otestovali sílu a platnost svých názorů. V jiných skupinách jen své názory urovnali či uspořádali. Při krátkých skupinových prezentacích je pak vybraný člen skupiny přinesl do pléna. Před celou třídou mohly být tyto názory konfrontovány a zobecnovány. Pokud se tak stalo, z výsledku mohla profitovat celá třída. Ne vždy se však podařilo dotáhnout celý proces do konce. Bylo velmi pracné provést několik zobecnění v rámci skupin a pak z nich ze všech učinit závěry. Studenti nebyli ve většině případů na zobecnování zvyklí. Pokud pracovali s literaturou, měli tendenci parafrázovat děj a vyprávět příběhy. Mnohem obtížnější byl úkol zavést studium recenzí či kritik, kterými by student mohl podpořit své názory. Výborně to zvládala jedna třída při práci s anglickou romantickou baladou Rým o starém námořníkovi, jiná později s románem Jane Austenové Pýcha a předsudek. Nepodařilo se však stejné strategie využít u všech studentů. K této strategii se však budou třídy vracet i průběhu dalšího semestru a budou vytvořeny další příležitosti pracovat s literárně teoretickými texty při tvorbě projektu v tomto semestru.

Pokud je text při práci s celou třídou náročnější na odhalení skrytého významu či symboliky, mohu se spolehnout spontánní reakce tří – čtyř studentů. Ostatní zpravidla sedí se sklopenýma očima v anonymitě velké třídy – v takovém případě si uvědomuji nutnost dát přednost práci skupiny s konkrétními úkoly – tím je možno se vyhnout vyvolávání studentů a udržování třídy v aktivitě pomocí dalších otázek. Ne vždy se však daří zaměstnat všechny studenty ve větší třídě. I když je položena otázka, student odpoví jen povrchně či stručně, zdá se, že má pocit splněného úkolu pro danou hodinu. Reflexe učitele přímo v hodině pak může rozhodnout o změně strategií pro příští hodiny. Za této situace bylo možno uvažovat o několika možnostech změny a nakonec byla zvolena aktivizace studentů formou využívající strategie přípravy vlastních otázek a problémů (students' questioning), tj. otázek vycházejících z jejich vlastní četby (druh otázek může být předem specifikován). Studenti se stanou sami zásobárnou otázek, popř. témat, které je zaujaly v přípravě na seminář. Na studenty je tak přenášeno i více aktivity. Úloha vyplynula ze snahy facilitátora pokusit se motivovat studenty k tomu, aby lépe a intenzivněji využívali domácí přípravy na hodinu (tj. četby vybraných textů krásné literatury a literárně kritických prací).

Vzhledem k tomu, že studenti reagují na četbu tím, že přinášejí do diskuse svůj názor, ale často ho pouze jen nadhodí a sami tento názor nepodpoří dalšími argumenty, nerozvine se řádně ani diskuse v celé třídě. Iniciativu musí znovu převzít facilitátor a diskusi řídit a nasměrovávat k dosažení diskusi, další jakoby měl svůj názor a nezajímá ho názor ostatních.

Ale dokáží se sami ptát a vést diskusi? Zkusíme změnit strategii. Studenti budou klást otázky a tím se, předpokládám, zvýší i jejich aktivita. Schopnost studentů klást otázky nebyla dlouho trénována, a tak bylo spíše překvapením, že někteří studenti nedokáží otázku správně tvořit.

Při dalších případech neaktivity a opakované neúčasti některých studentů na činnostech třídy či skupiny, byla odhalena jedna z příčin – studenti nebyli ve skutečnosti připraveni do hodiny, několik studentů nepřečetlo předepsanou literaturu vůbec, pouze předstírali znalost textu, pravděpodobně na základě podrobného studia obsahu dostupného na internetu. Tyto případy lze řešit rozhovorem se studenty po skončení hodiny, je uložen samostatný úkol těm, kteří stále nevědí, jak se zapojit do práce třídy. Na příklad jsou povzbuzeni, aby si připravili otázky k interpretaci textu na příští hodinu. Zprvu se zdá, že tato strategie dobře funguje, ale student se často angažuje v daném úkolu pouze na začátku hodiny a pak se znovu odmlčí.

V souvislosti s touto facilitační činností bylo možno si postupně uvědomovat náročnost této práce, zejména v případech přetrvávání některých nedostatků a neochoty studentů cokoli změnit. Jelikož facilitátor nemůže studenta potrestat např. tak, aby ho vyloučil z procesu přípravy v daném semináři, musí hledat jiné způsoby překonávání těchto bariér. Proto i počáteční volba facilitace skupinové a projektové práce jako dvou výrazných aktivizujících činitelů, kterými by se mělo podařit studenty do samostatné skupinové/týmové práce zapojit, mě nutila znovu se o to pokoušet a naučit je využívat i předností týmové – výměny poznatků, zkušeností a poskytnutí opory a pomoci i uvnitř třídy a skupiny. Zdá se však, že rozdíly mohou být velké mezi skupinami i třídami z různých oborů studia. V některých případech výsledek týmové prezentace svědčí o kvalitní domácí přípravě a působí velmi suverénně nebo přesvědčivě. Naproti tomu je možné setkat se s řadou minimalistických reakcí a odpovědí, které lze těžko ohodnotit. V tomto případě je potřeba zjistit, zdali vyplývají z nedostatku přípravy či nezájmu o věc, popř. z nedostatečné znalosti jazyka.

Strategií souvisejících s kladením otázek je využíváno pro přípravu na diskusi. Jestliže dříve (na samém počátku kurzu) se studenti často a více ptali na konkrétní věci a situace přímo z určitého literárního díla, teprve po seznámení se s existencí „myšlenkových dovedností vyššího a nižšího řádu“ (higher- a lower-order thinking skills) a Bloomovou taxonomií, si nyní začínají uvědomovat mnohem širší souvislosti.

Po prvních sedmi týdnech se zdá, že nejúspěšnější strategií je brainstorming. Zjišťuji i později tak, že se zeptám, jakou strategií by nejraději volili. Studenti sami cítí, že pro celý román jsou vhodnější strategie diskusní, zatímco pro ukázky Většina kuse s problémovými či provokujícími otázkami. Já osobně oceňuji práci některých malých skupin. V e složkách procházím desítky otázek, které byly použity při brainstormingu, a uvědomuji si silný nárůst počtu otázek (oproti počátečním hodinám), které jdou za hranici textu a souvisejí analýzou, syntézou a evaluací poznatků

Čeká nás řešení problémového úkolu nebo projektu a měsíc konzultací a facilitace této nové činnosti.

Příklady záznamů vybraných k zapojení studentů do kooperace

- tvorbu malých skupinek, tzv. ad hoc skupin, pro plnění drobnějších úkolů zkouším rozvíjet od první hodiny, po seznámení s projektem a s cíli a sylabem. Využívám stávajícího uspořádání tříd a zkouším jednotlivé studenty obrátit proti sobě a pracovat na 15-minutovém úkolu. Blakeova poezie a kratší texty umožní střídání několika strategií v jedné hodině. Rozbor básně I saw a chapel all of white za pomoci otázek a odpovědí, a rozbor dalších 5 básní kooperací ve 3-4 členných skupinkách se závěrečnou diskusí směřující k zobecnění. Studenti vcelku pracují velmi dobře, jen rozbor není příliš hluboký, ani obsáhlý. Bude potřeba aktivizovat znalosti z teorie literatury. Pomáhá také facilitace práce ve skupině s použitím nápovědy, nasměrování, upozornění na jevy, u kterých by měli najít symboliku apod.

Práce na drobných básnických textech provokativní povahy překonává počáteční neochotu mluvit v seminářích.

(2. týden) Ukazuje se, že studenti nejsou zvyklí na práci ve skupinách. Učím je stanovit si role a pravidla. Střídání rolí. Vlastní úkol je nejprve řešen s pomocí učitele, který jen navrhuje. Takto je zapojena téměř celá třída. Myslím, že tento způsob práce může pokračovat s rozsáhlejším dílem rozdělením na 5-6 hlavních částí do jednotlivých skupin. Je však nutné pomáhat a radit a nenápadně sledovat rotaci ve skupinách.

(2. týden) Také někteří studenti, kteří se nepřipravovali na hodinu tak dobře, ze skupinové práce začínají těžit na úkor ostatních. Pokud to dnes ještě projde, pak je nutné, aby se více podíleli na práci skupiny příště. Jak to jen ohlídat při velkém počtu studentů ve třídě?

(4. týden) Zajímá mne, jak se studenti učí. Studium není pravidelné. Studenti se mylně domnívají, že na hodinu je zapotřebí pouze načíst předem dohodnutou literaturu. Je nutno zasadit dílo do širšího kontextu. Upozorňuji na zvýšenou nutnost samostudia při neúčasti na přednáškách.

(5. týden) *Přála bych si, aby bylo více času na skutečnou facilitaci skupinové práce samotnými studenty, uvidíme, jak se projeví vedení skupin při závěrečné prezentaci.*

- *Je příznivá doba pro znovu otevření otázky semestrálního projektu ve třídě a spolu s tím ukazují na možnosti výběru textů, abych předešla zbytečnému tápání. Součástí přípravy na projekt je řada kroků, které se zdají být jasné.*

(5. týden) *Stále necítím uspokojení, protože studenti přicházejí znovu a znovu s dotazy ohledně projektové práce. Můj první dojem, že pravděpodobně nevěnovali pozornost důležitosti informací na prvních hodinách. Brzy si problém vysvětlujeme – pochyby a problémy se noří pomalu, jak studenti začínají číst a studovat. Na prvním místě je otázka struktury práce, následuje šíře projektu. Rozsah je opravdu pro studenty velkým problémem.....*

- *Možnost argumentace a hledání významů jsou dva jevy sledované při rozboru a interpretaci básně *The Rhyme of the Ancient Mariner* (S.T. Coleridge). Volba strategie umožnila zadání úlohy, při němž by se skupina měla seznámit se dvěma literárními kritikami, které by jí umožnily nahlédnout hlouběji do některých pasáží/významů této balady. Dokonce se mi zdá, že studenti pocítují uspokojení nejen z vnímání básně samotné, ale z toho, že ji rozumí lépe a hlouběji, že našli řadu dalších významů. Podobně tomu bylo i v úvodu s poezií W. Blakea, která provokovala několik skupin k velmi dobrým rozborům a shrnutím.*

- *Studenti si dosud neuvědomují existenci vlastního procesu učení, dokonce ani důvod, proč vyhledávám místo mezi nimi v kruhu při diskusi či rozboru básně. V centru pozornosti se stále zdá být jen literatura. Z nejbližších úkolů čtena na příští hodinu a ze vzdálenějších úkolů skupinový projekt. Jen u tohoto projektu zvýší zájem o přípravu, jeho fáze a další metakognitivní prvky. U složitějšího projektu začala metakognice být důležitá. Je však potřeba zvýšit jejich uvědomování si i dalších prvků učebního procesu. Stále však musím jejich pozornost zaměstnávat i jinými prvky – role ve skupině – zkuste si zahrát na skutečného „leadera“ ve skupině, rozdejte role a nezapomeňte si psát poznámky. Předejte prezentaci někomu jinému ve skupině –*

- *Učitelova role je mnohem náročnější v tom, že sleduje paralelně několik procesů probíhajících ve třídě: práci studentů, obsah předmětu a plnění daných úkolů v hodině a přitom stále provádí reflexi své vlastní činnosti. Ale uvědomují si to studenti?*

-*Mohla by to být pro ně velmi dobrá zkušenost alespoň na chvíli „se nazout do bot svých studentů“.*

- *zadávám úkol zkusit si udělat totéž v další hodině. Nejprve zjednodušeně poprosím dva studenty, aby sledovali práci učitele a celé skupiny a vyjádřili svůj názor na to, co se povedlo a co nefungovalo, kde našli nedostatky a co bylo příznivé. Zároveň však bylo jejich povinností sledovat vlastní obsah hodiny a účastnit se všech aktivit, které zde probíhají.*

Výsledek:

Mají zajímavé postřehy a povšimli si skutečně řady zajímavých detailů, reakcí, aktivit i neúčasti některých studentů na práci třídy a skupiny. Musíme tuto reflexi studentů zařazovat častěji.

- *Studenti teprve v pátém týdnu po zahájení výuky sdělují elektronicky své rozhodnutí o volbě tématu pro projekt a teprve nyní začínají mít dotazy (opravdu smysluplné) ohledně jeho vypracování. Teprve nyní, po studiu několika materiálů, začínají mít obavu z rozsahu projektu a tápou. Zejména poté, co se objevil první nesoulad ve skupině. Tady se právě začíná projevovat důležitá role facilitátora mezi samotnými studenty. Také já jsem připravena otázkami a příklady dovést celou skupinu k jasnému rozhodnutí. Cítím, že některým studentům je nepříjemné se ptát. Znovu se je snažím povzbudit ke konzultacím v případě problémů ve skupině.*

- *ale začíná velmi důležitá fáze tvorby vlastního poznání a učení se spolu s dalšími a já vím, že si to vůbec nechtějí uvědomit, musí si sami vyzkoušet tento proces. A dávám příklad- na dva přístupy k učení a chci aby si vybrali. K mému překvapení vybírají tradiční model. Je opravdu jednodušší. Ale studenti si sami musí vyzkoušet a ověřit, co je efektivnější.*

- *stále však cítím, že zde není ta pravá souhra mezi skupinami pracujícími ve třídě, některé skupiny odvedou rychle práci, bez jakékoliv hloubky, bez provokujících otázek, bez objevení čehokoliv zajímavého nebo překvapivého. Nemohu říci, že nepracují, ale nejsem spokojena myšlenkovou hloubkou. Budou skupiny, které vznikají kolem projektu pracovat stejně?*

- *vyzkoušeli jsme k dnešnímu dni (17.11.) řadu strategií a nejefektivnější a velmi populární se zdá být brainstorming. Lze ho uplatnit v různých třídách v různých podobách a funguje v tomto ročníku. Také diskuse s předem připravenými otázkami je velmi pružná. U modernějších děl ale dáváme přednost volné diskusi. Zkusíme přidat diskusi kombinovanou s problémovým úkolem. (román Francouzova milenka).*

- *Román Francouzova milenka vyprovokoval řadu studentů k zajímavé diskusi, ale ani zde se nepodařilo 5-6 studentů vyprovokovat k účasti, popř. jejich reakce jsou velmi stručné. V průběhu hodiny zjišťuji, že román nepřečetli. Po neúspěchu v jedné skupině se pokouším o brainstorming předchozích znalostí a narážím na neznalost základních faktů z historie. Strategie, která zde pomůže – přednáška s ppt a stručným opakováním.*

- *(probíhají závěrečné práce na projektu; měla jsem zatím možnost vidět dva rozpracované a zdá se, že tyto skupiny pracují velmi dobře. Chci se ubezpečit, že mají ty správné zdroje pro akademický projekt a že správně uvádějí bibliografické údaje.*

c) Práce skupin na dlouhodobých projektech a dynamika skupiny

Shrnutí pozorování

Komplexních úloh či větší literární projekty jsou rozhodující strategií tohoto akčního výzkumu, není je však možno sledovat v celém průběhu, protože proces řešení projektového úkolu probíhá mimo třídu. Jde však o důležitou strategii, která přímo přispívá k rozvoji vlastního učení studenta a k rozvoji jeho myšlenkových procesů. Z toho důvodu byl připraven dotazník s cílem pomoci odhalit celou řadu faktorů, které zůstávají facilitátorovi skryty. Poskytnou také mnohem objektivnější pohled na vnímání celého procesu studenty a na hodnocení fází tohoto procesu.

Jedním z východisek pro pozorování projektové činnosti je zadání komplexní úlohy či projektu s cílem nejen naučit studenty konstruovat vlastní poznání v týmu spolužáků, ale také se kriticky a s odstupem podívat na svou vlastní práci, na četbu a analýzu literárního díla zvoleného skupinou studentů. Jsem přesvědčena, že právě tento rozsáhlejší úkol a komplexnost úlohy může pomoci otestovat řadu akademických dovedností, které by měl student na tomto stupni vysokoškolského studia zvládat. Tento proces navazuje přímo na výuku a v oblasti rozboru textů, práce s ukázkami, hledáním smyslu literárních děl či porovnávání práce dvou i více autorů je s ní přímo spojen. Pokud student pracuje dobře v semináři, bude dobře rozumět také úkolu, který je pro něho připravován. Obtížné je vést studenty, tomu, aby postupovali samostatně – od výběru přes specifikaci materiálů a formulaci problému. Samozřejmou součástí je i dovednost kriticky číst a porozumět krásné literatuře na té úrovni, aby se student mohl zamýšlet nad smyslem tvorby. Jakmile se skupina dohodne na společném autorovi, popř. tématu a dílu, začíná její práce na projektu sestávající se z několika fází. Student byl s ní obeznámen na samém začátku semestru, ale teprve nyní, jak ukazuje praxe a dosavadní zkušenosti facilitátora, si sám na vlastní kůži vyzkouší složitý proces zahrnující mnoho faktorů a dovedností.

Komplexní úloha/projekt tohoto typu vyžaduje společnou práci od samého počátku formulace problémového úkolu či hypotézy, posléze promyšlení si postupu a vypracování společného řešení zvoleného problému. Studenti se mohou opírat o společně získané informace a pro samotné vypracovávání projektu dokonce musí využívat kritickou literaturu ke zvolenému problému (recenze, literárně kritické a literárně historické studie, encyklopedie apod.). Názor řešitelů se musí opřít o argumenty, a pokud řešitelé přijdou s nějakým novým

řešením, očekává se, že svůj názor podepřou dostatečnými důkazy. Pro studenty, kteří zhruba za 14 měsíců od momentu, kdy tato jejich práce projde tímto procesem, je úspěšné řešení tohoto projektu důležitým momentem ve vývoji jejich kritického uvažování a znamená zdolání testu, který prokáže, zda jsou na závěrečnou bakalářskou práci (psanou v cizím jazyce) připraveni.

Tvorba skupin je v tomto případě ponechána v rukou jednotlivců, skupiny se vytvářejí podle zájmu o určitého autora, dílo, popř. literární období či jiný problém z oblasti kulturních studií. Je doporučováno tvořit skupiny tří- až čtyřčlenné, které, jak ukázala dosavadní praxe i kritická literatura, nejlépe fungují. Učitel-facilitátor, který zadává projekt, věnuje co největší pozornost právě počáteční fázi, tj. instrukcím, cílům i celému systému strategií, které dovedou skupinu k úspěšnému řešení. Vše je vysvětlováno v anglickém jazyce a doprovázeno schématem na tabuli a přehledem fází, kterými bude proces procházet.

Pozorování práce ve třídě přineslo řadu poznatků, které bylo později možno konfrontovat s výsledky prací a s reflexí studentů v dotaznících:

- Projekt tohoto typu nemusí být dostatečnou motivací pro všechny studenty a bude znamenat hledání způsobů další motivace;
- Nejobtížnějším úkolem je formulace hypotézy nebo problému;
- V průběhu práce se dříve jasné zadání začíná stávat vágní, pokud si studenti neuvědomí včas přesný cíl, nestanoví rozsah a nerozdělí si přesně úlohy.
- Sám projekt není obtížný, jde jen o první větší projekt v životě těchto studentů;
- Aby byl skutečným projektem, je dobré udržet vazbu mezi projektem a životní realitou studentů – a to je další z náročných úkolů.
- Studenti si dosud neuvědomují vztah mezi zkušeností s vypracováváním tohoto projektu a diplomovou prací, kterou si ve stejné době začínají zadávat.
- Cíl nemusí být vždy fyzicky nahmatatelný, a přesto může znamenat zlom v životě člověka. Také projekty a problémové úkoly mohou mít mnoho forem, ale principy řešení a postup vypracovávání bude aplikovatelný na projekty další a různé životní situace).
- Z konzultací vyplývá, že řada studentů je spokojena s výběrem tématu a práce je baví. Těší se na prezentaci ve třídě. Chtějí mít srovnání s tím, co řešili ostatní a kam dospěli.

- Ti, co konzultují a požádají o radu, ji ve skutečnosti potřebují méně, než ti, kteří s nikdy neobjeví.
- Objevuje se důležitá otázka, co v budoucnu s talentovanými studenty, kterým práce na projektu může připadat velmi pomalá. Zdá se, že dva takoví studenti z tohoto důvodu začínají být nervózní.

d) Výskyt negativních jevů či konfliktů

Studenti byli seznámeni se základními principy skupinové práce a byli upozorněni na možnost výskytu konfliktů, přesto nelze očekávat, že by při počátečním seznámení s konfliktem dokázali nalézt účinné řešení. Ve třídě se neobjevovaly projevy nesouhlasu s kooperativní formou učení, ale bylo možno vycítit neochotu některých studentů pracovat pravidelně, popř. účastnit se aktivněji práce skupiny. Skutečné konfliktní projevy se objevily až později, při dokončování a po skončení práce na projektu a lze je klasifikovat následovně:

- nedostatky v přípravě studentů na hodinu/na projekt
- nedostatky v kvalitě práce s texty,
- slabiny ve způsobu prezentace závěrů

V oblasti kooperace se mezi nedostatky jednotlivých členů skupin objevila

- snaha dominovat a vnucovat svůj názor ostatním
- Nepřebírání či vyhýbání se odpovědnosti za svou práci,
- popř. neúčast na řešení problému, která byla jedním z nejsilnějších zdrojů konfliktů ve skupině.

Bylo možno také zaregistrovat povzdech některých studentů nad nezodpovědností některého z členů skupiny a obtížnou komunikaci s nimi. Kupodivu, jen velmi málo projevů nespokojenosti souviselo s možnostmi sehnat správný materiál pro vypracování projektu. Jde o běžné průvodní projevy skupinové a projektové práce popsané ve facilitační literatuře či v publikacích zabývajících se kooperací. Jestliže nespolupracuje jednatel, pak je nutno nejprve zjistit, proč tomu tak je, protože příčiny mohou být různé. V každém případě je nutno s takovým členem hovořit osobně a snažit se najít způsob, jak ho do činnosti skupin začlenit. V jednom případě bylo možno zaznamenat zlost, v textu se objevila velmi hrubá a nepříjemná poznámka. I zde je nutno hledat důvod tohoto jednání a poté rázně zareagovat.

Z pozice facilitátora mohu sledovat i další projevy a ještě dodat, že je možno se ve skupinách setkat s nedostatkem tolerance, popř. se studenty, kteří neodvádějí kvalitní a smysluplnou práci, a objevují se také problémy s plagiátstvím, které je od samého začátku nutno řešit striktně a důsledně.

Konflikt je naprosto běžnou zkušeností každé skupiny a skupiny brzy zjistí, že bez konfliktu se život skupiny téměř neobejde. Lze jej vyřešit tak, že buď eliminuje skupina daný protiklad, nebo b) se mu podřídí, nebo c) vytvoří alianci, aby tento protiklad společně přemohli, nebo d) dosáhli s druhou stranou kompromisu, popř. d) zapracovali protichůdné názory do nových řešení (Ewbank, in Luft ,24).

6.3.2 Rozbory prací a prezentací

Bylo odevzdáno celkem 16 literárních projektů, na nichž pracovalo celkem 52 studentů. Tyto práce svým zaměřením a obsahem pokrývaly rozsáhlý úsek anglické literatury od počátku až do konce 20. století. Vznikaly jako skupinové projekty či komplexní úkoly a v této podobě byly vypracovávány studenty 2. ročníku poprvé v průběhu studia. Z toho důvodu byla věnována úvodní fázi výjimečná pozornost a vznik projektů byl průběžně monitorován. Probíhaly konzultace, které měly usnadnit vypracovávání projektu a odstranit případné problémy. Vlastní práce na projektu trvala jeden měsíc a předcházelo jí 3-týdenní přípravné období, v němž skupiny dostaly příležitost hledat a vybírat vhodná témata, číst zvolený román nebo povídky a třídit své názory podpořené odbornou literaturou z daného oboru.

6.3.2.1 Cíle projektu a kritéria hodnocení

Hlavním cílem bylo naformulovat problém, který bude skupinou (skládající se zpravidla ze tří až čtyř členů) řešen po dobu jednoho měsíce. Studenti mohli také stanovit hypotézu, která by byla v závěru práce dokazována. Aby bylo možno alespoň částečně sjednotit rozsah prací, očekávalo se, že jednotliví studenti shrnou svou práci na zvoleném problému minimálně do pěti stran textu. Východiskem společného projektu byla volba tématu, dostatečně rozsáhlého, aby vyžadoval práci celé skupiny. Nejprve se studenti seznámili s vybraným literárním dílem a poté hledali společný problémový úkol. Od tématu se dále odvíjelo zdůvodnění projektu a naformulování problému či sady problémových úkolů, které si uvnitř skupiny studenti rozdělili a vypracovávali. Práce na projektu zahrnovala nejen stránku

obsahovou, ale také procesní. Studenti procházeli zároveň i zkouškou, při níž se ukázalo, zdali dokázali vytvořit soudržný tým a spolupracovat na projektu.

Cílem práce facilitátora a výzkumníka, který pomáhá studentům s projekty, bylo pokusit se zapojit všechny studenty do kooperace a tvorby projektů, aby si vyzkoušeli proces konstrukce poznání (process of active construction of knowledge), který by mohl změnit přístup některých studentů k učení a zároveň jim umožnit získat řadu dovedností, které budou moci uplatnit v dalším životě profesním i soukromém. Jde zejména o dovednosti související s efektivním využitím práce skupin a týmů pro maximalizaci učebního potenciálu studentů, o dovednosti z oblasti vedení skupin (leaderské dovednosti/leadership skills), jmenovat lze i dovednosti, které budou moci být využity při řízení projektů (project management skills), dovednosti sociální povahy (social skills) zahrnující i řešení možných problémů (conflict management) nebo o dovednosti komunikovat (communication skills) se svými partnery v budoucím povolání.

Vzhledem k tomu, že to byla první práce tohoto druhu v daném ročníku, byla využita možnost rozboru prací pouze slovním hodnocením na základě kritérií, které vyplynulo z hlavních dispozic při zadávání projektů. Pro hodnocení byla použita následující kritéria:

- 1) Celkové uspořádání a komplexnost práce vytvořené skupinou
(zde se uplatnila nejsilněji literární složka práce, literárně kritické hodnocení dané otázky studenty a schopnosti sumarizovat získané vědomosti, zobecňovat aj.)
- 2) Formulace problémové otázky a vyřešení problému/vyjádření řešení v závěru práce
- 3) Stylistická úroveň
- 4) Gramatická úroveň
- 5) Využití zdrojů
- 6) Formální úprava (včetně správného uvedení bibliografických údajů)

Vedle hodnocení prováděného učitelem a doprovázeného diskusí byla použito ještě reflexe jako nástroje hodnocení. Při následné prezentaci před celou třídou měli studenti možnost každou skupinu hodnotit a vyslovit dotazy a připomínky, popřípadě pochvalu a také sama prezentující skupina dostala příležitost k sebereflexi.

V průběhu práce na projektu se objevovaly i časté dotazy studentů na jednotlivé komponenty hodnocení a studentům byla tato kritéria vysvětlována. Byl kladen důraz na nutnost promyslet si logické uspořádání projektu a návaznost jednotlivých částí vypracovávaných jednotlivými členy. Už od samého počátku se jevila jako nejobtížnější formulace problémové otázky, a proto bylo nutné hledat příklady takových problémů při rozborech a interpretacích děl prováděných v seminářích. Studentům byla připomenuta nutnost užívat správné obdobné terminologie. Podobným způsobem probíhala diskuse i o dalších kritériích hodnocení projektů, včetně formální úpravy. Očekávaným výstupem byla seminární projektová práce o rozsahu zhruba 20-25 stran textu (v závislosti na počtu členů skupiny o něco více či méně), v níž by si studenti stanovili cíl práce/projektu, stanovili si problém či hypotézu

Jedním z cílů tohoto projektu však také bylo snažit se ukázat studentům řadu výhod společné práce. Měli si uvědomit, že si musí pomáhat si navzájem, odhalovat vzájemné slabiny a pokusit se je společnými silami překonat (např. nepřesné vyjadřování, gramatické nedostatky, nedostatečné zobecňování, nesprávné využívání ukázek či citací apod.). Projektová práce měla zvýšit jejich uvědomování si nutnosti spolupracovat, komunikovat, rozhodovat či ovlivňovat rozhodnutí. Měla zapojit méně aktivní a dát příležitost k růstu samostatnosti a sebevědomí u členů dobře fungující skupiny.

Práce tohoto typu byla také volena z důvodu nutnosti lépe připravit studenty na vypracování bakalářské práce, kterou si studenti zadávají přesně v době, kdy končí tento projekt (leden či únor, tj. konec třetího a začátek 4. semestru studia). Právě tato práce přibližuje studentovi velmi přesně proces, který budou absolvovat znovu jako jednotlivci při zpracovávání bakalářské práce, a to nejen ti, kteří si zvolí literární téma práce, protože vlastní investigativní proces, proces výběru materiálů, jejich zpracování a uspořádání, analýza a interpretace, zobecňování poznatků atd., budou podobné i v jiných předmětech. Rada studentů si poprvé v průběhu studia udělala konkrétní představu, jak bude řešení budoucí bakalářské práce vypadat. Po skončení tohoto projektu se také objevil poměrně velký zájem o vypracování diplomových prací v oblasti literární.

Studenti se museli začínat zajímat o širší tematický okruh a hledat hlubší vztahy a souvislosti mezi zkoumanými jevy. V literatuře mohlo jít např. o různé románové prvky - téma, postavy, prostředí, děj, autorův styl práce apod. Jestliže si např. skupina o čtyřech lidech

zvolila 4 literární díla stejného autora, musela nejprve hledat styčné body, podobnosti, rozdíly. Teprve potom si mohla upřesnit svůj úkol, problémovou otázku či hypotézu. Členové týmu se učili pracovat literárními ukázkami a s kritickou literaturou. Používali myšlenkové operace od nejnižšího řádu po nejvyšší a v závěrečné etapě převládaly operace srovnávání, analýzy, syntézy a vyhodnocování.

Studenti, kteří přicházeli na konzultace v průběhu semestru, pracovali s chutí a s elánem, v případě nejistoty hledali cestu k řešení projektu v podobě konzultace. Očekávali radu, pobídku či upozornění, že jdou správným směrem. Nejtěžším momentem pro řešitele bylo zkusit najít problém či hypotézu, kterou by bylo možno ověřit. Povšimla jsem si, že studentům zpravidla jako demonstrace nestačily ani dva příklady hypotézy na začátku kurzu. Zpravidla požadovali další příklady, které jim ukázaly jak postupovat a na co si dát pozor. Očekávali další příklady a vzory, aby si udělali komplexnější představu. Největším problémem byl rozsah a hloubka zpracování zvoleného literárního tématu. Pro vysvětlení je nutno dodat, že úloha vycházela z představy, že každý student jako člen skupiny, by měl přispět ke společné práci celé skupiny přibližně 5 stranami literárně kritického textu a poté se každý měl podílet také na společném formulování úvodu a závěru práce (proces sumarizace a generalizace) To znamenalo, že skupina odevzdá práci přibližně o rozsahu 25-30 stran textu.

Ukázalo se, že fáze přípravná byla nejtěžší jak pro učitele, tak pro studenty. Bylo zapotřebí vracet se k instrukcím opakovaně a pokud nestačilo vysvětlení podmínek a zásad projektové práce v hodinách, byla nabídnuta možnost konzultací, které pomohly vyřešit specifické problémy související s jednotlivými pracemi. Ne vždy se však učitel dozvěděl o nefungujících vztazích v některých skupinách, o vážných problémech s tzv. free riders, tj. těmi, kteří využívali práce skupiny bez přičinění, a dalších nepříjemných jevech, o kterých se později zmiňovali respondenti v anonymních dotaznících. Přestože některé skupiny přišly na konzultaci až třikrát, nikdo v průběhu diskuse nevyslovil pochyby o práci skupiny a nikdo se nezmínil o výrazných problémech. Bylo velmi překvapivé, že vše probíhá tak hladce. Sada tří dotazníků umožnila facilitátorovi získat odpovědi na převažující otevřené otázky. Byl tím poskytnut podrobný obraz všech složek tohoto procesu – avšak z pohledu studentů. Tím se podařilo vyplnit tu chybějící složku výzkumu, kterou nebylo možno zjistit pozorováním. Odpovědi studentů bylo možno považovat za další příklad velmi rozsáhlé a upřímné reflexe.

6.3.2.2 Dosažené výsledky

Studenti jednotlivých skupin se scházejí s učitelem-facilitátorem na konzultaci, kde se dozvědí výsledky svého snažení a budou moci hovořit i o dalších věcech souvisejících s projektem. Jako první bylo hodnoceno celkové uspořádání a komplexnost práce, v nichž hrálo velkou roli zvládnutí práce po stránce literárně historické, teoretické či literárně kritické. Studenti zde volili téma, které zpracovávali investigativním způsobem. I když pracovali na rozsáhlejším projektu společně a každý se zpravidla podílel na jedné z částí projektu, přesto předchozí zkušenosti byly jen velmi malé nebo téměř žádné. Studenti proto považovali tuto práci za velmi náročnou. Ne všichni studenti měli dostatečné zkušenosti s psaním literárních esejů z předchozího roku studia.

Některé projekty byly poznamenány nedostatečně formulovanými problémovými otázkami a bylo pak velmi obtížné takový úkol řešit a dobrat se určitých výsledků. Stylistická úroveň je vždy velkým problémem pro studenty začínající s vypracováváním akademických projektů, protože je nutné používat odbornou terminologii a argumentaci. I zde byla úroveň prací velmi průměrná.

Hlavní příčinou počáteční nízké úrovně některých prací byla však celková jazyková úroveň. Studenti dokonce ponechali v textu poměrně velké množství chyb pravopisných gramatických, a tak se ukázalo, že řada z nich nepracovala společně. V takovém případě byla diskuse o úrovni práce delší a studenti byli požádáni, aby práci opravili dle instrukcí. Dodatečným sledováním problému jsem zjistila, že jde o studenty neprospívající v několika předmětech. Studenti, kteří dosáhnou úrovně popostoupení do vyššího ročníku, musejí zvládnout jazykovou zkoušku (úroveň C1). Přesto se rozhodli pokračovat ve studiu, i když počty bodů, kterých při této zkoušce dosáhli, byly velmi nízké (na jedné třetině požadovaného limitu).

Studenti se snažili maximálně využít v té době všech dostupných zdrojů, ale teprve až o více než rok později byla otevřena rozsáhlá databáze všech odborných časopisů a publikací z oboru, a proto můžeme mluvit o jistém omezení. Nicméně materiály postačovaly pro začátečnickou úroveň akademických projektových prací.

Po vypracování projektu byla práce slovně hodnocena učitelem, konzultována, a prezentována před třídou. Reflexe zde byla vybrána jako jedna z forem hodnocení. Důvody pro tuto volbu byly složitější. Jedním z nich byla snaha po překlenout rozpor mezi konstruktivistickým pojetím učení a vyučování a tradiční formou hodnocení (souborná ústní zkouška po 2. semestru). Také studenti ve třídě vstupovali do diskuse o projektech, hodnotili práci, popř. hodnotili sami sebe. Úroveň této části se v konečném produktu značně lišila v obou třídách, také úroveň .

Mezi klady této práce patřilo právě aktivní zapojení studentů do všech činností a vlastní aktivní proces tvorby poznání, který zpočátku vnímali pouze jako sled těch úkonů, který dříve dělávali samostatně, zatímco nyní byl rozšířen původní model i o práci společnou, práci bve ve skupině. Mohli si též rozšířit záběr strategií a dovedností, které k řešení problému a vypracování projektu potřebují. V souvislosti s hodnocením se také vyskytla kritika vyjadřující neztotožnění se s principy kooperace ve skupině, když student vyjádřil názor, že práce skupiny ho zdržovala. Stává se to téměř každý rok jednou či dvakrát, že student nespokojený s prací členů své skupiny, sice práci dokončí, ale vyjádří nespokojenost. Studenti se však mohou setkat s dalšími konfliktními či negativními projevy. Protože šlo o první práci tohoto typu u daného ročníku lze očekávat, že se skupiny budou muset vyrovnávat s řadou problémů a hlavně se je musí učit řešit.

I když v průběhu práce nemohl být hodnocen proces vzniku závěrečného projektu, pozorování odhalilo, že se zájem studentů znovu a znovu vrací k obsahu práce, zatímco strategie využívané k učení jsou jen slabě viditelné. Zůstávají skrytou součástí tohoto procesu. Studenti je běžně používají, ale ne vždy si je uvědomují.

6.3.2.3 Slabiny projektů a návrhy na řešení problému

Bylo možno sledovat značné rozčarování, jakmile hodnocení prokázalo nedostatky v některých částech projektu. Studenti, kteří neuspěli, neskrývali nespokojenost nad tím, že se jim nepodařilo udělat projekt lépe. Byli silně přesvědčeni, že vyvíjeli značné úsilí a nakonec zjistili, že učitel zdaleka není s jejich prací spokojen. Toto zklamání bylo patrné i na straně učitele-facilitátora celého procesu. Vždyť byla volena strategie, při níž si studenti mohli intenzívně pomáhat a konečný produkt mohl být opraven společně. Neúspěch celé skupiny by tak znamenal, že skupinová práce byla pouze předstírána a že skutečná kooperace

neprobíhala nebo se nevyvíjela dle očekávání. Diskuse se studenty dva takové případy potvrdila, ale samotná oprava prací učitelem odhalila případů více. Studenti argumentovali tím, že nejsou zvyklí. Úkol však zněl jasně - studenti se měli setkávat, spolupracovat a diskutovat o problému. Kdyby docházeli ke společným rozhodnutím a kdyby projekt všichni společně překontrolovali, nebyla by práce nejednotná a mnohdy dokonce neústrojná.

V závěru se proto ukázalo se, že více než 30% (přesně 37,5%) studentů v ročníku bojuje s nižší úrovní jazyka. Potvrzují to nejen výsledky této práce, ale také skutečnost, že se stejným studentům v době realizace projektu nepodařilo složit zkoušku z praktického jazyka na požadované úrovni C1. Přesto však projekt realizovaný v kooperaci s dalšími studenty pomohl mnoha dalším studentům překonat určité slabiny a po opravě (opět ve skupině) odevzdat projekt znovu a získat požadované kreditní body. Při opravném pokusu se musely skupiny setkávat i vícekrát, aby byla jasně vidět společná práce. Je paradoxní, že četba a studium literatury, které měly těmto studentům pomoci snáze dosáhnout úrovně Advance (C1), se často zdály být spíše přítěží. Aby splnili požadavky v jednom předmětu a získaly v něm kreditní body, nemohli se dostatečně věnovat literatuře a práci s texty, které by měly napomoci překonat problémy v počátečních fázích studia. Vzhledem k tomu, že šlo o první projekt podobného typu činnosti, jaká bude vyžadována u bakalářské práce, byla tato etapa práce považována za nesmírně důležitou. Úsilí katedry se však bude muset soustředit na pomoc studentům v oblasti jazykové přípravy.

Návrh na zavedení účinné intervence :

- a) častější psaní slohových prací a esejů od nástupu do prvního ročníku s pravidelnou konzultací, aby si student uvědomoval, jakým směrem má dále postupovat v přípravě;
- b) zapojení celé katedry do rozvíjení intervenčních opatření souvisejících s nízkou úrovní písemného projevu a u řady studentů i projevu ústního;
- c) pokračování ve skupinové práci a umožnění studentům se slabším prospěchem v oblasti jazykové přípravy pracovat ve skupině, která by je pozitivně ovlivňovala;
- d) doporučení zahraniční cesty těmto studentům možností zdokonalit se v jazyce nabýt větší jistoty;
- e) doporučení využít všech multimediálních prostředků k rozvíjení poslechu i posílení vizuální stimulace.
- f) využití systému aDokeos, který na fakultě rozvinutý a využíváný pro elearning k nácviku produktivních dovedností písemných, včetně projektů.

6.3.3 Neformální diskuse se skupinami studentů

Rozbory projektů, které lze označit za dlouhodobé, jsou zařazeny proto, že právě v souvislosti s nimi lze očekávat důležitá zjištění, která odhalí motivaci, připravenost pro studium daného předmětu po stránce jazykové a další faktory.

Tyto neformální diskuse jsou nabízené studentům jako příležitost k poskytnutí zpětné vazby po skončení projektu. Nahrazují v podstatě ty situace, kdy studentům v zahraničí pomáhá jejich tutor a facilitátor. Ten se zpravidla účastní pravidelných schůzek studentů, a tak je poznává přímo, např. při procesu rozhodování. Zná je pak mnohem lépe a může i snáze facilitovat celý proces projektové činnosti.

V případě práce studentů na projektu se stává, že vztahy ve skupině nefungují dobře a musí zasáhnout učitel, který proces monitoruje. Bez konzultace a bez pomoci facilitátora je skupina ponechána v těžké až neřešitelné situaci. V případě tohoto akčního výzkumu se ve velké většině případů konzultací a diskusí studenti svěřovali s určitou nerozhodností týkající se obsahové části procesu. Také zde přetrvává na prvním místě zájem o obsah, o splnění úkolu. Dotazy se točí kolem šíře projektu, jeho hloubky, způsobu zpracování – kompozice či struktury projektu.

Poté, co je projekt opraven učitelem a je proveden rozbor kladů a případně i nedostatků, zájem studentů se obrací zpravidla k poslednímu kritériu, a tím je úspěšná prezentace projektu před třídou a kritériem, které studenti považují za nejdůležitější, a tím je získání kreditu. Při dotazech facilitátora týkajících se způsobu a organizace práce, nebo při zjišťování, jak skupina pracovala a jak se jí dařilo, zda si členové pomáhali, jak řešili problémy, je možno se dozvědět všechny detaily a podrobnosti, ale ve středu zájmu studentů je na prvním místě, jak mohou dostat kredit a jak si případné chyby mohou opravit. Stává se tak u studentů dvouoborového studia, kteří mají nebývale velký rozsah studijních povinností a jejichž úroveň jazyka je od počátku studia často nižší než u studentů jednooborové angličtiny. V těchto případech je nutné velmi podrobně vysvětlovat, kde byla udělána chyba a jak je možné projekt opravit.

Zajímá mne však , co je příčinou nedostatků, o kterých hovoříme:

S. Myslím, že se nám nedařilo si naše příspěvky do společné práce vyměnit a překontrolovat. Měly jsme na konci málo času.

V podstatě to ale znamená, že žádné vzájemné učení neprobíhalo, studentky se ani nedozvěděly podrobnosti řešení dalších členů skupiny.

Zklamáním byla pro mne i tato odpověď:

Ale my jsme si práci společně četli a opravili, tak nechápu, kde je problém.

Ten problém byl ale vážný, protože text byl v anglickém jazyce nesrozumitelný. Věty byly poskládané jako stavebnice a tam, kde byl text po stránce gramatické v pořádku, šlo zpravidla o ukázkou, která často ani nebyla správně využita.

Někteří studenti však dobře znají své slabiny, brzy pochopí, co mají dělat a zkoušejí se s nimi poprat. Svědčí o tom i další práce vynaložená na opravu a čas strávený na dalších konzultacích.

Mnohem příjemnější a kratší jsou rozhovory se členy skupin, jejichž projekty uspěly. Zde se dozvídám i podrobnosti o struktuře projektu, o problémech se zajištěním koheze celé práce a o možnostech řešení. Velmi cenné jsou i názory na zlepšení práce skupin, návrhy na nové projekty, zájem o diplomové práce a další.

Závěr : Celkem 7 projektů ze 16, tj. 43,75% prací, nesplňuje všechna kritéria pro úspěšně zpracovaný projekt. Největší nedostatky se projeví v úrovni jazykové (velký počet chyb gramatických i pravopisných); bude také nutno zlepšit akademické vyjadřování a nedbalost se projevuje v nesplnění formální stránky. Stále převládá zájem studentů o obsahovou stránku a práce skupiny není vnímána tak silně, jak bylo očekáváno na samém začátku.

6.3.4 Sběr dotazníkových dat , jejich vyhodnocení a interpretace

Dotazník akčního výzkumu se skládá ze tří částí (A, B, C), které odpovídají třem fázím procesu učení formou projektové a investigativní činnosti. Na dotazníky odpovídalo celkem 45 studentů z celkového počtu 52 studentů zařazených do akčního výzkumu. V otázkách Dotazníku A, které se týkaly každého respondenta, bylo možno sledovat některé faktory domácí práce studentů, které unikají pozornosti facilitátora, a tak není vždy možné objasnit příčiny neúspěchu v projektové práci, ani pozitivní faktory, které napomáhají tuto práci dovést ke zdárnému výsledku. Ani sami studenti si nemusejí tento proces uvědomovat, a proto

je to jedna z možností upozornit na tyto faktory a učit se z nich. Ve druhé části (v Dotazníku B s osmi otázkami) si studenti mohli uvědomit konkrétní podmínky, které působily na vypracování projektu, např. zadání, seznámení se s kooperativní a projektovou prací již při studiu na střední škole. Nakonec se zamýšleli i nad svým vlastním přístupem k aktivizujícím strategiím, které byly hodinách literatury využívány. Dotazník C šel ještě dále a požadoval reflexi tohoto procesu studenty.

6.3.4.1 Dotazník Část A

Dotazník A je tvořen sedmi položkami formulovanými jako otevřené otázky. Cílem tazatele je získat odpovědi, které by ukázaly, zda existují velké rozdíly mezi studenty v přístupu k práci s využitím aktivizujících strategií a jaké formy komunikace převažují mezi členy týmu.

Přehled otázek:

- 1. Kolik času jsem strávil(a) při komunikaci s jedním nebo více členy vašeho týmu?**
- 2. Kolik času jsem strávil(a) na tomto projektu sám/sama?**
- 3. Jaká byla časová proporce věnovaná přímé diskusi ve skupině (face -to- face communication), při komunikaci s jedním či více členy?**
- 4. Telefonická**
- 5. E-mailem**
- 6. Písemnou formou**
- 7. Kolik lidí pracovalo ve vaší skupině ?**

Pokud byste rád(a) doplnil(a) tuto výpověď komentářem, prosím učiňte tak zde.

Odpovědi se značně lišily. Na jedné straně zde byli členové skupin, kterým stačilo pouze několik málo hodin práce s ostatními členy, aby projekt dokončili (3 – 4 hodiny nebo pouze několik hodin v kontaktu se členy skupiny), zatímco jiné skupiny pracovaly průběžně několik hodin týdně (3-4) po dobu jednoho měsíce. Pokud uváděly počet hodin, pak nejvyšší hodnota činila 20 hodin. Mnohem více hodin je uváděno u otázky č. 2 (max. 30 hodin), která zjišťuje objem samostatné práce studenta na projektu zahrnující četbu literárního díla, které si respondent zvolil pro svou práci. Tato čísla potvrzují, že stále převažuje individuální práce studenta (v důsledku četby jako základního předpokladu pro vypracování projektu a k aktivní účasti na práci seminářích) i při maximální snaze využívat aktivní učební strategie

Zvláštním jevem v této kooperativní práci je komunikace prostřednictvím moderní techniky - Skype či ICQ. Studenti z různých kombinací nemají možnost se častěji setkávat, a proto volí toto spojení. Používají také telefon či email. k dojednání schůzek. Studenti tímto způsobem nahrazují pravidelná setkávání skupin s rozhodováním o tom, jak bude projekt dále pokračovat. Jestliže se ještě nedávno jevil tento způsob jako nepřijatelný či nedostatečný, bude nutno o něm stále více uvažovat a brát jej v úvahu.

6.3.4.2 Dotazník Část B

Dotazník se zaměřoval na úroveň metakognitivních strategií. Zjišťována byla úroveň cílů, dosavadní zkušenost se skupinovou a týmovou prací a na roli týmové práce u daného respondenta.

Otázka č.1

Jak jasné byly cíle skupinové práce pro vás/pro členy vašeho týmu?

Tato otázka byla klíčovou v daném procesu a pomohla specifikovat, jaké problémy se u studentů vyskytovaly od samého začátku. Z celkového souboru 45 odpovědí bylo 15 odpovědí kladných (u 1/3 respondentů) a jednotlivci potvrdili jasnost cílů i toho, co mají řešit, dalších 8 respondentů naznačilo, že to zpočátku nebylo zcela jasné, ale po prodiskutování ve skupině vše pochopili. Jindy respondenti vyjádřili ve své odpovědi i skutečnost, že takový úkol byl náročnější nežli ty ostatní, které zatím řešili. V sedmi případech zůstala kolonka nevyplněná a u ostatních respondentů se vyskytla řada problémů v skupině v souvislosti s pochopením úlohy. Odpovědi se různily, někteří z nich dokonce vysvětlili, v čem viděli problém:

Když to nebylo jasné, nebyl ani tak problém v komunikaci jako v nedostatku dovednosti řešit problémové úkoly.

Nejprve ne, ale pak jsme se podívali na práci v předešlých seminářích a přišli jsme na to.

Spíše jsme nesouhlasili jeden s druhým

Nebylo to jasné, mysleli jsme si,

Další respondenti odpovídali např. následovně: *mojí skupině to jasné nebylo.* Jeden přímo naznačil *nebylo nám jasné, co máme dělat,* nebo byla použita mírnější verze *někdy mi to jasné nebylo.* V jednom případě se objevila podnětná připomínka. Studentovi by pomohlo, kdyby existoval nějaký průvodce.

Odpovědi na tuto otázku pokryly více než jednu stranu textu a bylo možno z nich vyčíst na jedné straně hrdost a uspokojení z toho, že studenti vše pochopili, někdy se museli snažit pochopit tento úkol (tzn. že správně pochopili nutnost dát se dohromady a přemýšlet o problému), na druhé straně bylo možno vycítit kategoričnost v odpovědi *Nebylo nám jasné, co musíme dělat.*

Otázka č. 2

Jak celému procesu napomohly jasné instrukce/popř. jak pozdržely celý proces méně jasné instrukce?

Byla velmi úzká souvislost mezi první a druhou otázkou. Proto se také objevily odpovědi výrazně kladné vedle výrazně záporných.

Odpovědi lze klasifikovat do pěti základních skupin:

- 1) *Jasně. Velmi Jasně. Nebyly problémy. Bez problémů. Instrukce byly dávány jasně během celého procesu. Je důležité mít jasné instrukce a to mi velmi pomohlo. (Celkem 16)*
- 2) Instrukce byly dostatečné. Ještě mohly být jasnější.
- 3) Ze začátku nás to velmi mátl. Zpočátku jsme nevěděli, ale pak se vše vyjasnilo
- 4) Věděli jsme jak to dělat, ale nejtěžší bylo vybrat nejlepší řešení
- 5) Proces byl ztížen instrukcemi-věděli jsme co, ale ne jak.

I přes veškerou snahu dát přesné instrukce se nepodařilo uspokojit všechny studenty. Problém se neobjevil v době instruktáže, ale později, když měli studenti začít pracovat na projektu. Teprve v té chvíli (3 týdny po zadání práce), jak se zdá, začali znovu sbírat, střípky informací. Z toho je možno vyvodit závěr: v budoucnu bude nutné připravit písemné instrukce, jak je to dnes již běžné na všech zahraničních univerzitách.

Několik odpovědí se týkalo procesu, nikoliv instrukcí. Celkem dvanáct kolonek zůstalo prázdných. Je možné se také domnívat, že právě novost celého procesu mohla způsobit takové reakce.

Otázka č. 3

Využil(a) jste konzultací, které byly nabízené učitelem v souvislosti s vaším projektem?

Na tuto otázku bylo celkem 22 kladných odpovědí a 23 odpovědí záporných. Studenti také reagovali např. následujícím vysvětlením: *Ne, pokud nejsem v zoufalé situaci, nevyužívám konzultace, nebo Bohužel ne, ale byla to naše chyba, učitel nám dal spoustu příležitostí.*

Protože není možno realizovat stejnou formu řízení a kontrolu skupin, která existuje na zahraničních univerzitách, byly vyčleněny dvakrát dvě hodiny zvláštních konzultací pro každou ze skupin řešících problémové úlohy a vedle toho bylo možno využívat běžných konzultací vypsanych učitelem a studenti se radili s facilitátorem na začátku, popř. na konci hodiny.

Zklamáním bylo, že studenti, kteří opravdu radu a facilitaci potřebovali, se nikdy neobjevili, zatímco starostliví studenti s dobrými nápady a promyšlenou kompozicí, přicházeli častěji, aby se ujistili, že jdou správným směrem.

Je možno vyvodit závěr, že konzultace musí být více doporučovány pro usnadnění zejména počáteční nejistoty studentů a v závěrečné fázi řešení problému.

Otázka č. 4

Měl(a) jste možnost pracovat v týmech či skupinách předtím, než jste začal(a) pracovat na tomto projektu?

Ze 45 respondentů mělo zkušenost s využitím kooperativního učení či s projektovou prací jen několik málo osob. Většina odpovědí byla záporných a mezi těmi, kteří určitou zkušenost měli, byla celkem 4x zmínka o jednom projektu (na gymnáziu v hodinách angličtiny, v přípravě na maturitu, 1 praktický projekt na SŠ, a jednou v předmětu biologie na SŠ). Jen tam se pracovalo ve skupinách. Jeden student pracoval v týmu na škole turistického ruchu v Karlových Varech a pouze jedna studentka se setkala s pravidelnou skupinovou prací na SPgS v Litoměřicích. Studenti také pracovali v kroužku, ale to nebyla pravá skupinová práce. Později, v 1. ročníku PF UJEP v Ústí nad Labem, se setkali s projektovou a kooperativní prací na anglistice a při studiu pedagogiky. Je zarážející, že celkem 24 studentů nemělo před tímto projektem možnost setkat se častěji s různými konstruktivistickými přístupy k učení, které by rozvíjely jejich myšlení, provokovaly jejich zvědavost a nutily je k řešení úloh.

Další otázka byla spíše upřesňující. Požadovala, aby studenti vybírali z navržených možností ty strategie a techniky práce, s nimiž se setkali na SŠ a poté v 1. ročníku na univerzitě.

Otázka č. 5

Které z forem /technik práce ve skupinách jste si mohl(a) vyzkoušet na střední škole a v prvním ročníku na univerzitě? Kde? Kdy?

Byla dána možnost volby: tradiční frontální učení - řešení problémů - skupinová práce - kolaborativní učení - kooperativní učení - učení prostřednictvím výzkumných aktivit - týmová práce

Celkem ve 26 odpovědích uváděli respondenti tradiční frontální výuku a dokonce řada z nich pouze frontální výuku. Vyzkoušeli také skupinovou práci nebo pracovali v páru, a pokud byly využívány projekty, pak spíše individuální. Na rozdíl od předchozích odpovědí se však respondenti rozpomněli na řadu dalších forem práce. S nějakou formou skupinové a týmové práce se setkali v 18 případech, z toho někteří až na vysoké škole, s výzkumnými činnostmi 8x, také zpravidla až na vysoké škole, řešili problémy a problémové úlohy 8x. Mezi činnostmi uváděnými respondenty se jednou objevilo drama, diskuse (např. o drogách a sociálních problémech). Vysoká škola rozšířila škálu forem práce a přístupů k učení právě o skupinovou práci a o výzkumné aktivity. V prvním ročníku VŠ zpracovávali někteří pouze jeden projekt – v hodinách výuky praktického anglického jazyka.

Otázka č. 6

Jaké dovednosti považujete za nejvhodnější pro usnadňování (facilitace) jazykového učení v týmu ? (Zvolte z níže uvedeného seznamu)

Aktivní pozorování – aktivní poslouchání - spolupráce se spolužáky – zvládnutí informací- dovednost klást otázky – opravování chyb – seznámení se s různými řešeními - neutralita učitele - zpětná vazba - různorodost získaných sociálních dovedností

Respondenti vybírali odpovědi z nabízeného seznamu a zde je pořadí důležitosti jednotlivých položek

1. Aktivní poslouchání
2. Aktivní pozorování
3. Opravování chyb

4. Seznámení se s různými řešeními
5. Neutralita učitele

Všechny položky zde uvedené byly podstatné pro facilitaci, tj. pro proces usnadňování procesu učení, a vystihovaly jednotlivé fáze tohoto procesu, včetně vytváření nových vztahů. Kladem bylo rozpoznání co největšího počtu těchto strategií a studenti skutečně zaškrtávali odpovědi více.

Otázka č. 7

Podporoval(a) byste jako učitel(ka) tradiční formy učení či mnohem náročnější formy učení, při nichž student má větší autonomii?

Nejvíce studentů by dalo přednost novým, náročnějším přístupům k učení. Připojovali také poznámky, že mají rádi inovace.

Docela se mi líbila tato nová forma práce, při níž měl student více samostatnosti. Věřím, že přijde doba, kdy tradiční formy práce budou historií. Já bych dal(a) přednost tomu učení, při němž by student měl větší autonomii (ale jak to vidím na naší skupině, je to velmi obtížné).

Na druhém místě se umístili ti, kteří jsou pro oba přístupy (tradiční i nový)

Myslím, že bych oba přístupy kombinoval(a). Oba mají své opodstatnění. Myslím, že tradiční forma učení je velmi důležitá, ale je důležité, aby se studentovi dostalo více samostatnosti. Tradiční a nová forma by měly být propojené.

Podporuji tradiční formy práce, protože nemám zkušenosti s jinými formami učení.

Otázka č. 8

Myslíte si, že studenti chtějí či mohou mít/převzít více kontroly nad svým učением? Jestliže ano, co si myslíte, že by mohlo přispět k tomu, aby byli více nezávislí a samostatní?

Odpovědi na tuto otázku lze roztřídit do následujících skupin:

1. *Myslím si že studenti dokáží převzít mnohem více kontroly nad svým učением, Také chtějí a mohou (celkem ve 22 případech ze 45, 48,8%).*
2. *Myslím, že studenti by se měli učit přebírat více zodpovědnosti za své učení a přebírat více kontrolu nad svým učением. Učitel by měl být jejich „coach“.*

3. *Možná by individuální a týmová práce spolu s diskusí s učitelem napomohly více samostatnosti.*
4. *Studenti možná chtějí převzít kontrolu nad svým učením, ale nemohou to udělat, nevědí, jak to udělat.*
5. *Nejsem si jistý/á, zda studenti chtějí mít své učení pod kontrolou, ale jsem mnohem šťastnější zde na univerzitě... .. cítím se více nezávislý/á, studuji zde pouze předměty, které mám ráda a mohu si svůj studijní čas lépe zorganizovat.*
6. *Nedokáží převzít kontrolu, ale také ji přebírat nechťejí, protože na to nejsou zvyklí. Někdo ji ani není schopen převzít z toho důvodu, že týmovou práci nenávidí. (1)*

Podotázka, která je připojena, však přináší v odpovědích i mnoho pochyb o tom, že to studenti dokáží. Dokonce se objevují reakce typu *studenti ani nechťejí, protože na to nejsou zvyklí; nebo chtějí, ale ne všichni.*

Respondenti si také myslí, že samostatnosti by více pomohlo hovořit se studenty a dále připravit jim více výzkumných činností. Takové činnosti ale musí mít jasná pravidla. Učitel, podle názoru některých respondentů, by měl dát studentovi více prostoru pro vyjádření svých názorů. Lze vycítit i nespokojenost s tím, že studenti mají mnoho učení a domácích úloh a není čas dělat to, co si studenti skutečně přejí. Pouze jedna kolonka zůstává nevyplněná, jedna odpověď je nerelevantní a jeden student v současné době ještě dost dobře neví jak odpovědět.

Tyto odpovědi naznačují, že studenti ještě nemají jasno v otázkách preferencí týkajících se typu výuky, ale řada respondentů si dala práci s tím, aby vyjádřila své myšlenky přesně a projevila zájem sdělit své rozčarování se studenty, kteří jsou spíše pasivní a více jim vyhovuje přístup, který není tak náročný na práci a na myšlení. Ukazuje se však, že ještě nedisponují dostatečnými zkušenostmi tyto problémy sami vyřešit, dokonce ani nejsou otevření natolik, aby požádali učitele o pomoc v konfliktních situacích.

Odpovědi také odhalily některé další blokátory úspěšné kooperativní práce, jako je např. nespokojenost studentů s organizací výuky na fakultě (výuka roztroušená od rána do večera bez možnosti získat čas na řádné samostatné studium), velká studijní zátěž či nedostatek prostoru pro vyjádření myšlenek a další.

6.3.4.3 Dotazník Část C

Zkoumání dotazníkovou metodou se v části C zaměřilo na konkrétní otázky spojené s aktivitou studentů při projektové práci a při řešení problémů s atributy skupinové práce. Otázky byly tematicky strukturované a byly formulované tak, aby přinesly odpověď na kvalitu procesu skupinového řešení problému či vypracovávání projektu, na proces facilitace a na uvědomění si celé řady využívaných strategií či odhalení slabin a problémů.

Tento dotazník obsahoval 20 položek a měl za úkol přinést informace jak kvalitativní, tak i kvantitativní povahy. Dotazník byl připraven zvláště pro potřeby daného projektu a do formulace otázek se promítlo přesvědčení, že bude možno touto cestou získat přehled o počtu studentů skutečně aktivně zapojených do projektové činnosti a také např. o počtu studentů spokojených s využíváním kooperativních strategií pro zvýšení efektivity učení v daném předmětu na konci semestru. Vzhledem k tomu, že dotazník byl anonymní, umožňoval studentům poskytnout i informace o kvalitě jejich uspokojení či neuspokojení využíváním aktivizujících strategií kooperativních a facilitačních. Cílem bylo získat i mnohem přesnější informace o tom, co by mělo být uplatňováno při tomto způsobu učení nadále a co by mělo být pozměněno.

Z toho důvodu bylo v dotazníku využíváno převážně otevřených otázek (75%). Pouze na otázky č.1, 12-14 a na otázku číslo 20, které byly otázkami zavřenými, byla očekávána jednoznačná odpověď. Jedna otázka z celkového počtu dvaceti byla uvozena slovem popište a vyžadovala zamyšlení studentů nad danou situací a dvě využívaly větší nabídky možností pro výběr.

Při sběru materiálů pro Dotazník C bylo získáno velké množství informací, celkem od 45 respondentů z celkového počtu 52 studentů, kteří navštěvovali tento kurz. Odpovědi byly dále zpracovávány, interpretovány a vyhodnocovány. Dotazníky byly připraveny v anglickém jazyce a v angličtině byly i vyplňovány. Pro potřeby tohoto akčního výzkumu byly jak otázky, tak i odpovědi překládány do češtiny.

Otázka č. 1

Jak si vaše skupina vedla (při řešení projektu)?

První otázkou bylo zjišťováno, jak studenti celkově vnímají úspěch spolupráce a spokojenost s dosaženým výsledkem. Celkem 28 odpovědí (62,2%) ze 45 bylo pozitivních, ze zbývajících šestnácti možných odpovědí zůstalo 9 (20%) polí bez komentáře a ve zbývajících 8 odpovědích (17,8%) převažoval pocit obtíží a problémů. Jedna odpověď z této skupiny byla velmi typická a vyjadřovala několikrát se opakující myšlenku hodnotící práci skupiny s využitím této učební strategie:

Na začátku vše šlo velmi dobře, pak se ale objevily problémy. Naše skupina se rozdělila na dvě a problémem bylo, že spolupráce mezi těmito skupinami již neprobíhala dobře.

Vzhledem k tomu, že každý člen skupiny odpovídal v dotazníku samostatně, lze očekávat, že alespoň odpovědi tří dalších členů skupiny, které také vyjádří nespokojenost.

Byly jsme 4 dívky ve skupině. Zpočátku jsme byly fascinovány tématem, ale nakonec už méně a skončily jsme s určitými problémy.

Nebo: *Jen půl skupiny spolupracovalo.*

Pokud se objevily nedostatky v celkovém hodnocení skupinové práce, pak byla používána v hodnocení slova *nervozita* nebo *bylo to velmi obtížné*. Dokonce jedna odpověď vyzněla celkově pozitivně, i když do kladných odpovědí zařazena nebyla, neboť respondent/ka zde uvádí: *Bylo to docela dobré a odvedli jsme/předali jsme si/ kvalitní práci. Ale přesto skutečná spolupráce chyběla. Domnívám se, že to bylo způsobeno nedostatkem času a také jsme byli bez motivace pracovat na tom pořádně.*

Nechyběla ani lakonická odpověď: *Nějaké problémy jsme měli.*

Nebo se dokonce vytvořila vzájemná averze mezi členy skupiny jako reakce na neschopnost dohodnout se na řešení: *Myslím, že od samého počátku jsme měli pracovat více společně. Na konci jsme nedokázali jeden na druhého promluvit*

Respondent v jednom případě uvádí: *Dělali jsme, co jsme si mysleli, že máme dělat, ale mylili jsme se, dělali jsme to špatně a museli jsme to předělat.*

Pravděpodobně tím reaguje na situaci, která měla být při práci studentů identifikována dříve, již v úvodní části projektu.

Klasifikací kladných odpovědí studentů je možno vydělit osm skupin odpovědí. Pro úspěšné zvládnutí problému a fungování skupiny se jeví jako podstatné:

- a) *jednou již navázané nebo existující přátelství*
- b) *snaha pomáhat jeden druhému*
- c) *snaha zapojit se rovnocenně a podílet se na práci celku*

- d) ochota s nutností rozdělit si úkoly a práci zadanou pro skupinu
- e) chtít spolupracovat
- f) naučit se spolu efektivně komunikovat
- g) pracovat klidně a zodpovědně
- h) hodně o tématu hovořit

Dokonce i když v několika odpovědích se objevil náznak, že to byla práce nelehká, hodnocení bylo zakončeno pozitivně, např. *Snažili jsme se ze všech sil, abychom odvedli dobrou práci. Cítím uspokojení z naší spolupráce.*

Otázka č. 2

Dominoval někdo ze členů skupiny? Byli zde někteří členové, kteří nespolečně pracovali/ či nepodíleli se na řešení problému?

Dominance některých členů, nepřebírání odpovědnosti za svou práci, popř. neúčast na řešení problému je zpravidla velmi silným zdrojem konfliktů ve skupině. I když studenti byli seznámeni se základními principy skupinové práce a byli upozorněni na možnost výskytu konfliktů, nelze očekávat, že by při počátečním seznámení s konfliktem dokázali nalézt účinné řešení.

V tomto ročníku a ve skupinách, které pracovaly na projektu, tomu tak nebylo. Celkem 35 (77,8%) respondentů odpovědělo různými způsoby v kladném smyslu slova a zbývajících 10 (22,2%) respondentů se setkala s dominantními či nespolečně pracujícími členy v negativním slova smyslu.

Do této otázky se promítá již dříve zjištěná skutečnost, že několik členů skupin se nepodílelo rovnocenně na celkovém řešení projektu. Uspokojivé je zjištění, že šlo jen o malý počet jedinců. V případě jedné skupiny šlo o respondentku, která onemocněla na delší dobu v semestru a tým si musel poradit i s jejím dílem povinností, aby mohl práci odevzdat a získat zasloužený zápočet. Jako zkoumající osoba jsem vycítila z několika odpovědí i nepříjemné rozladění studentů v souvislosti s příliš dominujícími členy týmu nebo naopak s příliš laxním přístupem k práci.

Překvapující a nečekané byly v tomto dotazníkovém šetření některé odpovědi respondentů, např. *Já jsem byla tou problémovou členkou skupiny*. Ukázalo se však, že to bylo způsobeno delším onemocněním a neschopností, která byla omluvena.

Bylo zde výrazně vidět, jak členové skupiny ocenili, když někdo ze skupiny udělal trochu více práce ve prospěch celé skupiny:

Byla zde jedna osoba, která nám dělala i grafiku a formálně dávala projekt dohromady.

Nebo:

Ano (dominovali), neměli jsme však v týmu osobu dominantní, ale vedoucího skupiny, který připravil strukturu našeho projektu a kterou ostatní členové používali, dále poslouchali jeho rady a plnili jeho instrukce.

Jedna členka naší skupiny skutečně dominovala (ale pozitivně). Dělala víc než ostatní

I když otázka byla formulována jako uzavřená a studenti odpověděli „ano“ či „ne“, cítili potřebu dále vysvětlit, proč u řady členů skupin určitou dominantnost vnímali jako velmi pozitivní chování. Ti, kteří dominovali trochu více, se posléze stali vedoucími skupiny a ostatní členové jejich „dominanci“ hodnotili velmi pozitivně.

V odpovědi se však mluví i o dalším členovi skupiny, který přestal spolupracovat a o zápočet neusiloval. Způsobil mnoho nesnází skupině, protože svůj úmysl nespolupracovat sdělil ostatním členům skupiny velmi pozdě. Jelikož se tento odkaz objevuje v 8 případech, je možno odhadnout, že nezodpovědné chování ovlivnilo nepříjemně práci /odhadem/ dvou skupin.

Z hodnocení práce studenty je možno vyčíst, že ve 2-3 skupinách nastaly problémy s jedním z členů, který se nemohl projektu účastnit anebo nechtěl, avšak ve zbývajících skupinách byla práce hodnocena jako spolupráce, při níž se členové podíleli na řešení zhruba stejným dílem (je zde často používán termín rovnocenně) a rozdělovali si úlohy, popř. hovořili o činnosti, při níž si všichni pomáhali. Několik respondentů vystihlo povahu práce své skupiny takto:

Každý z nás je dobrý na něco jiného a všichni jsme dělali svou práci dobře. Myslím, že nezáleží na tom, co kdo dělá, ale jak pomáhá ostatním.

Všichni se snažili práci na projektu koordinovat.

Celkem se zmínilo o více aktivních či dominujících členech a osobách, které měly sklony vést skupinu, 12 (26,6%) respondentů.

Z odpovědí bylo možno vydedukovat i snahu po harmonizaci vztahů tam, kde práce týmu nebyla ještě zcela koordinovaná, a také úsilí některých jednotlivců tým povzbudit a dovést ho ke zvolenému cíli. Tito aktivnější členové pak byli automaticky vybíráni jako vedoucí skupin a ti také hledali problémový úkol a cestu k jeho řešení mnohem intenzivněji nežli ti druzí.

Většina členů skupin odpovídala na otázku č. 2 kladně, celkem 25 (55,5 %) členů použilo ve svých odpovědích slova *pracovali jsme rovnocenně, rovnoměrně, či všichni jsme se podíleli, všichni jsme si rozdělili práci a spolupracovali...* Z odpovědí také můžeme zjistit, jak konkrétně tato práce probíhala. Odpovědi na další blok otázek nám obraz konkrétní práce na projektu ještě upřesní.

Blok zahrnující otázky č. 3-7 se soustřeďuje přímo na téma facilitace práce ve skupině (Facilitation of Group Work/Group Lead).

Otázka č. 3

Kdo facilitoval práci ve vaší skupině?

Odpovědi 45 respondentů lze rozdělit do následujících šesti skupin:

Všichni	1 člen	Nikdo	2 osoby	Nevím, nedokáži říci	Ostatní
17 odpovědí (37,8%)	9 odpovědí (20%)	4 odpovědí (8,9%)	6 odpovědí (13,3 %)	7 odpovědí (15,6%) odpovědí	1 respondent (2,2%)- byla to ženská část skupiny 1 respondent (2,2%) - učitel facilitoval tento proces

Facilitace je aktivizující činností, která mnohdy není výrazně viditelná, neboť např. zahrnuje procesy naslouchání s porozuměním a získáním jakéhosi vhledu do práce skupiny, dokonce i smíření se s rozdílnými názory druhých a vyjádření tichého souhlasu tam, kde nesouhlasíte zcela. Je nutno se vždy naladit na společnou vlnu a hledat vysvětlení pro určité reakce jedinců. K tomu se řadí i zvládání řady dotazů, které si žádají vysvětlení jiných členů skupiny, aby mohl být vznesen dotaz právě ten váš.

Z celkového počtu respondentů téměř jedna čtvrtina (24,5%) odpověděla záporně nebo se nedokázala zcela přesně vyjádřit ve své odpovědi, což může znamenat jednak skutečnost, že tyto osoby stále nemají představu o tom, co facilitace je, jednak to, že neměli zájem o účast na takovém procesu učení, popř. si nepřáli to zkusit. Mohla zde probíhat i určitá komunikace, ale v žádném případě by se nedala tato činnost nazvat facilitací.

Zbývajících 37 respondentů (82,2 %) uvádí, že práci jejich skupiny pomáhal řešit a usnadňovat jeden z členů, popř. členové dva, nebo, ve většině případů, se podíleli na snazším průběhu všichni členové skupiny, popř. ženská část skupiny. I když tento výsledek nedává odpověď na to, zda to byla facilitace správná a řádná, je přesto velmi pozitivní.

Otázka č. 4

Cítíte-li se spokojen(a) s celým procesem, co přispělo k vašemu procesu učení?

V odpovědích respondenti otevřeně formulovali své názory a převládaly odpovědi pozitivní. Celkem 31 (68,8%) respondentů odpovídalo kladně. Devět respondentů zjistilo, že je tato práce neuspokojuje, popř. je nelehká (20%), nebo měli jiné důvody, ale převládl negativní postoj. Zbývajících 5 kolonek (11,1%) zůstalo prázdných, což může svědčit jednak o negativním postoji k této strategii, jednak o lhostejném přístupu k dění ve skupině či ve třídě, popř. k vyplňování dotazníku. Provokujícím je u této je bod číslo 17, ze kterého vyplývá, že v některých skupinách neexistoval konsensus a bylo obtížné vyjavit názor.

Bylo nakonec vybráno následujících řadu sedmnácti bodů, z nichž je možno rozpoznat důvody, které studenty uspokojovaly při této práci, a faktory, které ovlivňovaly kooperaci a projektovou práci velmi negativně.

1. *Naučili jsme se pracovat ve skupině, naučila jsem se týmové práci; viděli jsme, jak je důležité pracovat ve skupině.* (9)
2. *Naučila jsem se diskutovat/komunikovat, přijímat názory druhých.* (6)
3. *Naučil/a jsem se psát na vyšší, akademické úrovni, zlepšit si dovednosti akademického psaní a pracovat s internetovými zdroji (společně je možné získat ohromné množství informací).* (4)
4. *Zvláště skutečnost, že všichni v týmu museli jednat s co největší odpovědností.*
5. *Tato práce (tento projekt) mi pomohl/a více porozumět knížkám a to je důležité.*

6. *Uspokojilo nás, že jsme se shodli (např. dokázali napsat závěr, na kterém jsme se všichni shodli. (2)*
7. *Projekt mi dal novou zkušenost a přinesl nové zážitky.*
8. *Cítím uspokojení, protože jsme se naučila pracovat s novou slovní zásobou, přemýšlet (1)*
9. *Jsem pyšný/á na svou účast na projektu a přínos z jeho dokončení (2)*
10. *Naučil/a jsem se také trpělivosti.*
11. *Tato práce mi dodala sebedůvěru.*
12. *Ano, cítím uspokojení z našeho projektu*
13. *I poznání nedostatků (lenost druhých, neschopnost komunikovat) byly dobré pro budoucí život a práci.*
14. *Cítil/a jsem se spokojený/á s prací, ale když jsem uviděl/a chyby v projektu, byl/a jsem zklamáný/á.*
15. *Mohli jsme si vést lépe. Necítím uspokojení. Necítím tolik uspokojení. (5)*
16. *Byl bych raději, kdybych mohl pracovat na menším úkolu, ale sám.*
17. *Byl zde nesoulad (Nesouhlasil jsem s částmi vypracovávanými ostatními členy).*
18. *Zjistili jsme, že týmová práce není lehká.*
19. *Byla to domácí práce, kterou jsme měli dělat, když jsme měli mnoho jiných věcí na práci.*
20. *Bez komentáře (5)*

Otázka. 5

Jestliže cítíte zklamání, jaké prvky tohoto procesu učení kazily vaši práci a práci vaší skupiny?

V této otázce byla očekávána odpověď, která by naznačila překážky v práci skupin. Původní očekávání, které předpokládalo mnohem delší seznam příčin problémů v práci skupin, se zúžilo na nedostatek času, problémy s myšlením, neschopností a leností některých členů skupiny, popř. na nedostatek zdrojů. Jeden respondent dospěl k názoru, že by pracoval raději sám a jeden byl jak spokojen, tak i nespokojen. Velmi pozitivní hodnotu uvádělo 16 respondentů, tj. 35,5% – ti všichni nepociťovali zklamání, dokonce se dobře při řešení projektu bavili. Následuje třídění odpovědí s uvedením počtu respondentů.

1. *Nepociťil/a jsem zklamání, vše bylo užitečné. Dobře jsem se u toho bavil/a. (16)*
- 2 *Pociťovali jsme nedostatek času na dokončení (7)*
3. *Lišili jsme se různou úrovní jazyka a jiným myšlením, různými názory. (4)*

4. *Neschopnost pracovat dohromady, komunikace byla obtížná. (5)*
5. *Jeden člen týmu byl naprosto nezodpovědný. Lenost (4)*
6. *Nebyla zde zcela ochota si navzájem pomáhat. (1)*
7. *Jen nějaké problémy s PC (1)*
8. *Vždy, když pracuji v týmu pocítuji nespokojenost , postrádám u některých studentů skutečný zájem o učení.*
9. *Cítila jsem zklamání, že nemohu nalézt zdroje v naší zemi.*
10. *Nespokojenost s hodnocením projektu učitelem.*
11. *Bylo zapotřebí více přemýšlení.*
12. *Zklamání ze ztráty jednoho člena skupiny .*
13. *Docházím k názoru, že je snazší pracovat sám.*
14. *Jsem spokojen i nespokojen (vadilo neustálé dohadování).*

Příklady dalších odpovědí:

Nemohu říci , že bych byla zklamaná, jen to, že jeden člen skupiny byl zbytečný.

Já sama jsem se cítila zklamaná svou úrovní angličtiny

Odpovědi, které studenti uvádějí, jsou typickými příklady citových či rozumových reakcí nedostatečně rozvíjenou kooperaci. Pro skupiny je užitečné setkat se s těmito nesnázemi a problémy, aby jim mohly příště čelit , vyrovnávat se s nimi nebo se na ně připravit.

Otázka č. 6

Kdybyste byl/a facilitátorem vaší skupiny, jaké chování byste považoval/a za přínosné pro tuto facilitaci /jaké chování by pomohlo usnadňovat práci vaší skupiny?

Z hlediska získání zkušenosti s pozitivními afektivními strategiemi jsou následující odpovědi pozoruhodné tím, že společně dávají představu o ideálním typu facilitátora. Protože každý z respondentů uváděl řadu položek, byl vytvořen tento přehled nejčastějších odpovědí:

V oblasti facilitačních dovedností to pro studenty znamená:

- *být hodně otevřený jiným názorům, mít otevřený přístup k lidem a*
- *být schopen hovořit o každodenním problému*
- *brát vážně názory všech členů a ukazovat cestu jak vše zlepšit*
- *najít čas a vše řádně prodiskutovat*
- *facilitace znamená řádnou kooperaci s dalšími studenty*

- naučit se dobře komunikovat
- zorganizovat schůzky a řešit problémy
- umět přijímat názory a naučit se umění argumentace
- poradit s organizací skupiny a s využitím rolí
- nebát se jednotlivých členů a nutit je mluvit

V osobních vlastnostech by facilitátor měl být:

- být zodpovědný a spolehlivý
- být klidný, laskavý a povzbuzující
- být tolerantní, pružný a dynamický a umět zvolit chování, které povzbuzuje (a nutno povzbudit kooperaci všech členů skupiny);
- umět činit rázná rozhodnutí, být silný a důvěřovat
- mít schopnost uznávat, že jsem se zmýlil/a a být ochoten poradit ostatním a nebát se začít znovu.

Studenti zde překvapili velmi širokou reakcí, podali svou představu facilitátora, dokonce facilitátora své vlastní práce. Odpovědi dokazovaly, že většina studentů nebrala dotazník formálně. Reakce studentů svědčí o pochopení důležitosti role facilitátora a skutečnosti, že velká většina z nich si uvědomuje podstatné rysy facilitace i uplatnění řady strategií pro dosažení facilitativního účinku při konkrétní činnosti. Je zde vidět, že reflexe pomáhá studentům uvědomovat si také svůj vlastní učební proces a jeho jednotlivé složky. Zdá se, že bude-li možno pokračovat ve výuce tímto směrem, bude možno dosáhnout většího pochopení procesní stránky učení a ujasnění si vazby či propojení mezi obsahovou stránkou učení a vlastním učebním procesem.

V dané skupině odpovědi bylo ponecháno stranou ještě několik odpovědí respondentů, které se liší od těch, které jsou uvedené zde výše. Sem patří např. tyto reakce: *Jako facilitátor bych trval/a na tom, aby každý dokončil svou část a přinesl ji včas.*

Student zde nepochopil, že i on měl přispět k facilitaci tohoto procesu. Pro další dva respondenty být facilitátorem by znamenalo následující:

Byla bych mnohem přísnější a tlačila bych víc na ostatní, aby odváděli práci včas.

Nebo: *Je nutné být silný vedoucí skupiny... a je potřeba na lidi více tlačit.*

Pro respondenta posledního z této skupiny odpovědi

facilitace znamenala být přísný, ale mým kolegům (studentům v mé skupině) se to nelíbí. Kdybych byl facilitátorem, asi bych se ujal závěrečné fáze práce a dokončil bych projekt na počítači.

Poslední skupinu respondentů na tuto otázku tvoří menší skupina těch, kteří nepochopili ani principy facilitace, ani skutečnost, že by měli pomalu přebírat část odpovědnosti za učení od učitele a dostávat se ze stádia učitel pro žáky do stádia učitel s žáky a pomalu se připravovat na třetí s vrcholnou fází- sami studenti pro sebe samotné.

Celkem 10 kolonek zůstalo nevyplněných a to znamená, že 22,2.% respondentů a ještě další tři (tj. celkem 28,8%) reagovalo indiferentně. Stále je vidět, že část studentů nejeví zájem, popř. jim uniká smysl. Několik málo respondentů by uvažovalo o tvrdším, více autoritativním vedení skupin (používají přímo slova *přísnost, převzetí úkolů pevně do svých rukou, více kontroly nad prací*). Je naprosto pochopitelná nelibost respondentů vyplývající z neplnění úkolů na straně některých členů skupin, ale nelze zaměňovat přísnost a autoritativnost s důsledností, která je nadále podstatou práce skupin a těch, kteří ve třídách a ve skupinách facilitaci provádějí.

Otázka č. 7

Kde vidíte problémy se zaváděním facilitace na vaší škole/katedře?

Jde přece jen o zkušenost novou a termín facilitace jako usnadňování učení je zatím na našich školách uplatňován výjimečně. Přesto jednotlivé kolonky v dotaznících byly vyplňovány spontánně a přinášejí velmi upřímné názory. V představách respondentů se objevuje celá řada důvodů:

- *nezvyk takto pracovat, lidé už jsou zvyklí pracovat jinak, nebylo to obvyklé takto pracovat, tj. pracovat v týmu (10)*
- *lituji nevím, kolonka bez odpovědi (9)*
- *čas (nedostatek na času na tuto práci, nemají ho žáci, nemají ho učitelé, není čas na schůzky) (6 respondentů spojuje nedostatek této práce s časem)*
- *je zde problém historický, zastaralost či konzervativnost našeho školství, staří učitelé, lpění na tradicích (5)*
- *nerelevantní odpověď/nepochopená otázka (3)*

- vidím problémy technické, stále nedostatek přístupu k počítačům a k internetu na našich školách; nedostatek peněz (2)
- facilitace by mohla být považována za lenost, popř. jako způsob jak nepracovat tak pilně (2)
- nedostatek know-how, není jasné, jak by to přesně mělo fungovat (1)
- nejsme schopni kooperovat, nejsme ochotni se zúčastnit této činnosti (2)
- studenti se necítí moc dobře při této práci (1)
- nedostatek motivace u studentů a ještě více u učitelů (1)
- musí být dostatek lidí, kteří se mají rádi nebo jsou k sobě tolerantní (1)
- špatné zkušenosti ze střední školy (1)
- neschopnost komunikovat (1)

Jedna skupina odpovědí má společného jmenovatele:

- Na této škole nejsou pro to (pro facilitaci skupinové práce) podmínky, nebo jsou jen malé, je málo času setkávat se.
- Skupinová práce vyžaduje hodně času, je náročná a na to naši učitelé nemají čas.
- Možná se problém (nedostatečné facilitace skupinové práce) objevil proto, že každý člen je z jiné studijní skupiny (kombinace).
- Nejsme na tuto práci zvyklí. Ale je to otázka času. Ale doufám, že se to změní a školy poznají, že skupinová práce je naprosto přirozená.
- Nedostatek know-how, nevíme, jak by to mělo fungovat.
- Lidé si již zvykli pracovat jiným způsobem.

Celkově se také otázka nedostatku času dostala do odpovědí.

Skupina otázek č. 8-10 zahrnovala jednak dotaz na kvalitu výkonu skupiny, jednak na úroveň účasti jednotlivých členů a na volbu možnosti cokoliv na tomto typu aktivního učení změnit v budoucnu.

Otázka č. 8

Co pozitivně ovlivnilo práci (plnění úkolu) vaší skupiny?

- přátelství a dobré/hezké vztahy mezi členy skupiny, dobrá atmosféra, důvěra, víra v ostatní členy a jejich práci, poznali jsme důvěrně jeden druhého (11)
- kolonka zůstala prázdná (8)

- *společné schůzky a diskuse o tématech, možnost hovořit plně o práci a vyslovit své názory, sdílení názorů a vzájemná spolupráce /např. kontrola prací, formulace názorů/ (6)*
- *pro práci v týmu byla velmi důležitá komunikace a dobré naladění na stejnou vlnu (4)*
- *skutečnost, že jsme se nikdy nehádali a snažili se jeden druhému pomoci, laskavé chování jeden k druhému, kladný vztah a vzájemná tolerantnost (3)*
- *dobrá a rychlá komunikace mezi členy skupiny, vůbec schopnost komunikovat, nutnost komunikovat face-to-face (3)*
- *byl to cíl, dosažení skvělé práce, získání kreditu (2)*
- *nic pozitivního zde nebylo (2)*
- *snaha dělat to nejlepší, co umíte a tím jsme lépe poznali jeden druhého, jak kdo myslí a cítí, jaké názory máme (1)*
- *zájem o témata naší práce; skutečnost, že téma bylo zajímavé pro všechny (1)*
- *hnal nás strach, že nestihneme splnit úkol (1)*
- *dobré podmínky pro práci na projektu (1)*
- *škoda, že jsme více nekomunikovali face-to face, protože to ovlivnilo naše výsledky (1)*
- *pozitivní bylo méně lidí ve skupině (1)*

Příklady odpovědí:

Na našem týmu bych nic neměnila, ale vím, že v jiných skupinách byly vztahy více negativní než pozitivní

-chuť naučit se něčemu novému

-byli jsme dobří přátelé, ale pozitivní také bylo, že jsme se společně dohodli na knihách, s nimiž budeme pracovat

Otázka č. 9

Popište vaši úroveň účasti na skupinovém řešení projektu

Tato otázka byla vnímána studenty různě. Někteří spíše chápali účast jako procento svého podílu na celkové práci, někteří hovořili skutečně o úrovni ve smyslu rovnocenného podílu na společně vykonané práci, jiní se soustředili spíše na popis své účasti na projektu v rámci skupiny či na popis pouze své činnosti. Některé z odpovědí byly cenné zejména tím, že umožnily nahlédnout do procesu skupinové práce. Velmi často studenti popisují, jak si rozdělili práci a úlohy, na čem pracovali individuálně a co řešili společně. Převažoval model, při němž se student podílel na tvorbě problému/hypotézy, na promyšlení celkové koncepce,

poté pracoval na jednom z přidělených úkolů a nakonec na sestavení konečného řešení, na kontrole celé práce, na diskusi a vytvoření závěru. Pokud by takový postup převažoval u většiny studentů, pak by toto mohl být ideální začátek pro rozšíření tohoto způsobu učení, ale přistupuje i mnoho dalších faktorů, které mohou toto tvrzení oslabovat. Proto je nutno podívat se na řešení podrobněji.

Z vyhodnocení odpovědí vyplývá, že řada studentů si cenila společných schůzek a diskusí o tématu. Přiznávala, že vyvinula maximální úsilí a snahu pomoci i druhým, aby projekt byl odevzdán v kvalitní podobě a včas. Bylo možno sledovat i dosti velké zanícení pro práci. Tendence ke kooperaci měly převažující povahu.

Přehled různých typů reakcí studentů:

- *Student pracuje na své části i na společných řešeních, plně jsem participoval(a) na projektu . (24 respondentů, tj. 53,3%).*
- *Studenti pracují přibližně stejně, rovnocenná účast, (v jednom případě např. 2 studenti pracující v páru uvádějí 50% účasti na projektu). (9, 20%)*
- *Student se podílí nejen na své části, ale ne na všech částech procesu (např. student vybírá knihu pro sebe a pro ostatní, řeší svou část úkolu a závěr (2)*
- *Já jsem rozebíral(a) pouze svoji povídku (1).*
- *Pracovala jsem skutečně a zodpovědně, ale ostatní to nezajímalo.(1)*
- *Šel jsem do toho maximálním úsilím, vždy jsem byl připraven (2)*
- *Snaha po maximální nenápadnosti z obavy, že by byl obviněna, že je vedoucí skupiny. (1)*
- *Moje práce byla spíše vůdčí povahy. (2)*
- *Rozdělili jsme si projekt na 3 části a když jeden člen skupiny odešel, rozdělili jsme si i jeho část. (1)*
- *Bez odpovědi (2)*

Respondenti zpravidla přímo popisují proces, jak přesně postupovali, jak strukturovali svou práci. Nejčastěji se objevuje řešení, při němž si skupina práci přesně rozdělí a jednotlivci postupují investigativním způsobem. Každý zůstává buď u svého dílu až do konce projektu, nebo převažuje pružnost v řešení problému tam, kde se projekt nedaří vyřešit či dokončit včas.

Otázka č.10

Co byste příště dělal/a jinak?

Odpovědi na tuto otázku vyžadovaly respondentovu reflexi učebního procesu ve skupině a výsledkem byla volba některého z prvků procesu, který by býval pozitivně ovlivnil proces řešení projektu. Odpovědi bylo možno klasifikovat do šesti skupin, dvě kolony zůstaly bez odpovědi (4,4%). Respondenti uváděli následující:

1. *Vybral bych si jiné lidi pro týmovou práci, záleží na skupině, lidé musí více přemýšlet a lépe spolupracovat, dal bych přednost menšímu počtu lidí ve skupině (12)*
2. *Byla jsem velmi spokojená a nepotřebuji nic měnit, dělal bych přesně to samé (11)*
3. *Celkově potřeba více času, více času na přečtení knih a řešení problému (Začali bychom trochu dříve, a měli jsme také zajít na konzultaci, více času na přemýšlení o tématu, na rozdělení práce v týmu (10)*
4. *Vícekrát bychom se sešli, více bychom byli spolu a spolupracovali, více hovořit; rád bych spolupracoval s více členy skupiny (5)*
5. *Změna provedení práce (3)*
6. *2x bez odpovědi*

Nic bych neměnil/a	Nespokojenost s lidmi ve skupině	Nedostatek času na četbu a řešení problému	Potřeba více komunikace a kooperace	Změna provedení práce	Nespokojenost s tématem či výsledkem
11 (24,4%)	12 (26,6%)	10 (22,2%)	5 (11,1%)	3 (6,6%)	3 (6,6%)

Jednotliví respondenti dále uvádějí, že by příště využili lépe konzultací nabízených učitelem, také by někteří z nich více četli, odstranili by nejprve problémy s formulací problémového úkolu či hypotézy, bez níž nemohl mít projekt úspěch. Jiní se ve své reflexi ohlížejí za vlastním procesem řešení úlohy a uvědomují si, že měli trvat na lepším rozdělení práce v týmu. Jeden z respondentů si uvědomoval slabinu v gramatice, která pokazila práci celku, jiný by nepracoval na písemné části, ale věnoval by se organizaci práce.

Otázka č. 11

Byla pro vás práce v skupině dobrou zkušeností či nikoliv a proč?

I když velká většina odpovědí byla i v tomto případě pozitivních, několik jednotlivců se dosti kategoricky vyjádřilo stručnou odpovědí „ne“ nebo nepatrně delší odpovědí „*myslím si, že mi to nepomohlo slabiny odhalit*“. Záporných odpovědí bylo celkem 8 (17,7%). Jedna z nich naznačovala velmi negativní zjištění respondenta, který prohlásil: *Naučilo mě to, že se mohu spoléhat jen na sebe.*

V několika případech studenti vyjádřili názor, že se jim lépe hovořilo ve skupině nežli v seminářích. Skupina také lépe dokázala prodiskutovat a naplánovat strukturu této komplexní činnosti. Protože studenti zpracovávali poznatky z rozsáhlejšího úseku britské literatury 19. století, znamenalo to pro ně četbu celých děl (románů, povídkových souborů) v anglickém jazyce. Ukázalo se, že takovéto rozsáhlejší projekty zatím nikdy nezpracovávali. Ti, kteří si vybrali autory a úlohy z literatury konce 19. století, se zde setkali s počátky modernistické tvorby. Pro pochopení symbolismu je např. úroveň znalosti jazyka velmi důležitá, a proto i zde např. jeden respondent přiznává obtíže s rozpoznáváním symboliky, škoda jen, že krátká výpověď neumožnila odhalit, zda skupina pomohla spolužákovi řešit problém nebo zda to byl problém pro celou skupinu.

Řada studentů pochopila, že více očí více vidí, a skutečně jednotliví členové dali v týmu své síly dohromady, aby vylepšili koncový produkt svého snažení. Konstatovali, že v týmu se vždy také dařilo lépe formulovat myšlenky při formulování hypotéz nebo při zobecňování získaných poznatků v závěrečné fázi projektu. Jako učitel facilitátor jsem si byla vědoma, že úkol může být nesnadný pro řadu studentů, kteří mají před sebou ještě dalekou cestu k dokonalému zvládnutí jazyka (k úrovni proficiency), mnozí z nich ještě nezvládli zkoušku na úrovni C1. Právě tento typ práce jim měl pomoci překonávat jazykové nesnáze. Řešením byla společná kontrola vypracovaného projektu všemi členy týmu s diskusí o možných vylepšeních. Někteří z respondentů sami hovořili právě o této kontrole jako jedné z možností překonání slabin jazykové povahy slabšími jednotlivci. Několika jedincům umožnila kooperace odhalit vážné chyby gramatické i stylistické.

Otázka č. 13

Dosáhla skupina svých cílů. A dosáhla jich ve stanoveném čase?

V době, kdy byl vyplňován tento dotazník, ještě skupina nevěděla, zdali byl projekt úspěšný.

Více než 20% respondentů však pociťovalo nejistotu v souvislosti s odevzdaným projektem. Převažovaly však, kladné odpovědi:

1. *Ano, včas; ano, myslím, že ano; ano, museli jsme vše stihnout.* (23, 51%)
2. *Nejsem si zcela jistá/ý, že jsme dosáhli všeho.* (10 respondentů, 22,2%)
3. *Ne, popř. nejsme si jisti.* (6 respondentů, 13,3%)
4. *Nezodpovězeno.* (4, 8,8%)
5. *Nerozumím otázce.* (1)
6. Jiná odpověď. (1) (*Nedokáži řešit problém ve skupině. Potřebuji čas na rozmyšlení. Nedokážu rychle reagovat*)

Předposlední sada otázek (otázky č. 14-17) vychází z dlouhodobého přesvědčení učitele-facilitátora, který se každoročně setkává s nedostatkem relevantních zdrojů kvalitní úrovně a nedostupností důležitých článků z oboru studia pro učitele i studenty, že právě nedostatek materiálů brání seznamování studentů s dobrou kritickou literaturou a tento stav limituje i rozvoj akademické práce a kritického myšlení a že je jednou z příčin neúspěchu studentů. V době, kdy výzkum probíhal, nebyla dosud zpřístupněná pedagogům a studentům rozsáhlá databáze akademických zdrojů. Jedná se např. přístup do databáze SAGE Journals, JSTOR, Oxford Journals a dalších).

Otázka č. 14

Měla vaše skupina dostatek zdrojů, které potřebovala pro splnění úkolu?

Celkem 35 respondentů bylo spokojeno s dostupností zdrojů pro vypracování literárního projektu. Studentů, kteří nebyli spokojeni s dostupnými zdroji literatury, bylo mnohem méně (10), avšak do negativní odpovědi jsou zahrnuti i ti, kteří na otázku neodpověděli, a dále respondenti, kteří byli spokojeni jen částečně (celkem 10).

Respondenti na tuto otázku zpravidla odpovídali následovně:

1. *Ano, popř. ano, zdroje postačovaly* (30)
2. *Ano, ale byli bychom bývali rádi, kdyby jich bylo více* (5)
3. *Nezodpovězeno* (4)
4. *Potřebovali jsme více referenčních knih, myslím si, že jsme materiálů neměli dost* (4)
5. *Ne, to byl jeden z problémů* (2)

Otázka č. 15

Jaké zdroje jste používali pro dokončení vaší úlohy?

Otázka byla vložena do dotazníku záměrně, protože dosud studenti nepracovali (přesněji neměli příležitost pracovat) s kritickými statěmi, s odbornými literárními články či recenzemi. Tyto sekundární literární zdroje začaly být používány při práci v seminářích a měly naznačit zdali se studenti opírají o odborné názory literární kritiky, popř. zdali všichni studenti, nejen jednotlivci, se také pokoušeli hledat tyto zdroje.

Mezi nejčastějšími byly tyto odpovědi: 1) knihy, 2) elektronické databáze, 3) zdroje v knihovně katedry a školy, 4) internet a 5) skoro žádné zdroje nebyly k dispozici

Tyto zdroje byly považovány za hlavní:

- Primární literatura
- Sekundární zdroje - historie literatury, kritická literatura v podobě časopiseckých článků a recenzí

Objevily se následující odpovědi: *Oba typy v podobě knižní a elektronické zdroje/databáze (Internet); Elektronické zdroje – zpravidla kritické články a eseje. Tam, kde knihovna měla velmi často jen jednu knihu, pomohl internet. Odborné knihy a časopisy. Odborné kritiky. Filmy/Video.*

Většina respondentů měla na mysli (aniž by to uváděla) zdroje v anglickém jazyce, jen ve dvou případech byla reference také na české zdroje. Některé odpovědi byly značně zjednodušené (knihy a internet), čímž chtěli vyjádřit, že vycházeli ze zdrojů v knižní podobě a také v internetové neboli elektronické podobě.

Takové odpovědi by bylo možno hodnotit jako velmi příznivé, ale bude nutno počkat na vyhodnocení kvality použité literatury ve výzkumné části zabývající se rozborem prací.

Otázka č. 16

Které ze zdrojů nebyly dostupné na vaší katedře/v knihovně/ve vaší univerzitní knihovně?

Podle odpovědí je zřejmé, že někteří respondenti / někdy i celé skupiny/ často volili téma své práce již v závislosti na dostupnosti literatury a nebyli tak překvapeni nedostupností

některých např. literárních děl a kritik. Jiní dohledávali usilovně literaturu v knihovnách a surfovali po internetu a nakonec našli, co hledali. V jednom případě nemohla skupina dlouho sehnat román, který si zvolila pro rozbor a interpretaci. Objevil se i respondent, který v knihovně nenašel téměř žádné zdroje (1), ale ve více případech se stalo, že nebylo možno v Ústí nad Labem nalézt dosti kritické literatury, zvláště časopiseckých kritických statí. Jedna formulace vystihla nedostatky mnohem přesněji- bylo hodně materiálu s všeobecnými údaji, ale nebylo možno najít literaturu pro úzce specializované téma. Chyběly také texty primární literatury. Studenti, kteří pocházeli z jiných měst, si zpravidla půjčovali knihy tam a byli více spokojeni. Největším nedostatkem byla chybějící literárně kritická literatura a studie literárně teoretického zaměření.

Studenti a učitelé anglistiky nebyli v té době spokojeni s univerzitní knihovnou, která nenabízela dostatečné cizojazyčné zdroje, a tak chyběly částečně následující typy odborné literatury: historie literatury, encyklopedie a kompendia, převážně však literární kritiky a teoretické články v literárních časopisech.

(Poznámka: v době, kdy projekt probíhal, nebyly studentům ještě zpřístupněny elektronické databáze. Stalo se tak až po skončení projektu, v lednu 2010).

Otázka č. 17

Jaký učební materiál jste považovali (popř. byste považovali) za efektivní?

1. *Více kvalitní/odborné/kritické literatury/časopisy/recenze* (15, 33,3%)
2. *Více materiálu z internetu* (12, 26,6%)
3. *Více dostupné knižní literatury, encyklopedie* (6, 13,3%)
4. *Nevím či nezodpovězeno* (6, 13,3%)
5. *Nerelevantní odpověď* (2)
6. *Samotný román (s nímž se pracuje)* (2)
7. *Více literatury krásné/tj. samotné romány/ i odborné kritické* (1)
8. *Konkrétní literaturu, kterou jsem si zvolil/a* (1)

Konkrétnější otázka na možnost zefektivnění práce v případě větší dostupnosti studijních materiálů potvrdila, že si studenti již více uvědomují roli kvalitní kritické a odborné literatury při vypracovávání studentských seminárních prací, projektů i diplomových prací.

Poslední blok otázek (18-20) je zaměřen na konkrétní zkušenosti studentů s prací ve skupinách.

Zkoumající osoba zde očekávala, že najde řadu odpovědí, které odhalí skryté procesy při tvorbě skupinové dynamiky, zejména to, co působilo jako omezující prvek při práci studentů. Studenti zde mohli doplňovat konkrétní údaje ze své zkušenosti, popř. mohli použít volby z většího množství naznačených možností. V rámci tohoto bloku otázek také měli studenti odhalit pocity, které při práci převažovaly. Nakonec v poslední zavřené otázce studenti měli potvrdit vhodnost závěrečného rozhovoru (interview) jako přijatelné formy zpětné vazby, případně mohli navrhnout jinou formu, při které by se dozvěděli více o tom, jaký produkt vytvořili a jak je tento výtvar hodnocen.

Otázka č. 18

Co považujete za hlavní omezení procesu řešení problému (Popište vaši zkušenost).

Byly vybrány položky, které signalizovaly pro skupinu vážný problém. Zpravidla bránily úspěšnému dokončení projektu a mnohdy znepríjemňovaly život a práci skupiny. Pro facilitátora jsou důležitým upozorněním na nutnost připravit půdu pro zvýšení zájmu o tyto problémy ve třídě a pro přípravu studentů na řešení konfliktů

1. *Není dost zkušenosti s formulací úlohy/hypotézy či s definováním problému* (27, 60%)
2. *Nedostatek zkušeností s týmovou projektovou prací* (21, 46,6%)
3. *Časová tíseň* (20, 44,4%)
4. *Byla to úroveň anglického jazyka členů skupiny, která bránila práci* (18, 40%)
5. *Nedostatek vůle a harmonie/tolerance* (18, 40%)
6. *Členové občas práci i ignorují nebo jsou jedinci, kteří odolávají a nechtějí se přizpůsobit, nedostatek chuti tu práci dělat* (11, 24,4%) - jednou dokonce s vykřičníkem.
7. *Nedostatek aktivity členů* (11,24,4%)
8. *Komunikační problémy* (10, 22,2%)
9. *Nedostatek společné přípravy na projekt* (6, 13.3%)
10. *Nastal zmatek s rolemi, popř. určité nedorozumění kdo a co bude dělat.* (5,)
11. *Příliš velká skupina* (3)
12. *Nejistota* (2)
13. *Jde o předmět, který mě nezajímá.* (1)

14. *Příliš těžký problém* (1)
15. *Nedostatek nápadů* (1)
16. *Neochota pomáhat jeden druhému* (1)

I skupina, která byla v pohodě a bez výrazných konfliktů, zde přiznala, že ji trochu omezovala nezkušenost s touto prací a také skutečnost, že byli příliš velkou skupinou (5 studentů).

Otázka č. 19

Když řešíte problém ve skupině, cítíte a) vzájemnou pohodu b) že jste naladěni na stejnou vlnu c) cítíte s ostatními nebo d) cítíte napětí ve vztazích ? (Studenti jsou žádáni, aby vyhodnotili situaci podle své zkušenosti).

1. *Nutné je být naladěni na stejnou vlnovou délku a vzájemně si rozumět.* (13)
2. *Vládla empatie.* (10)
3. *Pociťovali jsme napětí ve skupině/napětí převládalo.* (9)
4. *Byli jsme ve vzájemné pohodě, měli jsme dobrou skupinu.* (6)
5. *Bez odpovědi.* (3)
6. *Vzájemná pohoda + tenze + empatie.* (2)
7. *Nejde mi řešit problém ve skupině/raději pracuji sám/a.* (1)
8. *Odpověď hrubá a odmítající spolupráci* (1)

Respondenti mohli volit ze čtyř možností, ale odpovědi byly mnohem bohatší. Studenti jsou přesvědčeni, že je dobré být stejně naladěni, ale vzhledem k věkovým či jiným rozdílům se také stalo, že jednotlivec měl pocit, že „k nim“ (ke skupině) stejně nepatří.

Otázka č. 20

Je pro vaši skupinu zpětná vazba ve formě rozhovoru (rozhovoru nad projektem/prací vytvořeným skupinou) přijatelná, nebo byste navrhli raději jinou formu zpětné vazby?

1. *Ano, přijatelná.* (38 respondentů, 77,7%)
2. *Bez odpovědi.* (6)
3. *Ne.* (1)

Jiná reakce: *Ráda bych interview, který vyústí v řešení. Nejen hovořit o něčem, ale mělo by to k něčemu vést.*

V komentáři byl rozhovor považovaný za výborné řešení, za nejpřijatelnější či užitečné. Dva respondenti ho považovali pouze za řešení dobré. Většina se shodla na tom, že osobní komunikace by byla určitě nejlepší. Byla očekávaná velmi stručná odpověď, avšak někteří studenti volí odpověď stručnou vyjádřenou velmi hovorovým stylem (*to by bylo fajn*). Odpověď „ne“ patřila respondentovi, jehož skupina buď dobře zvládla práci ve skupině a jejíž projekt byl úspěšný, nebo již necítil dále potřebu o práci hovořit, popř. ho další zpětná vazba nezajímala.

7. Cyklus II akčního výzkumu

Již první cyklus prokázal, že se učení žáků více zviditelnilo pro facilitátora v těch částech kooperativního procesu, které mu zůstávaly skryté. Naznačil dále nutnost pokračovat ve využívání všech dostupných aktivizujících strategií, které se pro programy připravující učitele ukazují být silné a nosné, hlavně strategie aplikované společně s kooperací, včetně strategií, které na konci zimního semestru automaticky (spolu s realizací akčního výzkumu) posílily využívání aktivizujících strategií a samy se začaly projevovat jako velmi účinné – byla to reflexe studentů, reflexe a sebereflexe facilitátora. U facilitátora probíhal reflektivní proces průběžně v jedné přímé v hodinách, jedné po skončení výuky. U studentů bylo možno pozorovat silné prvky reflexe, když hodnotili projektovou činnost v průběhu rozhovoru s učitelem, reflexe se objevila se v studentském hodnocení závěrečných prezentací a nakonec při vyplňování dotazníků, kde byla překvapivě silná a svědčila o tom, že většina studentů brala tuto práci vážně a snažila se podívat se na ni s určitým odstupem. Při závěrečných představováních semestrální práce skupin celé třídy (zpravidla ve formě powerpointových prezentací, ale nejen v této podobě) probíhala reflexe, jejíž účinek byl převážně hodnotící. Na základě poznatků získaných reflektivním působením si troufám označit právě reflexi za provokující a aktivizující. Jako učitel-facilitátor v ní vidím (již po celou řadu let) určitou sílu, která je u nás často nedocenená a nevyužitá. Mnohokrát v průběhu celého procesu jsem v ní viděla tuto sílu a stále více jsem si ji uvědomovala. Např. již v tom, jak dokáže přimět člověka k novým pohledům na věc, k přehodnocování určitých rozhodnutí, a jak umožní přesvědčivě diagnostikovat problémy ve výuce.

V průběhu zimního semestru reflexe odhalila, že určité procento studentů není dostatečně motivováno pro práci s literaturou. Stává se také, že ne vždy plní studenti své úkoly. Reflexe

učitele a studentů diagnostikovala také největší problém, který vyplývá z určité nepřipravenosti plnit úlohy na akademické úrovni. V našem případě 37 % skupin by vrácen projekt z nějakého důvodu k opravě, úpravě, dopracování či přepracování, aby dosáhl požadované akademické úrovně. (nedostatky pravopisné a celkově nízká gramatická úroveň u několika studentů a také nekomunikativnost pramenící s největší pravděpodobností z předešlých nedostatků). Na základě těchto poznatků bude možno pozměnit proces výuky tak, aby došlo ke zlepšení i v těchto oblastech a aby byly celkově posilovány i komunikativní kompetence.

Do druhého cyklu bude možno vstoupit se zjednodušeným akčním plánem a s cílem pokusit se dotáhnout proces skupinové dynamiky do závěrečné fáze, zejména prokázat, které strategie výuky jsou silné a aktivizující a dokáží studenty i výrazněji motivovat k tomu, aby dovedly své skupiny do stádia skutečné kooperace a mezi studenty se vytvořily vazby silné vzájemné závislosti a propojenosti. Cílem je i dosažení čtvrtého stupně skupinové dynamiky (performing), tentokrát při práci na tvůrčím projektu.

Jako facilitátor budu nadále pokračovat v působení na studenty tak, aby bylo dosaženo skutečné kooperace, tzn. aby studenti mohli v seminářích rozvíjet hloubkové učení a přebírali odpovědnost do svých rukou. Stejně jako v prvním případě bude facilitován proces aktivního zapojování studentů do činností, které budou i nadále rozšiřovat znalosti z oblasti literární. Studenti by měli vnímat literaturu v cizím jazyce jako nástroj k poznání světa kolem nich i sebe samých. Nadále bude literatura nástrojem pro analýzu a interpretaci jazyka a textových struktur. Z hlediska budoucího povolání studentů by se pak mohla stát i prostředníkem pro výchovu budoucího čtenáře a pro rozvoj jeho čtecích dovedností. I když v případě tohoto akčního výzkumu předmět poprvé realizován v bakalářském studiu zaměřeném na vzdělávání, je na místě pokusit se včas působit na studenty, kteří si vybrali tento obor a vykazují zájem o učitelskou profesi i předpoklady pro to, aby se stali učiteli cizího jazyka, aby pokračovali dále ve studiu jazyka v navazujícím magisterském oboru zaměřeného na vzdělávání.

V tomto druhém cyklu nebude kvantitativně rozšiřovány aktivizující strategie, ale více prostoru bude věnováno rozvoji kritického myšlení. Chtěla bych z toho důvodu přinášet nové podněty využívající efektivní strategie v souvislosti s myšlenkově a jazykově bohatými texty současné britské prózy, poezie a dramatu. Stále více bude přenášena aktivita na studenty,

např. v diskusích, které se pokusí řídit sami studenti, a bude posouváno myšlení a jednání žáků směrem k plné autonomii. Role studentů v tomto procesu se promění následovně:

- Studenti se pokusí sami vést skupinu a organizovat předávání informací.
- Budou řídit a rozšiřovat své vlastní učení s pomocí moderních technologií.
- Jejich práce bude stimulována materiálem, který bude motivačně silným a působivým (moderní román, povídky a moderní dramata) a změna bude zejména v tom, na výběru textů z určitého objemu literárních děl se budou studenti podílet sami.
- V následujícím úkolu projektového typu prokáží samostatnost a vzájemnou závislost jeden na druhém uvnitř skupin prezentací druhého projektu (tvůrčího). Autonomii by studenti měli prokázat jako skupiny i jako třídy.

Vlastní projektová práce/problémový úkol bude mít v tomto případě tvůrčí povahu. Toto rozhodnutí je vedeno potřebami praxe a požadavky na rozšíření kompetencí u učitelů základních škol. Studenti se tak mohou učit cenit si své vlastní zkušenosti a klást důraz na tvořivost jako důležitou složku své budoucí práce a jednu z důležitých kompetencí pro výuku cizího jazyka na základní škole.

Opět bude v centru pozornosti facilitátora kooperativní strategie a spolu s ní budou podporovány a rozvíjeny další aktivizující strategie, včetně reflexe. Nebude opomíjena ani důležitá role jazykových učebních strategií komunikativních, pamětních, metakognitivních, kognitivních, a sociálně afektivních.

7.1 Akční plán pro druhý cyklus

V letním semestru bude akční plán aplikován na předmět Britská literatura 20. století, který navazuje na předchozí modul literárního studia a soustředí se na aktuální otázky současného literárního vývoje. Je možno ho také chápat jako završení bakalářského studia literárních disciplín. Hlavním cílem tohoto předmětu je pochopení současného literárního vývoje ve Velké Británii i ve světě na základě kritického rozboru vybraných ukázek či děl z období 20. století. Jedním z dalších cílů bude ukázat studentům širší souvislosti mezi jevy literárními, kulturně politickými a historickými, které dále posílí rozvoj kritického myšlení.

např. v diskusích, které se pokusí řídit sami studenti, a bude posouváno myšlení a jednání žáků směrem k plné autonomii. Role studentů v tomto procesu se promění následovně:

- Studenti se pokusí sami vést skupinu a organizovat předávání informací.
- Budou řídit a rozšiřovat své vlastní učení s pomocí moderních technologií.
- Jejich práce bude stimulována materiálem, který bude motivačně silným a působivým (moderní román, povídky a moderní dramata) a změna bude zejména v tom, na výběru textů z určitého objemu literárních děl se budou studenti podílet sami.
- V následujícím úkolu projektového typu prokáží samostatnost a vzájemnou závislost jeden na druhém uvnitř skupin prezentací druhého projektu (tvůrčího). Autonomii by studenti měli prokázat jako skupiny i jako třídy.

Vlastní projektová práce/problémový úkol bude mít v tomto případě tvůrčí povahu. Toto rozhodnutí je vedeno potřebami praxe a požadavky na rozšíření kompetencí u učitelů základních škol. Studenti se tak mohou učit cenit si své vlastní zkušenosti a klást důraz na tvořivost jako důležitou složku své budoucí práce a jednu z důležitých kompetencí pro výuku cizího jazyka na základní škole.

Opět bude v centru pozornosti facilitátora kooperativní strategie a spolu s ní budou podporovány a rozvíjeny další aktivizující strategie, včetně reflexe. Nebude opomíjena ani důležitá role jazykových učebních strategií komunikativních, pamětních, metakognitivních, kognitivních, a sociálně afektivních.

7. 1 Akční plán pro druhý cyklus

V letním semestru bude akční plán aplikován na předmět Britská literatura 20. století, který navazuje na předchozí modul literárního studia a soustředí se na aktuální otázky současného literárního vývoje. Je možno ho také chápat jako završení bakalářského studia literárních disciplín. Hlavním cílem tohoto předmětu je pochopení současného literárního vývoje ve Velké Británii i ve světě na základě kritického rozboru vybraných ukázek či děl z období 20. století. Jedním z dalších cílů bude ukázat studentům širší souvislosti mezi jevy literárními, kulturně politickými a historickými, které dále posílí rozvoj kritického myšlení.

Integrace literatury a dílčích předmětů široce koncipovaných literárních studií je novým prvkem tohoto bakalářského oboru a dobrá znalost obou složek a schopnost jejich propojení bude základní podmínkou úspěšného složení závěrečné bakalářské zkoušky.

Předmět umožní vyučujícímu zařadit do výuky vhodně vybrané texty z nejsoučasnější britské literatury, dále pak výsledky nejnovějšího literárního bádání, které jsou zachyceny v literárně kritických časopisech (The Times Literary Supplement a London Review of Books) a novějších literárně kritických publikacích/studiích. Do výuky bude zahrnuta problematika „genderových“ studií, multikulturální témata, postkoloniální a postmoderní témata. Vyučující využije možnosti práce v semináři ke kooperativní práci ve skupinách, k diskusím, prezentacím, popř. k mini- konferenční činnosti. V závěru semestru bude prezentován tvůrčí projekt vycházející z inspirace současnou britskou prózou.

Východiska pro pozorování

V této fázi akčního výzkumu bylo možno navázat na práci probíhající v jiných oborech na této katedře. V rámci učitelského studia je zde vyučován předmět Studijní počítačové dovednosti, který je velmi úzce propojen s didaktikou anglického jazyka a studenti se v něm již v prvním ročníku seznamují se styly učení a dozvídají se na základě získaných poznatků, jaké jsou jejich individuální preference a jaký typ učení je pro ně vhodný. I když v tomto předmětu využívají dále těchto poznatků k posouzení vlivu individuálních učebních stylů budoucích učitelů na jejich postoje ve vztahu k e-learningu, přesto je možno využít těchto zjištění i pro naše účely. Lze učinit závěr, že v době konání akčního výzkumu se studenti seznámili s učebními styly a vědí, jaký je jejich individuální styl učení. Ten se projevuje vždy v konkrétní učební situaci právě v podobě učebních strategií a je důležité, aby student se naučil využívat při učení vhodných učebních strategií na základě znalosti svého individuálního učebního stylu. Je to důležité i proto, aby vysokoškolský učitel připravoval pro studenty takové strategie, které jejich učební styly rozvíjejí.

Protože několik studentů projevilo zájem dozvědět se více o svém učebním stylu, bylo umožněno studentům již dříve, na konci prvního ročníku a před vstupem do akčního výzkumu, vyplnit dotazníky, které by je informovaly blíže o jejich individuálním učebním stylu nebo jim potvrdily jejich preference v oblasti učení. Pro tuto fázi akčního výzkumu jsem proto znovu začátkem února otevřela složku s výsledky dotazníkového průzkumu, abych si

udělala představu, jaké byly výsledky u studentů, kteří se zúčastnili akčního výzkumu, a to na konci jejich prvního roku studia.

Tehdy jsem použila tzv. Multiple Intelligences Test zakládající se na modelu Howarda Gardnera (viz Příloha č.5,s 203), který studentům umožňoval rozpoznat, v které z oblastí inteligenčního typu jsou nejsilnější. Já sama jsem dala přednost tomuto dotazníku proto, že umožňoval zjistit, v jaké oblasti se nachází studentova přirozená inteligence, kde je jeho přirozená síla a potenciál, zdali jeho inteligence je typu lingvistického, logicko-matematického, hudebního, tělesně kinestetického, prostorově vizuálního, interpersonálního nebo intrapersonálního. Chtěla jsem si udělat představu, jaké množství studentů patří k intra- a interpersonálnímu typu inteligence a který z těchto dvou typů u studentů převažuje, zejména z důvodu akčního výzkumu a jeho cílů. Na základě vysokého počtu dosažených bodů (u velké většiny studentů) v oblasti interpersonální, bylo možno vyjádřit přesvědčení, že akční výzkum zaměřený na kooperaci by měl být studenty dobře přijímán. Jen u několika málo jedinců převažoval typ intrapersonální inteligence.

Spolu s tímto dotazníkem studenti měli možnost vyplnit také osvědčený dotazník Index of Learning Styles, s nímž pracuje vyučující v předmětu Studijní počítačové dovednosti. Třetím nástrojem pro poznání studentů byl dotazník, který zjišťoval stádium, v němž se tým daného respondenta nachází (Teamwork Survey) a který umožnil mně i studentům ukázat, jak se vyvíjí dynamika respondentovy vlastní skupiny. Jak již bylo řešeno dříve, výsledky ukázaly, že polovina respondentů potvrdila, že jejich skupina dosáhla požadovaného čtvrtého stádia – performing.

Do druhého cyklu akčního výzkumu jsem si (vedle řady didaktických prvků působících na aktivaci vlastního učebního procesu studentů učitelství) přála zařadit kontextově bohaté učení s využitím více prvků autentičnosti, nežli to umožňovala literatura období 19. století. Cílem bylo přiblížit se více zkušenosti, která nejen pomáhá komunikaci, ale též přibližuje studentům příklady ze skutečného světa. Dalším důležitým prvkem využívaným a realizovaným v literárních hodinách v tomto semestru v podobě skupinových projektů, byla tvůrčí činnost a kreativita budoucích učitelů jako jeden z důležitých požadavků kladených na učitele základních škol.

Při této práci jsem mohla využít zkušenosti z výuky předmětu Teaching English through Literature jako lektorka Britské rady v letech 2000-2003 a na katedře anglistiky vyučovaném jako volitelný předmět. Cílem kurzu bylo seznámit studenty se zajímavými texty a motivovat je pro výuku jazyka prostřednictvím literatury. Kurz připravoval studenty i na použití desítek technik práce s textem (v kombinaci s využitím obrazu, hudby, filmu/video, dramatizace). Student si měl v průběhu kurzu vytvořit i jakousi banku materiálů, textů i technik vhodných pro výuku anglického jazyka na základní škole. Inspirací pro budoucí učitele cizích jazyků i pro náš předmět je bohatá literatura pomáhající rozvíjet aktivní přístupy v práci s literaturou (např. Collie, Slater, 1987, 1992, 1993; Carter a Long, 1991; Doff, 1988, 1992; Gower a Pearson, 1980, Duff a Maley, 1990; Lazar, 1993; Brumfit a Carter, 1986 a další). V tomto předmětu a v některých dalších (Školní drama – obdoba předmětu Creative Dramatics, vyučovaný v letech 2004 až 2010) je využíváno zejména tvůrčího potenciálu studentů.

Přehled aktivit akčního plánu pro II. cyklus akčního výzkumu – LS 2009

Akční plán			
Letní semestr 2009	Téma literární	Didaktické cíle/Strategie	
		Práce v hodinách Angl. literatury	Reflexe Práce na tvůrčím projektu
I	James Joyce: Dubliners Eveline, Araby, Ulysses – extracts (Homework: The Dead);	Rozvíjení dovedností myšlení vyššího řádu Questioning	16.2 a 19.2. Seznámení se sylabem Instrukce k tvůrčímu projektu
II	The Great War Poets - Selected poems (Past into Present): Rosenberg, Owen, Brooke, etc. S. Eliot – The Waste Land	Analýza a interpretace poezie Prezentace rozboru textů v malých skupinách	23.2. a 26.2. Příklady tvůrčích projektů Zásady pro vypracování Doporučena práce v malé skupině a využití moderních technologií
III	Virginia Woolf Mrs. Dalloway, Orgando -extracts	Diskusní strategie Analýza Syntéza Vyhodnocování	2.3. a 5.3. Reflexe provedená dvěma studenty po skončení hodiny
IV	Orwell - 1984 (Student presentation: Animal Farm)	Zaměření na schopnosti vést, rozvíjet a udržovat debatu	9.3. a 12.3. Ověření kvality čtení kvízem s využitím dataprojektoru
V	Doris Lessing : England versus England, Flight (short stories);	Práce malých skupin – Interpretace textu	23. 3. a 26. 3. Pozorování s reflexí
VI	Waiting for Godot + Theatre of the Absurd	Interpretativní strategie	15..3. a 19. 3. Metodika přípravy ppt prezentací -revize

VII	W. Golding – Lord of the Flies	Strukturovaná diskuse s heuristickými prvky	22.3. a 26. 3 Možnosti pro tvůrčí projekty
VIII	Modern Drama : Harold Pinter – The Caretaker or: Edward Bond – Saved	Přednáška s využitím PPT prezentace Seminář využit pro konzultace projektů	30. 3. a 2.4 Spojení literatury s moderními médii
IX	Reading: Rushdie East-West (short stories)	Shrnutí multikulturálního tématu	5. 4. a 9. 4. Pozorování, reflexe Sebereflexe
X	Angela Carter (The Bloody Chamber and Other Stories) Short stories by Ian McEwan, Kazuo Ishiguro. Bernières	Rozbor povídek Skupinová práce	13.4. a 16. 4. Sebereflexe
XI	Selected poems: Dylan Thomas, Philip Larkin, Toni Harrison,	Posilování autonomie – vlastní volba textů k interpretaci	20.4. a 23. 4. Reflexe studentů
XII XIII	Prezentace tvůrčích projektů před třídou Zápočet	Studenti pro učitele	4. 5. 11. 5. a 14. 5. Zkouška

Tab. č. 9 Přehled aktivit akčního plánu pro 2. cyklus AV

7.2 Výsledky pozorování , reflexe, sebereflexe a , rozboru prací 2. cyklu akčního výzkumu

Závěry z pozorování lze shrnout do následujících bodů:

- a) Studenti se výrazně zlepšili v diskusní činnosti a při práci ve skupině, zejména v kladení diskusních otázek. Rozborem několika sad otázek sebraných při činnostech ve třídě se ukázalo, že se zvýšila proporce otázek, které přesahují hranici textu, a dále otázek souvisejících s analýzou textu a problémových otázek. Role facilitátora je zde ještě nutná, protože bez něho by nedošlo k explicitnímu uvědomování si existence strategií a jejich důležitosti při učení.

- b) Studenti byli připravováni v několika oblastech výuky na přebírání autonomie do svých rukou a s tím souviselo i) vypracování tvůrčího projektu, ii) samostatný výběr materiálů, které jim byly zasílány elektronicky a splňovaly také požadavky na uspokojení zájmu výborných a talentovaných studentů v této třídě; iii) využití moderní techniky při práci na projektu, včetně různých médií; a iv) samostatná prezentace projektů skupinami a také organizace celé události třídou.
- c) Projekty byly stimulovány zajímavými tématy moderní britské literatury a pokrývaly zpravidla několik oblastí současné prózy a dramatu. V pěti případech se objevila také práce s poezií. Je to oblast, ve které se studenti sami našli a která je oslovila. Dokázali přečíst řadu současných románů, povídek s dramaty a z nich vybírali ty nejpůsobivější. Co se týče žánrové a tematické rozmanitosti, i zde studenti překvapili velkým záběrem. Protože v zadání byla naznačena možnost výběru mezi skupinovým projektem, projektem připravovaným v páru a projektem individuálním, překvapilo o to více i rozhodnutí většiny spolupracovat ve skupině a vytvořit něco originálního. Jako jednotlivci se rozhodli vystoupit v závěrečném programu ti, kteří sami píší. Pro tuto příležitost napsali povídku, složili báseň.

Hodnocení prezentací

- d) Jako facilitátor jsem pozorně sledovala ve dvou různých třídách závěrečné prezentace; poprosila jsem i ostatní skupiny a jednotlivce, aby spolu se mnou sledovali program a vyhodnocovali výsledky snažení třídy. Do hodnocení se promítlo i několik důležitých kritérií, která projekty musejí splňovat (téma související s nějakým literárním dílem britské literatury 20. století a zároveň téma překlenující propast mezi tímto dílem a současností; dále jasnost a srozumitelnost zpracování, kvalita formální, tj. dokonalá realizace myšlenek s využitím všech moderních technologií).
- e) Studenti dali přednost moderní technice a chtěli se prezentovat tím, co je jim nejbližší. Zpravidla začali tím, že si vytvořili scénář a zvolili místo k natáčení. Postupně začali zalidňovat své videosekvence postavami příběhu. Dali si práci s dialogy a s celkovým smyslem své prezentace. Objevily se zde prvky parodie a nadsázky.

- f) Překvapením byla doslova velké množství času, který byl projektům věnován. Studenti zaměstnávali svou rodinu, své přátele, aby vytvořili působivé dílo, které zaujme celou třídu. Dík patří také edičnímu středisku naší školy, které pomáhalo studentům se zvukovými záznamy a se střihem. Překvapilo také bohatství žánrů a nápadů jak se inspirovat moderní literaturou. Z prezentací bylo zřejmé, že kolektiv, který pracoval na projektu, dosáhl toho stupně skupinové dynamiky, v němž probíhá opravdová skupinová činnost. Aby se i ostatní dozvěděli o práci skupiny v „zákulí“, bylo spontánně vytvořeno několik filmů, které nás (v roli diváků) krok za krokem seznamovaly s inspirativností a zajímavostí projektu na straně jedné, ale i s jeho obtížností na straně druhé.
- g) To, že jedny projekty byly viditelnější a působivější, neoslabilo ani význam prezentací ostatních. Každá z nich přinesla něco nového, jedinečného, v čem představila skupinu i jejich vazbu na moderní literaturu. Všechny práce byly náležitě oceněny a studenti se sami podíleli i na jejich hodnocení. Po náročných dvou semestrech tvorby materiálů, projektů, složité přípravy na hodiny literatury, splnili všichni studenti podmínky k udělení zápočtu. Čeká je však ještě závěrečná tradiční zkouška v průběhu měsíce června.

8. Celkové hodnocení výsledků z pozorování, z rozboru projektů a závěrů vyplývajících z dotazníků

8.1 Skupina problémových otázek č. 1

Jak vnímá proces kooperace facilitátor, jak přijímají studenti kooperaci jako aktivizující strategii a jak z ní profitují?

Jak pozorování, tak i tak další výzkumné metody potvrdily, že vysoké procento studentů se velmi aktivně zapojilo do činností spojených s projektovou prací, která probíhala mimo vlastní třídu a vyžadovala velkou dávku samostatnosti. Samotné pozorování práce studentů ve třídě odhalilo pomalé a pozvolné zapojování jednotlivých studentů do práce skupin, nejprve neformálních, kterých bylo využíváno velmi často pro řešení menších problémových úkolů a při rozboru a interpretaci méně rozsáhlých textů (básní, kapitol z románů, povídek). Z těchto skupin se později stala v několika případech jádra stabilnějších skupin pracujících na projektu. Intenzivní sledování různých druhů zapojení studentů do aktivit třídy umožňuje vyučujícímu rozpoznávat kvalitu odpovědí, úroveň jazykového a kritického vyjadřování. K tomu se při facilitaci přidává i sledování kvality spolupráce v rámci skupiny. Studenti se učí přestat „vyprávět obsahy textů“ a zaměřit se na hlavní myšlenky

skryté v promluvách postav. Bylo možno sledovat studenty při běžném plnění úkolů v seminářích a hodnotit nejen úroveň zapojení, nýbrž také kvalitu prováděných činností.

Studenti plnili své úlohy, ale v průběhu téměř celého semestru práci brzdila jazyková úroveň některých členů skupin. Nelze však říci, že by studenti, kteří byli nějakým způsobem oslabeni a nedosáhli napoprvé dobré akademické úrovně, nezajímali o literaturu, nebo že by se nezapojovali do kooperativního procesu. U některých se zdálo, že byli dokonce povzbuzeni tvůrčím projektem ke zvýšení aktivity.

Paradoxně v té třídě, kde studenti byli lépe vybaveni po jazykové stránce, se objevovalo více pasivity jiného druhu – jednak v nepřípravenosti na hodinu, jednak v nepravidelné četbě a neúčasti na diskusích. V jedné ze tříd bylo šest až sedm talentovaných studentů, kteří pracovali s citem pro jazyk a pro literaturu, vkládali do procesu učení více úsilí než ostatní a pomohli odstartovat práci ve skupinách. Slabinou některých skupin bylo nehluboké či povrchní vyjadřování, někteří studenti pracovali stejně i při diskusích, nešli do hloubky a vyhýbali se delším odpovědím. Trvalo několik týdnů, nežli se podařilo zapojit do činností většinu studentů ve třídě.

Na počátku vznikají kooperující skupiny, které můžeme nazvat *neformálními, protože jsou nestálé a* mění se v závislosti na rozsažení studentů ve třídě. I u některých z nich lze sledovat pokrok ve vývoji vztahů a aktivnější reakce několika týdnů spolupráce ve skupině. Dokáží nejen pracovat s detaily, ale hledají i vztahy a souvislosti a při skupinové práci dokáží pod vedením učitele-facilitátora velmi dobře analyzovat danou ukázkou. Ve skupinách se neprojevují navenek zpočátku žádné výrazné vztahy, které by se projevovaly navenek. Některé skupiny však začínají pracovat stále častěji se stejnými osobami a tam pomalu nastává změna. Pokud se vytvoří hlubší vazby a členové skupin se dokáží doplňovat, vyměňovat si informace a operativně umožňovat všem členům účast na prezentacích skupiny, pak jsou na dobré cestě k vytvoření formální studijní skupiny. Formální učící se skupiny (formal learning groups) jsou hodnoceny jako „týmy, které se dají/jsou dány dohromady, aby dokončily stanovený úkol či úlohu, která může trvat i déle než několik týdnů, anebo až do té doby, než je úkol ohodnocen známkou“ (Davis, 1993, in Davies 2009).

Již dotazník Části A ukázal vysoké procento studentů, kteří se zapojili do práce na projektu a věnovali této činnosti desítky hodin, popř. i volné chvíle po dobu 4 týdnů. Většina

studentů brala tuto práci vážně a věnovala pozornost jak přípravě, tak účasti na práci skupiny, pouze studenti 3 skupin uvedli, že na vlastním projektu pracovali přibližně 4 hodiny. Také konzultace ukázala studenty s větším zájmem o dokončení této práce, protože je zajímal sám problém a téma, které si vybrali; několik studentů nechávalo přípravu projektu na poslední chvíli

Hodnotí-li studenti celý proces facilitace skupinové a projektové práce, převažuje pocit uspokojení a spolupráce u 68,8 % účastníků. O zbývajících procenta se dělí ti, kteří neodpověděli na danou otázku (11,1%) a u 20% studentů převažoval pocit obtíží a problémů, které byly velmi často způsobené neschopností domluvit se na řešení uvnitř skupiny. Studenti pomalu získávali zkušenosti kladné i záporné. Učili se facilitovat práci ve skupině, dělit se o práci a zkušenosti. Pokud někdo ve skupinách dominoval, byl považován spíše za přirozeného vůdce skupiny (takto odpovědělo 77,8% respondentů). V konkrétních odpovědích jednotlivců se objevovala hodnocení toho, co se studenti naučili – měli pocit, že se naučili týmové práci, komunikovat, psát na vyšší, akademické úrovni a pracovat s odbornými literárně kritickými texty. Cenili si skutečnosti, že musejí jednat odpovědně a uspokojovala je názorová shoda. Vedle toho se učili trpělivosti, získávali větší sebedůvěru a učili se i z nedostatků.

V této fázi procesu si uvědomovali procesní stránku svého vlastního učebního procesu. zatímco dříve měli zájem pouze o vyučovaný předmět. Jestliže kdokoliv z těchto 68,8% studentů zapomene v průběhu svého studia detaily a informace získané o literatuře, zbude mu ještě další zkušenost, kterou bude moci využít ve svém dalším životě a ve své profesi.

Ti, kteří byli rozčarování, měli příležitost vyzkoušet si to, co je běžně bude čekat i v jejich životě- např. nezodpovědnost některých členů týmu, neschopnost jiných komunikovat, či lenost a neochota si vzájemně pomáhat. V počáteční fázi si všichni studenti ještě neuvědomují sílu celé skupiny. Někteří se dokáží za skupinu i schovávat. Jiní cítí větší bezpečí a raději pracují v týmu nežli sami.

Shrneme-li poznatky využívající pozorování, odpovědi na dotazy a rozbor projektů, zjistíme, že během dvou měsíců udělali členové skupin velký skok kupředu – pracovali na budování svých skupin a jejich růst, četli zvolenou knihu pro vypracování projektu a literaturu do semináře, vypracovávali projekt, prožili neopakovatelnou zkušenost formulace problému,

hledání řešení (investigace), prezentovali projekt před celou třídou a hodnotili výsledky své i druhých, prošli – alespoň někteří z nich, i martyriem nekolektivních vztahů a nervozity, ale také se posunuli osobnostně dále – učili se komunikovat s druhými, jednat ve skupině, posilovat své sebevědomí. Jejich odpovědi na sérii otevřených otázek odhalily vypěstlost velké většiny členů tříd v tom, jak členové skupin formulovali své odpovědi a pokoušeli se upřímně vyjádřit tuto novou zkušenost i smutek, že se nedařilo urovnávat vztahy ve skupině. Oproti očekávání facilitátora studenti, při vytváření obrazu své dosavadní zkušenosti s tradiční a netradiční výukou na základních a středních školách, odsoudili dosavadní výuku jako konzervativní a nepřizpůsobivou se novým podmínkám. Poukazovali i na příčiny a jako budoucí učitelé hledali odpověď na otázku, zdali oni se přikloní ke strategiím tradičním či k těm novým.

Jak je možno hodnotit proces vývoje dynamiky kooperativní skupiny po jedno- a dvousemestrální účasti studentů na řešení problémových úloh a komplexních projektů? V jakém stádiu se tento proces nachází?

Formální kooperativní skupina se vytváří až při práci na projektu založeném na vyřešení problému či hypotézy, nebo může jít o projektové týmy (project teams). V našem případě však jde více o formální učící se skupinu. Právě tento proces nebylo možno sledovat ve všech fázích, a proto bylo pozorování doplněno o dotazníkové metody výzkumu. Převážná většina anonymních otázek dotazníku umožňovala, aby studenti hovořili otevřeně o různých aspektech kooperace, facilitace skupinové práce a také o svých pocitech, včetně uspokojení a zklamání, a tím byla využita tato objektivnější metoda výzkumu pro získání dalších kvalitativních výsledků.

Vlastní pozorování bylo využito při práci na projektu pro úvodní (přípravnou) fázi projektu a pro fázi vyhotovení, opravy, prezentace a hodnocení konečného produktu. Úkolem facilitátora bylo připravit více než 50 studentů (tj. minimálně 16 skupin) na vyřešení rozsáhlejšího či komplexnějšího úkolu, který vyžadoval složitější zadání a hlubší vysvětlení celého procesu a skutečné vedení některých skupin od momentu hledání vhodných témat, přes rady a navádění na určitý problém, až po sledování vlastní tvorby projektu. Při reakcích studentů zprvu nebyly žádné problémy. Objevily se později, poté, co se studenti seznámili s problémem. Tehdy se začala objevovat nejasná představa o rozsahu, šíři a literární a literárně teoretické kvalitě těchto projektů. S těmito nejasnostmi se objevily i první konflikty.

Dynamika skupin se v podmínkách zahraničních vysokých škol zpravidla sleduje při pravidelných schůzkách jednotlivých skupin s učitelem (tutorial system). Tento způsob není u nás možný, a proto je nutno řešit tuto situaci jinak. Facilitátor se skupinami setkává neformálně před vyučováním a po hodině (poskytuje rady, nasměrovává studenty, povzbuzuje je, přesměrovává či navádí jejich pozornost na jiné myšlenky apod.), avšak to není ten typ vedení skupin, který je nutně vyžadován. Proto facilitátor vyčlenil další čas v průběhu semestru a nabídl ho studentům pro diskuse o řešení projektu jako náhradu za tyto schůzky. Znamenalo to však, že se studenti musí přizpůsobit času učitele. Dalším, třetím způsobem a nejčastější cestou jak dosáhnout ujištění, že většina studentů pochopila podstatu projektu a že všichni vědí, s čím mají začít a jako postupovat, jsou řádné konzultace nabízené učitelem dvakrát týdně. Někteří studenti je využili dvakrát až třikrát, jiní se nedostavili nikdy (větší polovina studentů), i když pravděpodobně, podle výsledků práce, museli někteří z nich mít problémy. V souvislosti s tím je nutno poznamenat, že toto bude jeden z důvodů, proč se v našich podmínkách výsledky práce mohou značně lišit od těch zahraničních. Co se týče tuteurského systému, ani by prakticky nebylo možné alespoň podobný systém v našich podmínkách realizovat (třídy mají v současné době vysoké počty studentů /v AJ/ v prvním a druhém ročníku studia anglického jazyka; vedle těchto literárních tříd má učitel v úvazku i další předměty; nutno vzít v úvahu také nedostatek místností, ani rozvrhové problémy by tuto práci neumožnily).

Studentům je doporučováno pravidelně se setkávat a společně řešit všechny důležité momenty tohoto učebního procesu a společně se rozhodovat o rozhodujících momentech procesu. Za minimální počet schůzek v oblasti literárních projektů jsou považovány tři (McCormick, 1994), ale ukazuje se v našich podmínkách, že je to často velmi málo, jestliže tým bere práci skutečně vážně. V tomto případě pomohla dotazníková metoda, která odhalila výrazné rozdíly mezi skupinami. Řada otázek, na které bylo možno v dotazníku odpovědět skutečně v několika málo minutách, *sice nedovolila sjednotit odpovědi (někdo uváděl počet dnů, jiný počet hodin a třetím typem odpovědi byla souhrnná doba práce na projektu, tj. jeden měsíc, bez udání přibližného počtu hodin), ale v závěru poskytly právě ten obraz, který potřeboval facilitátor získat.*

Bylo možno jasně rozpoznat, kdo se práci skutečně věnoval naplno a se vší energií a kdo pouze splnil svůj úkol s minimální námahou. Těch, kteří se pravidelně scházeli na schůzkách a

věnovali hodně pozornosti samotné přípravné fázi (četbě vybraných textů) a uváděli desítky hodin přípravy samostatné a další hodiny strávené se skupinou, bylo více než 70 %. Byl zde i vysoký podíl práce samostatné, při níž jednotlivci studovali zvolené literární dílo, a to byl jeden z nejtěžších momentů a často i jeden z důvodů, že hodnotili kooperaci jako velmi náročnou strategii.

Vlastní tvorba skupin byla ponechána na účastnících výzkumu vzhledem k předmětu a úkolu, který byl zvolen. Protože si mohli studenti vybírat z několika literárních témat /romantismus a doba viktoriánská/, volili především autory a díla, které jim byly blízké. Projekt v tomto bodě umožňoval využít blízkost zálib u členů skupin a určité přátelské vztahy, které nemusejí vždy být výhodou, ale v tomto případě mohly pomoci zvýšit motivaci skupiny při řešení projektu. Velikost skupin se pohybovala v průměru mezi 3-4 osobami, dvě skupiny byly větší (5 členů) a byly zde také dvojice, z nichž jedna vznikla po rozpadu skupiny z důvodu onemocnění jednoho člena. Facilitátor respektoval přání ponechat také dvojice v souladu s názorem, že právě tou ideální velikostí, která umožňuje minimalizaci některých negativních projevů a zdrojů konfliktů jako je „free-riding“ (Strong a Anderson, 1990). I když tvorba skupin na základě vlastního výběru členů není doporučována za nejvhodnější, zde byla namístě, protože šlo o volbu blízkých či motivujících literárních témat. Právě proto, že literatura může být silným motivačním činitelem u mnoha členů skupin, byl to i jeden ze záměrů, neboť právě nedostatek motivace je hodnocen jako jeden z nejvážnějších problémů při využití strategie kooperativní práce (Morgan, 2002).

Objektivněji nám může podat přesnější obraz o vývoji dynamiky skupiny Dotazník týmové práce, který se zakládá na Tuckmanově modelu ze čtyř fází vývoje skupiny, jde o fázi formování (Forming), fázi „bouření“ (Storming), fázi vzniku a působení norem ve skupině (Norming) a fázi skutečné kooperativní práce a podávání výkonu (Performing). Jde o výzkumný nástroj využívaný v různých školicích programech pro zjištění vývoje dovednosti vést tým či skupinu, který sice nebyl formálně testován z hlediska reliability a validity, ale zpětná vazba z různých institucí postupně dováděla tento nástroj k dalšímu zdokonalení a dnes je považován za nástroj dotazníkového šetření, který je velmi přesný.

Z celkového počtu 30 vybraných dotazníků celkem polovina z nich ukazovala, že skupina, v níž respondenti pracují, se nachází ve fázi nejvyšší (Performing), avšak ze 40 možných bodů bylo dosahováno zpravidla 35 až 37 bodů, ve 4 případech bylo skupinami

získáno pouze 33 bodů a v jednom případě 32 bodů. Zbývajících 15 respondentů (50%) vykazovalo, že jejich skupina je zatím buď v neidentifikovatelné fázi svého vývoje, nebo se nacházela teprve ve 2. fázi vývoje (Storming). I když byly doručeny zpět jen 2/3 dotazníků, lze předpokládat, že to byli zástupci skupin, které se výzkumu účastnily. Na dotaz, zdali sami studenti cítí, se mi dostalo odpovědi kladné, často s dodatkem „*Ano, v naší skupině nebyla ta správná souhra*“ nebo „*Nám se až na jeden malý výkyv pracovalo bezvadně*“.

Tuto podkapitolu je možno uzavřít zjištěním, že dle výsledků vlastních testů, dotazníkových výsledků a přehledu zjišťujícímu úroveň týmové práce (Team Work Survey), se polovina skupin nachází ve fázi druhé (Storming) nebo se blíží fázi třetí (Norming), což znamená, že si budou muset ještě pevněji stanovit normy a dodržovat zásady kooperativní práce, jak je formulovali např. Johnson a Johnson. Znamená to důsledně dodržovat zásadu vzájemné pozitivní závislosti a hlavně vytvoření skutečné odpovědnosti za svou práci pro skupinu. Druhá polovina dosáhla již na počátek poslední fáze –tj. skutečně fungující a dobře operující skupiny. Také zahraniční literatura potvrzuje, že proces vzniku skutečně kooperujících skupin je náročný a dlouhý,

Jak mohu zapojit pasivní studenty do hodin literární výuky a zvýšit jejich aktivitu ve třídě a jejich podíl účasti na práci skupiny ?

Literatura sama je silným motivačním činitelem, ale neplatí to vždy tehdy, když jde literaturu starší (anglická literatura 19. století) a o studenty, kteří ještě ve druhém ročníku nejsou stále zvyklí systematicky číst nejen krásnou literaturu, ale i literaturu odbornou, která posiluje jejich schopnost kritického vidění textu, argumentace a dalších myšlenkových operací. Navíc může jít o studenty, kteří pokulhávají v oblasti praktického jazyka a lze je snadno identifikovat podle nesplněných zkoušek (úrovně C1 Společného referenčního rámce). Student v takovém případě přichází do hodiny nepřipraven, nebo připraven jen částečně. Facilitativní proces neumožňuje a nepřipouští vyloučení studenta ze třídy za nepřipravenost na hodinu, a tak facilitátor hledá další možnosti zapojení studentů, kterým četba dělá potíže, a pokouší se zapojit je do aktivit, které zpravidla spolehlivě fungují. Jsou to různé formy brainstormingu, které umožní studentovi opírat se o předešlé vědomosti, dále metoda otázek a odpovědí, na které se může student připravit doma. Nejlépe funguje metoda, kdy studenti sami, na základě četby (i kritické) připravují série otázek. Podnětné je požadovat, aby si připravil jednak otázky na které sám nezná odpověď, jednak otázky, které by rád položil

někomu ze spolužáků. Otázky jsou potom předloženy celé třídě, nebo jsou vyměněny ve skupinách. Diskuse, která se poté rozvine, je nejen zajímavá a podnětná, ale často i velmi bouřlivá. Aby se myšlenky zcela nerozplynuly nevytratily z paměti studentů, je dobré požádat 2 studenty, aby provedli shrnutí.

Ještě je zde několik dalších možností, ale nelze zapomenout na jednu strategii, která je zpravidla velmi účinná a posouvá studenty do zcela nové roviny ve třídě. Na začátku hodiny je možno dát dvěma studentům za úkol (zpravidla několikrát za semestr), aby sledovali proces vyučování, který ve třídě probíhá, ale zároveň aby sledovali i výukové aktivity, strategie používané v hodině apod., a na konci hodiny shrnuli své hodnocení (klady, zápory, momenty, kdy probíhalo učení, kdy byli studenti aktivní, negativní jevy na straně facilitátora i studentů). Je to aktivita velmi nezvyklá pro studenty, ale silně aktivizující. Student zatím ještě neslyšel o reflexi, ale učí se alespoň intuitivně poznávat sílu této strategie a jejího působení. Zároveň se učí štěpit svou pozornost a být vnímavý k sobě samému, ke svým spolužákům, k učiteli, který faciliteje proces, a vedle toho musí sledovat poměrně náročnou práci související s uvědomováním si kvality literárních děl v myšlenek obsažených v těchto dílech.

Tam, kde se student ztrácí v množství nové látky, kterou s sebou přináší univerzitní studium, je možno doporučit mindmapping, tj. strategii, umožňující propojit poznatky s vizuální podporou a uspořádat je do takových schémat, které zprostředkují jejich lepší zapamatování. I když tato strategie nebyla využita přímo v tomto akčním výzkumu, je ověřená a dobře funguje na úrovni nejen vysoké školy, ale i na nižších stupních škol. Pro milovníky moderních technologií, a bude-li ji chtít využít vysokoškolský učitel ve své třídě, nabízí se i moderní software, který tuto práci usnadní.

Posledním bodem bude zkušenost, která skutečně stmelila skupiny dohromady a umožnila jim vytvořit projekt, při němž byla využita kreativita a imaginace členů skupiny. Studenti měli reagovat na literaturu moderní (20. století), *inspirovat se některým dilem a potom s ním tvůrčím způsobem pracovat* (vytvořit např. parodii, změnit žánr, vytvořit jinou verzi konce románu či povídky, popř. napsat povídku inspirovanou moderní britskou prózou či dramatem). Projekty překvapovaly jak nápaditostí, tak úrovní zpracování a byly důstojným zakončením dvousemestrální kooperativní práce, při níž je využita celá řada nejen strategií výuky, ale také dlouhá řada učebních strategií metakognitivních (souvisejících s přípravou a plánováním práce do hodiny a se složitější strukturací postupů a kroků při tvorbě projektu, dále

kognitivních (jako je např. analýza a interpretace literárních děl, zařazení autorů do kontextu současné prózy či dramatu), afektivních (citové vazby, kladné i záporné, které se vytvářejí v jednotlivých skupinách), komunikativních, sociálních a strategií dalších. Hodnocení této práce je podobné té, která probíhá při tvorbě portfolia. Studentova práce je hodnocena učitelem, prezentace jsou podrobeny reflexi celé třídy a student sám se vyjadřuje k výsledkům své práce (sebereflexe).

Byl zvolen akční výzkum, který umožnil v první fázi diagnostikovat stav znalostí a dovedností, v němž se studenti 2. ročníku učitelského studia nacházejí. První fáze cyklu rozpoznala možnosti studentů zapojit se do kooperace a tvorby projektu. Studenti tuto práci neodmítají, nejsou zde od momentu zadání viditelné případy nespokojenosti s touto činností. Je možné soustředit se na budování skupinové dynamiky, která je hlavním předpokladem úspěšné kooperace. V některých třídách i ve vlastní práci skupin lze rozpoznat určité těsnější vztahy mezi členy (i když zatím nelze mluvit právě formální skupině), objevuje se žertování, smích a dobrá pohoda v jedné skupině, zatímco ve vedlejší je naprostý chlad a nelze vyčíst, jak členové této skupiny spolu komunikují v běžném životě.

Skupinová dynamika je považována za pojem velmi významný i v jazykovém vzdělávání. Jde o vnitřní charakteristiku učící se skupiny a o vývoj této charakteristiky v průběhu života skupiny. Tato charakteristika doslova určuje celé klima skupiny (Dörnyei, Murphey, 2003, s. 4). V jazykovém vzdělávání je to termín poměrně nový a první výzkumy se objevily v roce na počátku tohoto století (Schmuck, Schmuck, 2001) a dnes se již věnuje systematickému výzkumu procesům odehrávajícím se v malých skupinách několik desítek výzkumných pracovníků. Podíváme-li se na procesy, které se odehrávají v našich skupinách, je možné je dát do souladu s obecnými tendencemi, které vyplývají ze zjištění obsažených v řadě zahraničních prací. Například ve skupinách, které se setkávají poprvé, se objevují nepříjemné pocity, které zahrnují rozčilení, popř. nejistotu, zda je skupina přijme, nejistotu v souvislosti s vlastními kompetencemi, nedostatek sebevědomí, pocity podřadnosti, omezení identity a svobody, dokonce jistou neohrabanost a další (Dörnyei, Murphey, 2003,15). Shrneme-li výsledky tohoto akčního výzkumu, nenalezneme u studentů nepříjemné pocity od samého začátku práce na projektu. Ty se dostavily později, když se objevily názorové neshody a nesoulad mezi členy skupiny. Jednotlivci, z nichž byly skupiny vytvářeny, se znali a mohli stavět na existujících pozitivních vazbách. Přesto, jak je vidět, pro rozvoj dynamiky skupiny do stádia, v němž probíhá smysluplná práce, nestačí jen dobré vztahy ve skupině. Je potřeba

vybudovat si normy a zásady a postupně pracovat na kvalitě této skupiny a učit se řešit konflikty. Porovnáme-li dále získaná fakta např. s podmínkami, které ovlivňují práci skupin v zahraničí (Davies, 2009, 568), pak můžeme potvrdit, že situace v našem výzkumu také prokázala řadu podobných či stejných faktorů, které vznik a vývoj skupin ovlivňují.

Tvorba a trvání skupin po dobu jednoho semestru prokázalo, že jen zhruba polovina z nich nedosáhla soudržnosti a rozpadla se po jednom semestru společné práce. Jen v jednom či dvou případech byla existence skupiny ovlivněna její velikostí (v jednom byla skupina o pěti členech příliš velká, ve druhém zaznamenala skupina ztrátu jedné členky). Je však možno v souladu s dostupnou literaturou doporučit jako optimální velikost skupiny počet 3-4 členů. Skupiny přestávají dobře fungovat tam, kde není rozpoznáno skutečné úsilí jednotlivých členů a jejich snaha podílet se na práci celé skupiny, tj. tam, kde neexistuje pozitivní vzájemná závislost. Také je nutno dbát na šíři a komplexnost úkolu zpracovávaného skupinou. Pokud v průběhu delší doby práce ztratí studenti motivaci, potom je nutno hledat další zdroje motivace a případně incentivy a odměny za dokončení části projektu apod. (Watkins, 2005) Prokázalo se také, že tvůrčí projekty s sebou nesou silnější motivaci a dokáží studenty vybízet k neuvěřitelně působivým výkonům.

8.2 Skupina problémových otázek č. 2

Série následujících tří otázek se vztahuje k problematice strategií, jejich využívání a hlavně jejich osvojování. V tomto akčním výzkumu byla věnována převážně pozornost strategiím výuky, která přímo souvisela se zaváděním kooperace ve spojení s problémovým učením a učením projektovým, případně se strategiemi s nimi spojenými. Pro jejich uvádění do výuky na vysokých školách je nezbytným předpokladem, aby učitel znal a uměl strategie používat a aby si uvědomoval jejich velmi důležité spojení s učebními styly a dokázal využít tohoto spojení ve studentův prospěch. Toto pozitivní propojení stylu a učebních strategií byla již mnohokrát prokázána výzkumem (Chamot et al., 1996) a nejvíce prací z této oblasti je spojováno s jazykovou výukou (např. dosažení úrovně proficiency).

Důvodem, proč byla tato otázka otevřena v souvislosti s akčním výzkumem, je přesvědčení, že každý učitel cizího jazyka jako 2. jazyka (nejen didaktik a učitel, který výuku strategií přímo provádí), by se měl podílet na procesu zlepšování kvality učebního procesu

svých studentů a pokusit se správnou volbou jedné či celé série strategií udělat učení zajímavější, lehčí a např. i zábavnější. Tam, kde přímá instrukce není běžná a mohla by narušit proces interpretace textu nebo získání smyslového prožitku, jako např. v literárních hodinách, je přesto možné a vhodné při využívání strategií nalézt si cestu k upozornění na strategie, zvýšení zájmu o ně. Lze to učinit mnoha způsoby a spíše facilitativním způsobem a slovo strategie používat, aby vzniklo toto povědomí.

Ptáme-li se, **jakým způsobem je možno docílit, aby si studenti uvědomovali existenci strategií učení jako nástroje pro posílení vlastního procesu učení a prostředku pro převzetí kontroly nad svým učením v oborovém předmětu Britská literatura**, je možno na základě provedeného výzkumu odpovědět následovně:

Projekt využil integraci strategií do přípravy budoucích učitelů v bakalářském studiu se zaměřením na vzdělávání, avšak nemohl využít explicitní instruktáž věnovanou strategiím, jak je prováděna v hodinách didaktiky cizího jazyka. Při výuce literatury byli studenti novým strategiím postupně vystavováni, začali je používat a dodatečně si je za pomoci odkazů učitele či jeho poznámek a rad (tedy explicitně), začali sami uvědomovat. Tento přístup byl velmi citlivý k výuce předmětů, které jsou označovány jako „content-based“, tj. silně vázané na obsah. Kombinace implicitního a slabšího explicitního učení se strategiím je umožněno zachovat pozornost v hodině jejímu hlavní cíli- poznávání literatury.

Které z těchto zvolených strategií dokáží silně působit na zvýšení učební aktivity studentů a na rozvoj jejich kritického/tvůrčího myšlení?

V průběhu akčního výzkumu byla využívána řada strategií výuky (teaching strategies) s aktivizujícím účinky. Studenti nejlépe reagovali na **heuristické a diskusní strategie**, které je provokovaly k vyřešení problému. Nejčastěji byla využívána diskuse řízená otázkami a vlastní diskusi otevíral sám učitel-facilitátor, např. provokující otázkou, nebo svěřil tento úkol studentovi, který si připravil sadu otázek pro rozproudnění diskuse.

Diskuse s celou třídou zpravidla využívala rozsáhlejšího tématu a rozboru, analýzy a interpretace celého románu, zatímco diskuse v kooperujících skupinách se rozvíjela kolem textů menšího rozsahu a byla řízena samotnými skupinami.

Diskusi zpočátku napomáhala **strategie brainstormingu** (byla využita i písemná forma této **strategie s názvem brainwriting**). Působila vždy tak, že vzbudila pozornost celé třídy a

pomohla generovat řadu námětů a témat, které byly výbornou oporou pro udržení diskuse či debaty na nějaké téma.

Efektivně působila **strategie kladení otázek, questioning** samotnými studenty. Při rozboru otázek přinášených do třídy studenty bylo zpočátku patrné, že studenti si neuvědomují hierarchii myšlenkových procesů a nerozlišují tzv. higher- a lower- order thinking skills, tj. otázky představující myšlenkové operace a dovednosti vyššího a nižšího řádu. Jestliže zpočátku převažovaly otázky zjišťující informace z textu, porovnávající, nebo otázky doplňující vědomosti o daném textu či úkolu, později, na konci prvního a na začátku druhého semestru, se začaly do popředí dostávat otázky, které text nějakým způsobem hodnotily, prováděly kritiku určitých názorů, snažily se získat další významy z textu nebo analyzovaly postavy a děje, sumarizovaly některé názory, nebo začínaly obracet pozornost celé třídy k významům jsoícím za hranici textu.

Strategie řešení výzkumného/akademického projektu a řešení problémové úlohy, které si měly studenti osvojit, byla jedním z hlavních cílů. Sama tato strategie je tvořena souborem podstrategií a technik, které musí student zvládnout – od zadání problému/projektu až po jeho prezentaci a evaluaci. Studenti pracovali s vynaložením značného úsilí a měli možnost podrobně poznat celý proces učení. Vytvářeli si i dovednosti další. S tímto projektem a celým akčním výzkumem byla také spojena **reflexe a sebereflexe**. Ta byla vyhodnocena jako jedna z neúčinnějších strategií. Pomohla pochopit řadu úskalí na cestě k dosažení cíle a odhalit i nedostatky či konflikty, které se na cestě objevovaly. Studenti byli zprvu nadšení projektem, ale pokud se objevily překážky, neuměli je překonávat rychle a účinně. Proto tato strategie byla odsunuta z dále předního místa. Studenti ji hodnotili jako (časově) náročnou a obtížnou ve srovnání s tradiční formou výuky.

Facilitace skupinové práce je strategií novou a vyžaduje jak zkušeného facilitátora, tak i instrukci studentů, nejlépe v podobě kurzu. V případě využití facilitace vedení skupin (GroupLead facilitation) samotnými studenty je proces teprve na samém počátku a bude vyžadovat pokračování tréninku ve facilitaci. Přesto však ukázal studentům některé další možnosti jak pracovat ve třídě se skupinami a jak se učit nově vnímat celý proces učení a roli facilitátora.

Závěr kurzu patřil prezentacím tvůrčího typu a v nich studenti dokázali představit skrytý potenciál, který bychom jako učitelé –facilitátoři měli začít více využívat. Ukázalo se,

že studenti dávají přednost využívání moderní techniky, a tak se do popředí dostaly **projekty filmové, videoprogramy, kombinace powerpointu s prezentací před třídou, filmové dramatizace povídek a různé formy scének a hraní rolí, často doprovázené hudbou.** V těchto samostatných učebních činnostech studentů se uplatňovaly velkou měrou všechny druhy aktivit a plánů, které využívá student ke svému vlastnímu učení –tj. language learning strategies.

Třídy, které se zúčastnily projektu, byly pro tuto práci silně motivované a motivaci si udržely až do realizace projektu v průběhu jeho prezentace třídě. Skupiny se dokázaly spojit a vytvořit společný program třídy, v němž měl každý svou roli. Práce dvou semestrů tak byla úspěšně završena a všichni studenti daného kurzu získali kreditní body, které je opravňovaly skládat závěrečnou či soubornou zkoušku.

Jaké další strategie mohou studenti učitelství při výuce literárních předmětů získávat a rozvíjet. Které z nich si mohou uvědomovat?

Jde především o jazykové učební strategie tak, jak byly klasifikovány např. R. Oxfordovou. Mezi prvními z nich je nutno jmenovat **pamětní strategie**. Rozsah literárního učiva, který je pokryt přednáškami mapujícími dvě století vývoje literatury a kritického myšlení, je poměrně rozsáhlý a od studentů se očekává, že si postupně budou vytvářet složitější mentální spoje, aby si látku zapamatovali. Strukturované opakování a užívání testů a kvízů jako formativního hodnocení může napomoci procesu zapamatování si témat a skutečností, které se mohou jevit studentům na počátku studia jako velmi rozsáhlá. Učitel napomáhá volbou vhodných textů a přípravou ppt prezentací, které umožní vytváření sémantických map ič vizuálních představ.

Nejrozsáhlejší skupinu tvoří **strategie kognitivní**. Patří sem strategie procvičování získaných poznatků a jazykových struktur, strategie čtení a analýzy textů, srovnávání, hodnocení, a interpretace. Studenti si např. tím, že se sami učí klást různé druhy otázek, rozvíjejí myšlenkové operace stále vyššího řádu. Učí se provádět shrnutí hlavních myšlenek literárního díla či textu a analyzovat jazyk literárních děl tak, aby rozpoznali jejich mnohvrstevnost, několik myšlenkových plánů, symboliky apod.

Se zaváděním projektové činnosti bylo značné úsilí v prvních pěti týdnech práce věnováno **strategiím metakognitivním**, tj. těm, které vysvětlovali důvody a cíle projektové činnosti,

ukazovaly na složitost celého procesu skládajícího se z 5-6 fází (tato část byla zevrubně popsána v předešlých kapitolách), až po hodnocení a následnou reflexi. Ze studentských dotazníků lze vyčíst i informace o existenci mnoha strategií **afektivních**, souvisejících jak s pozitivními, tak i negativními reakcemi, a celou dlouhou škálu **strategií sociálních**, kterou kooperace, projektová činnost a řešení problémů umožnily studentům dokonale poznat v průběhu těchto dvou semestrů.

9. Platnost, důvěryhodnost, spolehlivost a zobecnitelnost získaných dat

Při akčním výzkumu bylo použito několik metod získávání dat a byly voleny tak, aby vyhovovaly i daným podmínkám na pracovišti. Empirický výzkum byl prováděn jedním učitelem, který zároveň facilitoval proces výuky a zároveň sledoval práci studentů ve třídě a hodnotil výsledky jejich práce. Aby byla v takovém případě zachována větší objektivita, byla prováděna datová, metodická a časová triangulace, tzn. že data byla sbírána několikerým způsobem a s různým časovým odstupem a byly získány celkem čtyři rozdílné druhy dat - záznamy z pozorování s reflexí, hodnocení a rozbor produktů prováděné činnosti, sebereflexe a nakonec bylo provedeno rozsáhlé dotazníkové šetření. Facilitátor se snažil dívat se na proces výuky z několika úhlů a využil pro to jak data kvalitativní, tak kvantitativní.

Z hlediska zajištění skutečnosti, že data jsou důvěryhodná a přenosná, bude použito Gubova kritéria (Guba 1981), podle něhož věrohodnost (trustworthiness) dat je možno zajistit vyjádřením pracovníka, který šetření provádí, že jde o data důvěryhodná a přenosná. V případě důvěryhodnosti sám uvádí, že spolehlivě funguje metoda prodlouženého pobytu na místě výzkumu. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal na pracovišti facilitátora, bylo možno aplikovat druhý cyklus výzkumu v následujícím semestru na předmět, který navazoval na předchozí literární předmět, na stejném pracovišti. To umožnilo sledovat další fázi vývoje stejných skupin studentů. Bylo i v tomto případě využito metody pozorování s následnou reflexí a rozboru prací stejnými osobami (učitelem-facilitátorem a studenty).

Důvěryhodnost a spolehlivost výzkumu je podepřena i anonymně vyplňovanými dotazníky, které postupně sledovaly různé fáze procesu. Převládaly v nich otevřené otázky, které zároveň sledovaly hlavní cíl výzkumu. Takové otázky přinášejí v odpovědích data, která sledují primární zájem výzkumníka v kvalitativním výzkumu a tím je převážně pochopení dané situace. Faktickou platnost podle Maxwella (In Mills, 2003) může zajistit přesnost faktů,

kteře jsou podávány z přesných záznamů (descriptive validity) v denících. V tomto případě bylo velmi obtížné pořizovat videonahrávky z hodin výuky literatury, a proto jednak spolupracovníci, jednak sami studenti mohou být považováni za hlavní zdroj informací při provádění kontroly.

Zobecnitelnosti výstupů je možno dosáhnout v aplikaci jednak na vnitřní komunitu školy nebo katedry (tj. interní zobecnitelnost), jednak na externí komunitu (tj. externí zobecnitelnost). Údaje získané v tomto akčním výzkumu je možno vztáhnout, v rámci interní i externí komunity, na studenty v oborech učitelství cizího jazyka studující předměty humanitně zaměřené, zejména na celou škálu předmětů označovaných jako kulturní studia. Data jsou tedy využitelná i pro komunitu, která se učí takovému učebnímu předmětu i v jiném cizím jazyce, např. na literární předmět vyučovaný v němčině či ruštině.

Upozorňuji i na přesvědčení, že v tomto akčním výzkumu nejde o tolik zobecnitelnost, nýbrž o relevantnost dat pro cíle, které si akční výzkum stanovil. Jedním z možných využití dat byla snaha nalézt ty stránky v procesu učení u studentů, které by bylo možno aktivizovat uplatněním aktivizujících strategií, a také ty stránky učebního procesu studentů učitelství cizích jazyků, v nichž by bylo možno uplatnit i vhodnou intervenci.

10. Diskuse

V závěrečné diskusi bude možno znovu se podívat na výsledky získané v průběhu akčního výzkumu různými výzkumnými metodami znovu a konfrontovat je se současnými výsledky výzkumů ve světě. Byly zodpovězeny otázky, které se týkaly vnímání procesu kooperace s využitím aktivizujících strategií učitelem-facilitátorem a akční výzkum také umožnil pochopení těch momentů a fází procesu, které zůstaly při pozorování práce se strategiemi ve třídě, popř. byly snadno rozpoznatelné. Umožnila to především následná reflexe celého procesu studenty.

Facilitační proces lze chápat jako výzvu k řešení situace či k realizaci změny při výuce daného předmětu na katedře. Facilitátor prošel tímto procesem, byl do něho vtažen a uvědomoval si, že ten, kdo začne pravidelně využívat akční výzkum, má v rukou velmi silný nástroj působení na sebe samotného i na další účastníky procesu. Umožní učitelům dívat se na proces jinak, svěže a nově, a tím ho přiměje vidět celý proces ve zcela jiném světle. Je to

však na úkor náročné přípravy metakognitivní povahy a po ní následuje velmi intenzivní práce v hodinách, která sleduje kognitivní cíle učení., a nakonec pokračuje reflexí ještě dlouho po skončení pracovní doby. Zkušenosti však ukazují, že je možné, aby se učitel po několika cyklech zapracoval tak, že náročnost na přípravu a další faktory, které proces ovlivňují, postupně přestane vnímat. Začne se zjednodušovat a zautomatizovávat náročná práce bude chápána jako naprostý předpoklad k tomu, jak přistupovat k výuce.

Pro facilitátora to znamená projít následujícími stupni práce se studenty:

- pracovat nejprve pro studenty a v jejich prospěch
- pracovat se studenty a napomáhat jim k dosažení plné autonomie
- studenti budou pracovat sami ve svůj prospěch

Tento proces facilitace, jak již bylo ukázáno v teoretické části, směřuje od více hierarchického či autoritativnějšího typu (facilitátor sám) přes kooperativní typ (facilitátor spolu se skupinou) až po autonomní typ (skupina sama) (Heron, 1993).

Z toho vyplývá, že stejně tak, jako se nepodařilo téměř polovině studentů obstát v písemné podobě prezentovaných projektů, čemuž odpovídá nedokončený proces zrání skupiny do poslední fáze, tzv. performing, tak ani učitel se nestává facilitátorem v tak krátké době. Je vždy zapotřebí delší doba praxe a zkušeností získaných v extrémních i konfliktních situacích, aby se stal expertem, ale již za několik týdnů může již rozpoznat, jak se dostane blíže ke skupině, aby poznal její mentalitu a dokázal jí pomoci.

Dalšími faktory, které jsou naprosto nezbytné pro úspěch zavádění kooperace a jiných aktivizujících strategií, jsou:

- efektivní a promyšlené plánování všech komponentů problémové a projektové práce, včetně znalosti učebních stylů studentů a uvědomování si nutnosti jejich využití
- jasné plánování kontextu pro týmové a skupinové aktivity, které jsou nějakým způsobem spojené se životem studentů a které posílí autentičnost celého procesu. (tam, kde to není zcela možné, najít cestu, jak se skutečnému životu a praxi co nejvíce přiblížit)

Pojmem praktické vědomosti dnes rozumíme veškeré aplikace teoretického poznání a v tomto smyslu je tato práce jednou z nich. Pro studenty znamenala velmi náročný proces, stejně jako pro učitele. Obě strany si však při této činnosti uvědomí, že volba náročnější cesty (zde jde o volbu procesu učení, k němuž se studenti dopracovali sami), zanechá také hlubší stopy v paměti studenta. Zároveň si brzy uvědomí, při každodenním plnění podobných složitějších úkolů, že je možno celý postup dokonce zrychlit a zefektivnit a že práce provedená týmem při tomto akčním výzkumu za 4 týdny může během krátké doby být stejným týmem dokončena za několik dnů při lepší a efektivnější organizaci práce. V každém případě však jsou dovednosti získané při aplikaci aktivizujících strategií s využitím kooperace a kolaborace, velmi cenné a vyplácí se těm, kteří tento proces pochopili a vyzkoušeli si ho.

Jsou zde ještě další důvody, proč skupinovou práci používat. Dnes je tento způsob učení ceněn dokonce jako cesta k lepší připravenosti člověka na povolání a lepší zaměstnatelnosti (to potvrdí řada webových stránek univerzit, které dávají přednost kooperaci a problémovému učení). Ti, kteří hodnotí kooperaci, zdůrazňují autenticitu této strategie. V každém pracovním posudku a v každém hodnocení studenta nastupujícího do zaměstnání nesmí chybět hodnocení skupinové a týmové práce, ani posouzení dovedností, které studiem získal. V našich podmínkách je možno najít ještě jedno místo – tj. tam, kde není kooperace zavedena a tvoří součást kurikula, je zpravidla vyzvedáno, že jde o aktivizující strategii a o přístup k učení, který generuje hloubkové myšlení, aktivizuje a zapojuje studenty s rozdílnými učebními předpoklady do edukačního procesu, a kooperace je doporučována jako alternativa ke klasické frontální metodě. Nemůže ale být pouhým zpestřením výuky, neboť jde o systematickou činnost, při níž musí být dodrženo mnoho faktorů a kterou musí učitel přijmout, aby ji mohl realizovat. Grasha–Reichmannův dotazník je nástroj, který rozčleňuje učitele/studenty do tří skupin podle jejich příslušnosti k učebnímu stylu. Dělí je na závislé, spolupracující a nezávislé.

Aby byla tato práce efektivní, je potřeba učit sebe i studenty našich učitelových programů jak řešit problémy, které se vyskytnou. I tento akční výzkum naznačil existenci základní škály problémů, které by mohly vést k demotivaci studentů a neúspěchu při učení. Zahraniční literatura považuje problémy s motivací za zdroj téměř poloviny problémů (např. Watkins ve své příručce *Groupwork and Assessment*). Motivací se zabývá také Davies (2007), jehož přehled motivačních problémů zahrnuje podobné položky jako Watkins. Náš výzkum potvrzuje existenci podobných problémů – zejména v podobě opadnutí počáteční motivace,

keré zde vyplývalo z nepříjemných pocitů pramenících z nerovnosti a nerovného postavení ve skupině. Opadnutí prvotní motivace způsobuje také rozpor mezi náročnou prací a neúspěšně vyřešeným problémem/úkolem a tento problém se vyskytoval u některých skupin na samém konci procesu, dále role přednášejícího, struktura či typ úlohy a další proměnné. Problémy mohou nastat i při využití větší skupiny (5 a více studentů).

Tato zjištění je možné dále konfrontovat s chápáním skupinové práce, které na počátku této dekády značně rozšířilo pojetí zastávané autory Johnson a Johnson a dalšími. Autorem této rozšířené definice kooperativního učení byl Jaques. Uváděl zde osm základních zásad, které musejí být dodrženy, aby skupinová práce fungovala a byla úspěšná (Jaques, 2001, s.1-2) na rozdíl od původních pěti hlavních zásad formulovaných bratry Johnsonovými. Jsou jimi:

1) Kolektivní smýšlení, 2) Potřeby chápané v tom smyslu, že skupina bude schopná pomoci jednotlivcům ve skupině; 3) Společné cíle vnímané jako společné incentive, které motivují členy skupiny; 4) Vzájemná závislost: tj. druh chování a příspěvků členů skupiny ve prospěch jejího fungování; 5) Sociální uspořádání: jde o společenství, v němž panuje určitý vnitřní řád, různá pravidla a také mocenské vztahy; 6) Interakce: zahrnuje silné působení výměny informací, které může probíhat i na velkou vzdálenost; 7) Soudržnost: členové skupiny musejí chtít a toužit přispívat a také profitovat z této práce celé skupiny; 8) Členství: skupina může být z hlediska členství definována jako rozšíření členských vztahů, musí zde být snaha vyměňovat si např. poznatky v rámci skupiny.

K porovnání se současným stavem v zahraničí dnes může sloužit velký objem literatury knižní i časopisecké, která hodnotí pozitivně výsledky skupinové práce i její výhody oproti tradiční metodě učení. Na jedné straně tato literatura podporuje skupinovou práci jako strategii, která se dostává do čela současné pedagogiky a přináší s sebou celou řadu výhod, avšak na druhé straně si autoři řady článků uvědomují i celou řadu nevýhod a problémů, které jsou s kooperativní prací ve skupinách spojené.

Mezi pozitivy je např. skutečnost, že kooperace v malých skupinách podporuje hloubkové učení (Entwistle a Waterston, 1988) a jde také o učení, které vychází ze zkušenosti. V úzkém propojení s kooperací a kolaborací, je neodmyslitelně spojeno s přípravou na skutečné činnosti v životě. V našich podmínkách je často spojována s aktivní konstrukcí poznání (Brtnová-Čepičková, 2005) a zahraniční práce sledují mnoho dalších typů kooperace a mezi

nimi i kooperaci podporovanou řešením problémů, jako tomu bylo v případě tohoto akčního výzkumu. V poslední době je stále více prověřováno z hlediska možností pro různé druhy hodnocení. Jako jednu z forem hodnocení ji chápou např. Maguire a Edmondson (2001) a při této příležitosti vychází řada autorů ze studia literatury i ze svých zkušeností při hledání častých problémů a při doporučování řešení (Davies, 2009).

Při analýze a vyhodnocování práce skupin v tomto akčním výzkumu lze uvažovat o využití řady dalších faktorů, mezi něž patří:

- existence různých modelů a typů skupin a s nimi spojené výhody a nevýhody;
- postupné utváření skupin v průběhu výuky, jejich proměny v průběhu studia;
- role velikosti skupiny a její promítání se do společné práce;
- možnost či obtížnost rozpoznání úsilí a snahy členů skupiny podílet se na společné práci;
- souvislosti s produkty kooperace a řešení problémů lze sledovat i komplexnost úkolu a jeho vhodnost pro zpracování ve skupině;
- motivace a její proměny v průběhu delšího působení skupiny;
- sledování dalších podmínek pro rozvíjení kooperace.
- sledování efektivity práce kooperujících skupin.

Tyto a další otázky je možno chápat jako výzvy k dalšímu studiu i k dalšímu akčnímu výzkumu efektivních strategií výuky, které pomáhají studentům zvyšovat kvalitu svého učení

11. Závěry

Tato studie přispívá k pochopení praktické zkušenosti učitele i studentů získané v průběhu výzkumného cyklu, od momentu plánování až po ukončení opakovaného cyklu doplněného či pozměněného na základě výsledků a zkušeností, které učitel nabyl v průběhu akčního výzkumu.

Umožňuje učitelí a účastníkovi akčního výzkumu

- 1) lépe pochopit proces učení probíhající u studentů učitelství cizího jazyka při využití konstruktivistických přístupů k učení, zejména aktivizujících strategií výuky, a to nejen ty rysy a jevy, které nejsou zcela viditelné v procesu tvorby dynamiky skupiny

při řešení problémových úkolů a projektů zaměřených na akademické psaní, ale také např. tvůrčích projektů inspirovaných studiem moderní literatury. Přispívá k pochopení složitého sociálního procesu, který probíhá uvnitř skupin a v celé třídě při výuce cizího jazyka. Ukazuje, jak skupiny, které plánují a dokáží si rozdělit role, procházejí bezproblémovým procesem jako bezvadně fungující skupiny a je zřetelně vidět kvalita jejich akademického života. Zároveň umožňuje hledat cesty, kterými je nutno se ubírat, aby mohly být řešeny problémy znemožňující méně zdatným skupinám dojít ke společnému cíli. V případech, že akční výzkum odhalí slabší místa v procesu učení samotných studentů může navrhnout opatření s využitím takových strategií, které tyto studenty zaktivizují a vybaví novou silou a elánem.

- 2) Práce pokusila popsat a zmapovat složitou roli facilitátora a řadu pozitiv této práce i na úskalí, kterými musí učitel projít, aby se tato činnost stala běžnou, každodenní činností vedoucí ke zvyšování účinnosti učebního procesu u studentů a pokusila se pochopit děje odehrávající se ve skupinách .
- 3) Spolu s tím odpověděla tato práce na otázky facilitátora, kterými se zamýšlel nad procesem skupinové dynamiky a nad faktory, které skupinovou práci ovlivňovaly v daném akčním výzkumu. Akčním výzkumem bylo zjištěno, že studenti přijímají aktivizující strategie ve výuce, začínají si uvědomovat jejich významnou roli v procesu zlepšování vlastního procesu učení. Více než 65% pozitivních reakcí a příznivých dat získaných z dotazníkového šetření a z pozorování vlastní práce studentů, potvrdilo správnost cesty, kterou se výzkumný pracovník a učitel –facilitátor v jedné osobě ubírá.
- 4) Tuto práci je možno považovat i za příspěvek k rozšíření významu studia literatury jako předmětu, který mezi oborovými předměty bakalářského studia zaměřenými na vzdělávání plní i celou řadu dalších funkcí. Byl zde ověřen i model studia literatury cizího jazyka, který byl z důvodu zajištění větší efektivity učení u studentů, výrazně rozšířen i o složku didaktickou. Ta umožní studentům tyto funkce plnit bez narušení literární a estetické zkušenosti.

- 5) Závěry tohoto empirického šetření mě opravňují potvrdit vhodnost aktivizujících strategií pro literární předměty vyučované v oborech zaměřených na vzdělávání a spolu s tím i vhodnost jejich aplikace na rozšířený model výuky literatury aplikující didaktiku jejich využití i na celou řadu předmětů z oblasti kulturních studií či jiných humanitních předmětů. Prokázána zde byla vhodnost jejich využívání ke zlepšení procesu učení u studentů učitelství cizích jazyků na základních školách. Hlavní aktivizující strategií zde byla kooperace s využitím problémového a projektového učení, diskusních, brainstormingových a dalších strategií.
- 6) Práce odhalila sílu a působivost akčního výzkumu jako důležitého nástroje aktivizujícího studenty i samotné učitele a upozornila na nutnost dále rozvíjet akční výzkum na našich školách. Jako následující příklad výzkumu v oblasti terciárního vzdělávání je možno navrhnout zkoumání efektivity strategické výuky v jazykovém vyučování.

12. Seznam použité literatury

- ACTFL 1996. *Standards for foreign language learning : preparing for the 21st century*. Lawrence, KS: Allen, 1996.
- ALLWRIGHT, D. Exploratory Practice: Rethinking Practitioner Research in Language Teaching. *Language Teaching Research Journal*, 2003, roč. 7, č. 2, s. 113–41.
- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). *Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21st Century*. Yonkers, NY: American Council on the Teaching of Foreign Languages, Inc., 1995.
- ANDERSON, L.J. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. 1997. ISBN 978-0-8384-6688-9.
- ANDERSON, L. W., KRATHWOHL, D. R. (Eds.). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives: Complete edition*, New York : Longman, 2001. ISBN 0-9013-1903-X.
- ARNOLD, J. *Affect in Language*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN 0-521-65963-9.
- BARROWS, H. S. *How to Design a Problem-Based Curriculum for the Preclinical Years*. New York: Springer Publishing Co., 1985. ISBN : 0-9698725-0-X.
- BEAN, T. W. Reading in the content areas: Social constructivist conventions. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*. 2000, roč. 3 s. 629–644. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000.
- BELL, D. M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, roč. 37, č. 2 , 2003 , s. 325-336. ISSN 0951-0893.
- BELL, D. M. Do teachers think that methods are dead? *ELT Journal*, 61, 2007.s. 135–143. ISSN 0951-0893.
- BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1970.
- BENS, I. *Advanced facilitation strategies: Tools and techniques to master difficult situations*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. ISBN-13: 978-0787977306.
- BENTLEY, T. Facilitation: Providing opportunities for learning. *Journal of European Industrial Training*, 1994, roč. 18, č. 5, s. 8-22. ISBN 341531318330.
- BIRD, T. The Schoolteacher's Portfolio. An Essay on Possibilities. In. Millman, J., Darling-Hammond, L. (Eds.). *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*. 2nd ed. S241-256. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

BLOOM B., KRATWOHL, D. *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals: Handbook I, Cognitive Skills Domain*. Longmans-Green: New York, 1956. ISBN: 0580161013.

BOHUSLAVOVÁ, L. a kol. *Evropské jazykové portfolio pro studenty ve věku 15 – 19 let v České republice*. Praha, Scientia, 2002.

BORÁK, M.: *Moderné metódy výchovy vedúcich*. Bratislava: Obzor, 1970.

BRAY, J. N. et al. *Collaborative Inquiry in Practice. Action, Reflection and Meaning Making*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc., 2000. 162 s. ISBN : 0-7619-0647-9.

BROWN, J. D. *Using Surveys in Language Programmes*. Oxford: Oxford University Press, 2002, s. 319. ISBN: 0-521-79656-3.

BROWN H. D. English language teaching in the "post-method" era: toward better diagnosis, treatment, and assessment. In Richards J.C. and Renandya W.A. (Eds.). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: University Press, Cambridge, 2002. ISBN: 0-521-00440-3.

BROWN, J.D., ROGERS, T.S. *Doing Second Language Research. Oxford Handbook for language teachers*. Oxford: Oxford University Press, 2002. ISBN: 0-19-437174-3.

BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4th Edition. London: Longman, 2000a. ISBN 0-13-017816-0.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 2nd Edition. London: Longman, 2000b. ISBN: 0-13-028283-9.

BRTNOVÁ-ČEPIČKOVÁ, I. *Aktivní konstrukce přírodovědného poznání žáků primární školy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 184 s. ISBN: 80-7044-723-0.

BRUBACHER, J. W., CASE, C. W., REAGAN, T. G. Becoming a reflective educator. *Journal of Teacher Education*. Thousand Oaks, CA: Corwin, 1994.

BRUMFIT, C. J., CARTER, D. A. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. ISBN: 0194370828.

BURNS, A. *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 259 s. ISBN. 0-521-63895-X.

BURNS, A. Teacher-researchers: Perspectives on teacher action research and curriculum renewal. In A. Burns & S. Hood (Eds.), *Teachers voices: Exploring course design in a changing curriculum*. s. 3-29. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1995.

BURNS, A. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. ISBN -13: 9780521638951.

BURNS, A. Facilitating collaborative action research: Some insights from the AMEP. *Prospect: A Journal of Australian TESOL*, 2000, roč. 15, s. 23-34.

- BURNS, A. Action research. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. s. 241–256.
- GOWER, R., PEARSON, M., *Reading Literature*, Longman, London, 1980.
- CARR, W., KEMMIS, S. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986. ISBN 91-38-31812.
- CARTER, D. A., LONG, M. N. *Teaching Literature*. New York, Harlow: Longman, 1991. s. 200. ISBN 0-582-74628-0.
- CHAMOT, A. U., BERNARDT, S., DIRSTINE, S. *Conducting Action Research in the Foreign Language Classroom*. New York: Northeast Conference, 1998.
- CLARK, D. *Tuckman Team Work Survey* [On-line]. <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/teamsuv.html> (2004) [cit. 20.5. 2005].
- COHEN, A. D. *Strategie in Learning and Using a Second Language*. Applied Linguistics and Language Study. London: Longman, 1998. ISBN 0-582-30588-8.
- COHEN, L. et al. *Research Methods in Education*. London: Routledge, 2007. ISBN 9780415368780.
- COLLIE, J., SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge, New York: Cambridge University Press, 1987. ISBN 978-0-521-31224-0.
- COLLIE, J., SLATER, S. *Short Stories for Creative Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press, 1993. ISBN- 13: 978-0521406536.
- CONSTANTINO, P. M., de LORENZO, M. N. *Developing a Professional Teaching Portfolio. A Guide for Success*. Boston: Allyn and Bacon, 2002. ISBN 0-205-32955-1.
- České vzdělání a Evropa. *Strategie rozvoje lidských zdrojů v ČR při vstupu do EU*. Program PHARE, 1999. 88s. ISBN 80-211-0312-4.
- DAVIES, C. M. Groupwork as a form of assessment: common problems and recommended solutions. *High Education*. Sv. 58, č. 4, 2009. 563-584. ISSN 0018-1560.
- DAVIS, B. G. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass, 1993. ISBN 1-55542-568-2.
- DELORS, J. (ed.) *Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing, 1996.
- DELORS, J. (Kotásek, J. ed.) *Učení je skryté bohatství. Zpráva mezinárodní komise UNESCO, "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: ÚIV, 1997.
- DEWEY, J. *Logic. The Theory of Inquiry*. New York: Holt and Co., 1938.
- DEWEY, J. *How We Think*. Boston: DC Heath, 1933

DILLON, J. T. *Questioning and Teaching. A Manual of Practice*. London and Sydney: Croom Helm Ltd. Provident House, 1988. ISBN 0-7099-4563-9.

DOFF, A., *Teach English, A training course for teachers*. CUP, 1992. ISBN-13: 978-0521348638.

DORN, D. S. Simulation Games: One More Tool on the Pedagogical Shelf. *Teaching Sociology*, leden 1989, roč. 17, č. 1. s. 1-18.

DÖRNYEI, Z., MURPHEY, T. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. ISBN 0521 82276 9.

DÖRNYEI, Z. *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, Processing*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Ltd., 2003. ISBN 0-8058-3909-7.

DOWNING, D. B. (ED) *Changing Classroom Practices. Resources for Literary and Cultural Studies*. Urbana, II: National Council of Teachers of English, 1994. ISBN 0-8141-0528-9.

DUFF, T. (ed.) *Explorations in Teacher Training. Problems and Issues*. London: Longman, 1988. 131 s. ISBN 0-582-03719-0.

DUFF, A., MALEY, A. *Literature*. Oxford: Oxford University Press, 1990. ISBN-13: 978 0-194370943.

EDGE, J., RICHARDS, K. (eds.) *Teachers Develop Teachers Research. Papers on Classroom Research and Teacher Development*. Oxford: Heinemann Publishers, 1993. s. 197. ISBN 0-435-24056-0.

EHRMAN, M. E., DÖRNYEI, Z. *Interpersonal Dynamics In Second Language Education: The Visible And Invisible Classroom*. London: Sage Publications, 1998. ISBN: 13: 9780761907213.

EISELTOVÁ, L. *Hry a aktivity pro zpestření jazykové výuky. Jazykový projekt Lingua Ludus*. Praha: Lingua Ludus, 2007. s. ISBN: 978-60-903894-1-0.

ENTWISTLE, N. WATERSTON, S. Approaches to studying and levels of processing in university students. *The British Journal of Educational Psychology*, 1988, 58. s. 258-265.

EVANS, S. M. Professional Portfolios : *Documenting and presenting performance excellence*. Virginia Beach, VA: Teacher's Little Secrets, 1995.

Evropská dimenze ve vzdělání Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Oddělení informací, rozborů a mezinárodní spolupráce, 1991. ISBN 80-244 -0404-4.

FARRE, T.S.C. *Reflective Practice in Action. 80 Reflection Breaks for Busy Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. A Sage Publications Company, 2004. ISBN 0-7619-3164-3.

FELDER, R. M. , BRENT, R. Understanding Student Differences. *Journal of Engineering Education*, 2005, sv. 94 č. 1, s. 57-72.

FEDEN, P.D. About Instruction. Powerful New Strategies Worth Knowing. In *Educational Psychology*. Annual Editions. Eleventh Edition 1996/1997. Článek 24. s.140-145, Connecticut: Brown and Benchmark Publishers, 1997.

FETHERSTON, B., KELLY, R. Conflict Resolution and Transformative Pedagogy. A Grounded Theory Research Project on Learning in Higher Education. *Journal of Transformative Education*, 2007,sv. 5, č. 3. s. 262-285.

GARDNER, S. *Prepare well prepared teachers*. English Periodical. Sv. 71, č. 6, 2006. str. 42

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.

GILLIES, R.M., ASHMAN, A. F. Behavior and interactions of children in cooperative groups in lower and middle elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 1998, roč. 90, č. 4, 746-757.

GLASSMAN, M. Dewey and Vygotsky: Society, Experience and Inquiry in Education Practice. *Educational Researcher*, 2001. Sv. 30, č. 4, s. 3-14.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Nakladatelství Hanex, 2007. 180 s. ISBN 80-85783-73-8.

HADFIELD, J. *Classroom Dynamics*. Oxford: Oxford University Press, 1992. ISBN: 9780194371476.

HEIDER, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958. Library of Congress Catalogue 58-1080; ISBN 0 471 36833 4.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2

HENDRICH, J. a kol. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN, 1988. 498 s.

HERON, J. *The Complete Facilitator's Handbook*. Kogan Page, 1999. ISBN 9780749427986

HERR, K., ANDERSON, G.L. *The action research dissertation: The guide for students and faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2007.

HICKSON, A. *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 168s. ISBN-10: 80-7178-387-0.

HLAVSA, J., JURČOVÁ, M. *Psychologické metody zisťovania tvorivosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1978.

- HOGAN, CH. *Practical Facilitation. A Toolkit of Techniques*. London: Kogan Page, 2003. ISBN 0 7494 3827 4.
- HORÁK, F. *Aktivizující didaktické metody*. Olomouc: FF UP, 1991.
- HUANG, J. Activities as a vehicle for linguistics and sociocultural knowledge at the elementary level. *Language Teaching Research* 2003; 7,1, s. 3-33.
- HUDDLESTON, P., UNWIN, L. (1997) *Teaching and learning in further education: diversity and change*, London: Routledge, 1997. ISBN: 0-205-228738-7.
- HUNTER, A. The power, production and promise of portfolios for novice and seasoned teachers. In *Portfolio models: Reflections across the Teaching Process*. Norwood MA: Christopher Gordon Publishers, 1998.
- HUTCHINSON, T. *Introduction to Project Work*. Oxford: OUP, 1991.
- CHAMBERS, R. *Participatory Workshops. A Sourcebook of 21 sets of ureas and activities*. London: Earthcan Publications, Ltd., 2002. ISBN 1-85383-862-4.
- CHAMOT, A.U. The learning strategies of ESL students. In Wenden and Rubin (Eds.). *Learner strategies for second language acquisition*, Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1987.
- CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků : úvod do vědního oboru*. Vyd. 1. Praha : Academia, 2006. 209 s. ISBN 80-200-1213-3.
- CHODĚRA, R., RIES, L. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století, I. 1. vyd.* Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. 163 s. ISBN 80 7042 157 6.
- CHODĚRA, R., et al.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000. 167 s. ISBN 80-7042-157-6.
- JANKOVCOVÁ, M., PRŮCHA, J. , KOUDELA, J. *Aktivizující metody v pedagogické praxi*. Praha: SPN, 1988. ISBN 80-04-23 209-4 .
- JAQUES, D. *Learning in Groups*. London: Kogan Page. 1995. ISBN 0-7494-1669-6.
- JOHNSON, B. *Teacher as Researcher*. Washington, D.C.: Eric Clearnghouse on Teacher Education, 1993.
- JOHNSON, D.W. , JOHNSON, R.T. *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1975.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R. T. et al. *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1984.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic*. Third Edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991.

JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. *Learning Together and Alone. Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.

JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. *Cooperative Learning in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 1994.

JOHNSON, D. W., R. T. JOHNSON, HOLUBEC, E. J. *Circles of Learning. Cooperation in the classroom*. 4th edition. Edina, MN: Interaction Book, 1993.

JOHNSON, D. W. , JOHNSON, R. T. Positive interdependence: key to effective cooperation. in R. Hertz-Lazarowitz a N. Miller (eds.) *Interaction in Cooperative Groups. The theoretical anatomy of group learning*, Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

KAGAN, S., KAGAN, M. The Structural Approach: Six Keys to Cooperative Learning. In S. Sharan (Ed.). *Handbook of Cooperative Learning Methods* (pp. 115-136). West Port, CT: Praeger, 1994.

KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: UK, Nakladatelství Karolinum, 2004. s.180. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, H. Vzdělávací kompetence učitele a možnosti jejich rozvoje uvnitř instituce školy. In Walterová, E. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávací a podpůrný systém*. 2.díl. Praha: PedF UK, 2001.s.178-181. ISBN 80-7290-059-5.

KEMMIS, S., TAGGART, R. (ed.) *The Action Research Planner*. Melbourne: Deakin, 1988.

KEMMIS, S., TAGGART, R. *Participatory action research*. In N. Denzin and Y. Lincoln (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (2nd ed.). London: Sage, 2000.

KINOVIČOVÁ, A. Aktivizující metody při výuce literatury a při práci s literárním textem. In *Literární výchova jako cesta k četbě*. Sborník z mezinárodního semináře. Ústí nad Labem: UJEP, PF, Katedra bohemistiky a slavistiky, 2008. ISBN 978-80-7414-009-9.

KINOVIČOVÁ, A. Facilitation of Group Work in the ELT Classroom.. In *Vědecký výzkum a výuka jazyků II* Hradec Králové : Univerzita Hradec Králové, 2007. s. 1-6 ISBN 978-80-7041-357-9.

KINOVIČOVÁ, A. Group facilitation as a Powerful Tool in the Process of Teacher Preparation. In *Nové trendy ve vzdělávání budoucích učitelů angličtiny*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. s. 55-59.

KINOVIČOVÁ, A. Making Use of the New Narrative Intensity in Martin McDonagh's Plays in the Training of English Teachers. In *Challenges of EFL Teaching III*, 1. vyd. Ústí nad Labem : Pedagogická fakulta UJEP , 2009. s. 40-50. ISBN: 978-80-7414-139-3.

KOTRBA, T. , LACINA, L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu, 2007.s. 188. ISBN 978-80-87029-12-1.

KOŤÁTKOVÁ, S. a kol. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, nakl. UK, 1998.

- McCASLIN, N. (ed.) *Children and Drama*. New York: David McKay Company Inc., 1975.
- McGILL, I., BEATY, L. *Action Learning: a guide for professional, management and educational development*. London: Kogan Page, 1995. ISBN 0 953994 04 X.
- McKEACHIE, J. W. *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1999.
- NESBITT, W.A. *Simulation Games for the Social Studies Classroom*. New York Foreign Policy Association, 1971. ISBN 560246588.
- NUNAN, D. *Language teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. New York: Prentice-Hall, 1991b.
- KRATHWOHL, D. R., BLOOM, B. S., MASIA, B. B. *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc., 1973.
- KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: PF Masarykovy univerzity, Katedra pedagogiky, 2006. 160 s. ISBN 80-7041-404-9.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 1994, 28, 27-48.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 2001, 35, 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven and London: Yale University Press, 2003.
- LAZAR, G., HEATH, S.B. *Literature and language teaching: Exploring literary texts with the language learner and re-creating literature in the ESL classroom*. *TESOL Quarterly* 30: 773-79, 1996.
- LERNER, I.J. *Didaktické základy metod výuky*. Praha.: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- LEVIN, M., RAVN, J. : Engaged Research: Involved in Praxis and Analytical at a Distance. *Systemic Practice and Action Research*, 2007, roč. 20, č. 2.
- LEVIN, M., MARTIN, A. W. The praxis of educating action researchers. The possibilities and obstacles in higher education. *Action Research*. London: SAGE Publications, 2007, sv. 5 č.3, s. 219-229.
- LEWIN, K.. *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. LEWIN (ed.). New York: Harper & Row, 1948.
- LITTLE, D. , PERCLOVÁ R. *European Language Portfolio: Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Strasbourg: Council of Europe, 2001.

- LITTLE, D. , PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio. Příručka pro učitele a školitele*. Praha, MŠMT, 2001.
- LOKŠOVÁ, I.-LOKŠA, J. *Tvořivé vyučování*. Praha: GRADA Publishing, 2003. s. 208. ISBN: 80-247-0374-2.
- LUFT, J. *Group Processes. An Introduction to Group Dynamics*. Mayfield,CA: Mayfield Publishing Company, 1984. ISBN: 0-87484-542-4.
- MAGUIRE, S., EDMONDSON,S. Student evaluations of and assessment of group projects. *Journal of Geography in Higher Education*, 2001, roč.25, č. 2, 233–240. [on line] <http://www.ingeniaconnect.com/kontent/routledge/cjgh/2001/00000025/00000002/art000051997>. [cit. 10.12.2005]
- MACHKOVÁ, E. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : ARTAMA, pracoviště IPOS ve spol. se Sdružením pro tvořivou dramaturgii,1998.
- MACHKOVÁ, E. *Metodika dramatické výchovy :zásobník dramatických her a improvizací*. 8., rozš. vyd. Praha : Artama, 1999. 153 s. ISBN 80-7068-105-5.
- MALEY, A., DUFF, A. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge Handbooks for Language teachers. Cambridge: Michael Swan, CUP 1991, 2002.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, J., GAVORA, P. *Anglicko český pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1999. ISBN 70-7178-310-2.
- McNIFF, J. *Action Research: Principles and Practice*. Chatham , Kent: McKays of Chatham, 1997.
- McNIFF, J. (1993) *Teaching as Learning*. London, Routledge 1993.
- MASSEY, J., KOZIOL, S. Research Roundup: Research on Creative Dramatics. *The English Journal*, 1978, roč. 67, č. 2, s. 92-95.
- MILLS, G.E. *Action Research. A Guide for the Teacher Researcher*. 2nd Edition. New Jersey: Pearson Education Inc., 2003. 234 s. ISBN 0-13-042254-1.
- MORGAN, N. , SAXTON, J. *Teaching Questioning and Learning*. London: Routledge, 1991. ISBN 0-415-06466-X
- MORGAN, N., SAXTON, J. *Teaching Drama. A Mind of Many Wonders*. Nelson Thornes Ltd; New Edition, 1989. s. 240. ISBN-13: 978-0748702435

MORGANOVÁ, M., SAXTONOVÁ, J. *Vyučování dramatu. Hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramaturgii, 2001. s. 250. ISBN 80-901660-2-4.

MŠMT ČR. *Ke společnosti znalostí. Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji výchovně-vzdělávací soustavy za rok 2002*. Praha: ÚIV, Tauris 2002. ISBN 80-211-0463-5.

MŠMT ČR : *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* - Bílá kniha, Praha 2001.

MORGAN, P. Support staff to support students: The application of a performance management framework to reduce group working problems. 2002. [on line] <http://www.heacademy.ac.uk/business/resources/archiverequest>. [cit. 10.12.2005]

NORTON, J. L. *Creative thinking and locus of control as predictors of reflective thinking in preservice teachers*. Paper presented at the 74th Annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA: 1994.

NUNAN, D. *Language Teaching Methodology*. Hertfordshire: Prentice Hall International, 1991, ISBN -13: 978-135214695.

NUNAN, D. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. 249 s. ISBN 0-521-42968-4.

OCHS, E. *Cultural and language development*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

OKOŇ, W. *K základům problémového učení*. 1. vyd. Praha: SPN, 1966.

CHAMOT, A.U., O'MALLEY, J. M. *The CALLA Handbook: How to Implement the Cognitive Academic Language Learning Approach*. NY: Addison Wesley Longman, 1994.

O'MALLEY, J.M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategies in Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. s. 276. ISBN-13: 978-0521358378.

OWEN, J. *How to Lead*. Glasgow: Pearson Education Limited, 2005. ISBN 0-273-69364-6.

OXFORD, R.L. *Strategy inventory for language learning (SILL). Version for Speakers of other languages learning english. Version 7.0 1989*. IN OXFORD *Language learning strategies: what every teacher should know*. BOSTON: Heinle & Heinle Publishers, 1990, s. 293-3000. ISBN 9-8384-2862-2.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. New York: Harper Collins, 1990.

PELIKÁN, J. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: UK, Nakladatelství Karolinum, 2004. 270 s. ISBN 80-7184-569-8.

ORLOVA, N. *Incorporating Project Work in EFL Teacher Training. Essential Teacher: Complete Links*, 2008, roč. 5, č. 1. ISSN 1545-6501.

PERCLOVÁ, R. *Evropské jazykové portfolio pro žáky a žákyně ve věku 11 – 15 let v České republice*. Praha, Fortuna, 2001.

PERCLOVÁ, R., *The implementation of European Language Portfolio pedagogy in Czech primary and lower-secondary schools: beliefs and attitudes of pilot teachers and learners*. University of Joensuu, Publications in Education No. 11, 2006.

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

PIETRASIŃSKI, Z. *Tvorivé myslenie*. Obzor, Bratislava, 1967.

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. : *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-608-X.

PÍŠOVÁ, M. (ed) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007. 133 s. ISBN-978-80-7395-024-8.

PRABHU, N. S. There is no best method--why? *TESOL Quarterly*, 1990, 24, s.161-76.

PRINCE, M. Does Active Learning Work? A Review of the Research. *Journal of Engineering Education*. July 2004, s. 1-9.

PUGACH , M.C., JOHNSON, L. J. Developing reflective practice through structured dialogue. In Clift R. T., Houston, W. R., Puchach, M. C. (eds.) *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. s. 186-207. New York: Teachers College Press, 1990.

MŠMT.ČR Národní program rozvoje vzdělávání v ČR: Bílá kniha. Praha: ÚIV Tauris, 2001

MŠMT ČR Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání. VÚP Praha: ÚIV-Tauris, 2004.

MŠMT.ČR Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (10.10.2005) .

RAMSDEN, P. *Learning to Teach in Higher Education*. London: Routledge 2003, s.288. ISBN 0-415-30345-1.

REMEDIOS, L., CLARKE, D. A HAWTHORNE, L. The silent participant in small group collaborative learning contexts. London: Sage Publications, 2008. Sv. 9 (3), s. 201-216.

REYNOLDS, F. Studying psychology at degree level: Would problem-based learning enhance students' experiences? *Studies in Higher Education*, 1997, 22 (3), 263-275.

REYNOLDS, M. *Groupwork in Education and Training. Ideas in Practice*. London: Kogan Page Ltd., 1994. ISBN 0 7494 1027 2.

RIES, L., KOLLÁROVÁ, E. (Eds.) *Svět cizích jazyků DNES. Inovační trendy v cizojazyčné výuce*. Bratislava: Pedagogické vydavateľstvo DIDAKTIS, 2004. ISBN 80-89160-11-5.

RICHARDS, J. C.. The teacher as self-observer. In Richards J.C., *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press, 1990, s 118-143.

RICHARDS, J.C, RENANDYA, W. A. *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002. ISBN 0-521-00440-3.

RICHARDSON, V. *Constructivist Teacher Education. Building a World of New Understanding*. London: The Falmer Press, 1997. ISBN 0 7507 0615-5.

ROGERS, C.R. *Způsob bytí*. Praha: Portál, 1998.

ROGERS, C.R. *Freedom to learn*. New York: Marrill, 1989.

RUBIN, J., WENDEN, A. (Eds.). *Learner Strategies in Language Learning*. Herefordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, ISBN 0-8384-1124-X, 1987.

RÝDL, K. Role a využití portfolia v přípravě učitele ve Skandinávii. In PÍŠOVÁ, M. (ed) *Portfolio v profesní přípravě učitele*. Univerzita Pardubice, 2007.133s. ISBN-978-80-7395-024-8.

SAVERY, J.R., DUFFY, T.M. Problem-Based Learning: Instructional Model and Its Constructivist Framework. In: *Educational Psychology*. Annual Editions. Eleventh Edition 1996/1997. Article 25. p.146-154., Connecticut: Brown and Benchmark Publishers, 1997.

SELDIN, P. *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions*. Boston, MA: Anker Publishing Company, Inc., 1997.

SEDLMAJEROVÁ, D. et al. Making a Film the Modern Man. Practical Language Learning Project. *New Trends in Educating Future Teachers of English III*. Olomouc: PU v Olomouci, 2007. ISBN 9 788024 418513.

SHARAN, S. *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport: Greenwood Press, 1994.

SHOWALTER, E. *Teaching Literature*. Oxford: Blackwell Publishing, 2003. ISBN 0-631-22624-9.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professional Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. *Educating the reflective practitioner: Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Josey –Bass, 1987.

SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve výuce*. Praha : SPN, 1971.

SKALKOVÁ, J. *Aktivita žáků ve vyučování*. 2. vyd. Praha: SPN, 1974.

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

- SCRIVENER, J. *Learning Teaching*. Macmillan Books for Teachers. Oxford: Macmillan Education, 2005. 432 s. ISBN -13: 978-1-4050-1399-4.
- SHARAN, S., SHACHAR, H. *Language and learning in the cooperative classroom*. New York, NY: Spring-Verlag, 1988. s. 176. ISBN-10: 038-796-7087.
- SCHMUCK, R. SCHMUCK, P. *Group processes in the classroom*. Boston, MA: McGraw-Hill, 2001.
- SCHOLES, R. *Textual Power: Literary Theory and the Teaching of English*. New Haven: Yale University press, 1985. ISBN 0300037260
- SZESZTAY, M., BOLITHO, R. EINHORN, M. *Group facilitation in language teacher education* (CD-Rom). Graz: European Centre for Modern Languages, 2008. ISBN 978-92-871-6296-0
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice : Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X 228.
- SLAVIN, R.E. (1991). *Student team learning: A practical guide to cooperative learning*.
- SLAVIN, R. E. *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. (2nd ed.) Boston: Allyn & Bacon, 1995.
- SMĚKAL, V. *Tvořivost a sociální kompetence – souvislosti a význam*. In. Brno: PsÚ Masarykovy Univerzity- Psychologické texty, 1995.
- SMINK, J., DUCKENFIELD, M. (eds.) *Making the Case for Service-Learning. Action Research and Evaluation Guidebook for Teachers*. St.Paul. MN: South Carolina Department of Education, 1998. p. 1-39.
- SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- SPIPKOVÁ, V. *Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie*. In *Pedagogická orientace*, 2002, č.: 2, s. 44-54, ISSN 1211-4669.
- SPIPKOVÁ, V. , VAŠUTOVÁ, J. (ed.). *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů. 2. díl: Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha : UK PeF, 2002, s. 150-169. ISBN 80-7290-090-0.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky : Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak je hodnotíme*. Council of Europe, 2001. 1. české vydání. Olomouc:Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-1425-2.
- STANFIELD, R. B. (Ed.) *The Art of Focused Conversation. 100 Ways to Access Group Wisdom in the Workplace*. Gabriela Island, CA: The Canadian Institute of Cultural Affairs, 2000. 240 s. ISBN 0-86571-416-9.
- STANLEY, C. *Learning to think, feel and teach reflectively* (s.109-124). In Arnold, J. (ed.) *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

- STERN, H. H. What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 1975, s. 304-318.
- STERN, H. H. *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.
- STEVICK, E. W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Rowley, M.A.: Newbury House, 1980.
- STRAUSS, A. , CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- STRONG, J. T., & ANDERSON, R. E. Free riding in group projects: Control mechanisms and preliminary data. *Journal of Marketing Education*, 1990, roč. 12, č.2, s. 61–67. .[on line] doi:10.1177/027347539001200208.[cit. 29. 1. 2004]
- ŠVEC, V. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. Praha: Aspi, 2005. ISBN 80-7357-072-6.
- TEELER, D., GRAY, P. *How to Use the Internet in ELT*. London: Longman, 2000. ISBN 0582 339316.
- TUDOR, I. *The Dynamics of the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. s. 234. ISBN 0 521 77676 7.
- TUREK, S. *O problémovom vyučovaní*. 1. vyd. Bratislava: SPN. 1982. s.352.
- TUREK, S. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. dopl. vyd. Bratislava: Edukácia, 1998.
- TAGGART, G. L. a WILSON, A. P. *Promoting Reflective Thinking in Teachers. 50 Action Strategies*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. ISBN 1-4129-0964-3
- THOMAS, J. W. A review of research on project-based learning. 2000. [on line] http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf [cit. 11. 3. 2004].
- UNDERHILL, A. Facilitation in Language Teaching. In Arnold , J. *Affect in language Learning*.s. 125-141. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.ISBN 0-521-65963-9.
- VELLA, J. *Learning to listen, learning to teach*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, John Wiley & Sons, 2002.
- VAN MANEN, M. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 1977, 6, 205-228.
- VALENTA, J. *Dramaterapie*. Praha: Portál, 2001. s.150. ISBN: 80-7178-586-5.
- VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada Publishing, 2008.

VALIŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. a kol., *Pedagogika pro učitele*. Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, J. Model tvorby profesního standardu. In *WALTEROVÁ, E. (ed.). Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém*. 2.díl. Praha : UK PedF, 2001, s. 23-27 a s. 236-247. ISBN 80-7290-059-5.

VAŠUTOVÁ, J. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.

VAŠUTOVÁ, J. Profesionalismus vysokoškolských učitelů v reflexi nového paradigmatu vzdělávání. *Academia*, roč. 15, 2004, č. 4, s. 12-17. ISSN 1335-58-64.

VAŠUTOVÁ, J. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity, 2002. 283 s. ISBN 80-7290-100-1.

VAŠUTOVÁ, J. Vysokoškolští učitelé v přípravném vzdělávání učitelů. *Pedagogická orientace*, 2000, č. 2, s. 35-43. ISSN 1211-4669.

VAŠUTOVÁ, J.; CHVÁL, M. Vzdělavatelé učitelů: Reflexe učitelů pedagogické fakulty. In

Vědecký výzkum a výuka jazyků II (Scientific Research and Teaching of Foreign Languages II) Sborník příspěvků z 2. mezinárodní konference (Conference Proceedings) Hradec Králové: Univerzita HK, Fakulta informatiky a managementu. Katedra aplikované lingvistiky, 2007. ISBN 978-80-7041-357-9.

VLČKOVÁ, K. *Strategie učení cizímu jazyku. Výsledky výzkumu používání strategií a jejich efektivity na gymnáziích*. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-80-7315-155-3.

VOJTKOVÁ, N. Evropské portfolio pro studenty učitelství cizích jazyků. *Cizí jazyky*, Plzeň : Fraus, 2008, roč. 51, č. 2, s. 54-55, 2 s. ISSN 1210-0811.

VYGOTSKIJ, L.S. *Myšlení a řeč*. Praha: SPN, 1976.

VYGOTSKIJ, L. S. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976.

Vyučování a učení. Cesta k učící se společnosti Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku - Vyučování a učení na cestě k učící se společnosti (White Paper on Education and Training - Teaching and Learning - Towards the Learning Society, COM(95) 590.

WANDEL, R., McDEVITT, L., DECKE-CORNILL, H., BEYER-KESSLING, V. *Fundgrube Englisch handlungsorientiert*. Berlin: Cornelsen VerlagScriptor CmbH and Co. KG, 2007.

WATKINS, R. Groupwork and assessment: The Handbook for economics lecturers. Economics Network, 2005. [on line] <http://www.economicsnetwork.ac.uk/printable/groupwork.pdf>. [cit. 10. 12. 2006].

WEBB, N. Student interaction and learning in small groups: A research summary. *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*, 1985, s.148-172.

WENDE van der, M.C. Globalization and Access to Higher Education. *Journal of Studies in International Education* 2003, roč. 7, č. 2 s.193-206.

WENDEN, A . L. *Learner Strategies in Language Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1991a.

WENDEN, A. L. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1991b.

WHITEHEAD, J. How do I know that I have influenced your learning for good? A question of representing my educative relationships with research students. Faculty of Education Queen's University Homepage, 1998. [on line]. <http://educ.queensu.ca/~ar/sstep2/whitehea.html>. [cit. 20.12. 2007]

WHITEHEAD, J. The living standard of practice and judgement of professional educators. Unpublished manuscript. Paper presented as a visiting professor at Brock University, St. Catharines, 2000.

WILLIAMS, M. , BURDEN, R. L. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. ISBN 0-521-49880-5.

ZEICHNER, K. M., LISTON, D. P. *Reflective Teaching. An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, 1996. ISBN:0-8058-8050-X.

ZUBER-SKERRITT, O. (ed.) *New Directions in Action Research*. Bristol: Falmer Press, 1996. ISBN 0-7507-0579-5.

12. Seznam příloh a tabulek

Tabulky a obrazový materiál

Tab. č.1 Dimenze a způsoby facilitace dle Herona	26
Tab. č.2: Podle Barrowse a Myerse (1993)	59
Tab. č.3. Příklad záznamu brainstormingu pořízeného v úvodní části vyučovací hodiny	63
Tab. č.4. Vytipování hlavních tématických oblastí (historie, život na frontě, život v zázemí a jejich odraz v literatuře)	63
Tab. č.5 Struktura problémového úkolu ve výuce literatury	66
Tab. č.6 Schéma triangulace	86
Obr. 1. Schéma hlavních složek učebního prostředí využívaného v procesu realizovaném při akčním výzkumu	88
Obr. 2 Schéma cyklického akčního výzkumu podle Zuber-Skerritové	92
Tab.č.7 Strategie ve vysokoškolské přípravě (dle Huddleston a Unwin, 1997)	93
Tab. č. 8 Přehled aktivit pilotní fáze AV	94
Tab. č.9 Přehled aktivit akčního plánu pro 2. cyklus AV	157
Přílohy	196
Příloha č. 1 Překlad učebních cílů pro výuku literatury	198
Příloha č. 2 Dotazník A	200
Příloha č. 3 Dotazník B	201
Příloha č. 4 Dotazník C	202
Příloha č. 5 Multiple Intelligences Test	203
Příloha č. 6 Team Work Survey	204

Kompetence a dovednosti, které se mají studenti získat v oblasti literární
Studenti se učí

1. Jak rozeznat jemné a komplexní rozdíly v užívání jazyka.
2. Jak číst figurativní jazyk a rozlišovat doslovný a metaforický význam.
3. Jak vyhledávat další poznatky o literárním díle, o jeho autorovi, jeho obsahu nebo jeho interpretacích.
4. Jak zjistit/odhalit kulturní domněnky, na kterých se zakládají díla z různé doby či různé společnosti, a to v procesu, při němž si uvědomujeme své vlastní kulturní domněnky.
5. Jak spojit zjevně odlišná díla k sobě navzájem a jak syntetizovat myšlenky, které je spojují do tradice či do literárního období.
6. Jak používat literární modely jako kulturních referencí/odkazů, buď k tomu aby sdělovali něco jiným nebo aby objasnily své vlastní představy.
7. Jak tvůrčím způsobem přemýšlet o problémech s využitím literatury s možností rozšířit si zkušenost a praktické vědomosti
8. Jak číst zevrubně a věnovat při tom pozornost podrobnému využívání dikce, syntaxe, metafor a stylu, a to nejen u velkých literárních děl, ale také při dekódování proudu jazyka, kterému je každý v moderní společnosti vystaven.
9. Jak tvořit vlastní literární texty, ať imaginativní, či kritické.
10. Jak myslet tvůrčím způsobem v hodinách literárních studií i mimo ně a přitom dokázat nalézt spojnici mezi literárním dílem a vaším vlastním životem.
11. Jak pracovat a učit se s ostatními a využít přitom literaturu jako záměr pro diskusi a analýzu.
11. Jak obhájit kritický soud či názor proti informacemi podpořeným názorům jiných.

Tab. č. 1 Překlad učebních cílů pro výuku literatury z knihy Showalter, E. Teaching Literature. Oxford:Blackwell Publishing, 2006, s. 26-27. Částečně inspirováno publikací Booth, A., Holand, P. The Practice of University History Teaching. Manchester, New York: Manchester University Press, 2000, s.6-7.

Review Questionnaire
Part A

How much of your time is spent communicating with other team members, working on your own, or communicating with people outside the team?

The time I spend communicating with one or more team members is:

few hours

The time I spend working on my own is:

more than 3 whole afternoons

When communicating with one or more other team members, what proportion of time is spent face-to-face, on the telephone, via email, papers/letters?

The proportion of my communication with other team members in face-to-face discussion is:

3-4 hours

The proportion of my communication with other team members on the phone is:

few minutes → just to talk about problems that were easy to solve.

The proportion of my communication with other team members via email is:

We did most of work via e-mail all work was summarized in this way.

The proportion of my communication with other team members via paper is:

None

How many people are/were in the team (approximately): 5

If you would like to make any other comments, please make them here:

Thank you for your time in completing this questionnaire.

**Review Questionnaire
Part B**

1. How clear were you /members of your group about the objectives of your team work?

2. How was the whole process helped or hindered by clear/less clear instructions? _____

3. Did you make use of the consultation offered by your teacher? Yes, firstly we chose two books written by the same author; then we asked for help when we had completed the work so that it could be improved.

4. Did you have a chance of working in groups or teams before your team started to work on the literature project? When? Where? Yes, in couple of occasions we worked on projects. 1) last year, pedagogy. 2) this semester, other education

5. Which of the forms/techniques of work did you experience at the secondary school and in the first year of your university studies? Teamwork traditional frontal teaching,

traditional frontal teaching
collaborative learning
research activities

problem-solving
teamwork

group work
cooperative learning

6. What do you consider most suitable skills for facilitating language learning in a team?

(Select from the list below) cooperating with fellow students, listening to different solutions

active observing
managing information
solutions
etc.

active listening
skilful questioning
neutrality of the teacher

cooperating with fellow students
correcting mistakes
listening to different solutions
feedback
a great variety of social skills

7. As a teacher would you support the traditional form of teaching/learning or the more difficult forms of teaching and learning in which a student has more autonomy?

As a teacher I would like to combine both ways, as both are important for the students.

8. Do you think that students **want to take** and **can take** more control over their learning? If so, what do you think might contribute to their being more independent and autonomous?

In the first place the students must be motivated, what is more interested it depends on each person's they

Part C

Solving a Problem / Project Work / Teamwork

1. How did your group perform? We met approximately 3x at home and then we communicated through mobile phones and e-mail.
2. Did any of the group members dominate the process. Were there any members who did not participate in solving the problem? there was no dominating person, but everyone participated
3. Who facilitated work in your group? it is impossible to decide. Everyone did something important.
4. If you feel satisfaction about the whole process, what would you specify as a contribution to your process of learning? for me would be better to do smaller work - but alone! Because if I do not agree with another part of the work, I can do almost nothing when there are 3 people against me!
5. If you feel disappointment, what were the elements that spoilt your work or the work of your team? There were different points of view on this work, everyone has another imagination about the result!
6. If you were a facilitator of your group, what would you consider as helpful behaviour? probably something like "brainstorming" - everyone would say his idea of the whole work - the best wins
7. Where do you see problems in introducing facilitation of group work to our schools? Because we aren't able to co-operate!
8. What affected the performance of your group/team positively? In our group changed nothing so much; but I know that in other groups it was rather negative than positive
9. Describe briefly your level of participation - I did approximately the same as others - I wrote 1/4 of the body of the work, then we did the introduction and conclusion together!
10. What would you do differently next time? it is hard to say - it also depends on the people in the group (their behaviour)
11. Was working of this group a good experience for you or not? Why? I like works where I work alone and there is visible my work! The teacher also don't know what did who and how to appreciate each member of the group. For me it was not so good experience

12. Did the work in the team help you discover any weaknesses in your work that might be more easily overcome by teamwork? *I don't think so. Only sometimes we corrected each other - but not so much.*

13. Did your group achieve its objectives? Within the stipulated period of time? *I think so. - I or at least I hope.*

14. Does the group have the resources it needed for the implementation of the task? *I think we had many needed resources.*

15. What sources did you use for the completion of your tasks? *- Past into present, internet, on-line books*

16. Which of the sources were not available at the department /the university library or the city library? *There was a lot of sources - in this case. But usually it is very uneasy to get another sources, books etc.*

17. What learning material did/would you find effective? *d- Past into present, on-line encyclopedias
and - Internet-phonung and webcams*

18. What do you consider main constraints of the problem-solving process? (Describe your own experience. You may select items from the list below.)

- | | | |
|--------------------------------------|--|--|
| time constraints | students' level of English | confusion over roles in the group |
| communication problems | communication breakdown caused by... | |
| lack of preparation for the project | lack of activity | lack of harmony between members |
| lack of experience with project work | no experience in formulating hypothesis /to define the problem | the problem being too difficult/too wide |
| individuals who resist consensus | member's ignoring the work of the team | the group was too big/too small |
| atmosphere of insecurity | clarification of objectives | lack of tolerance etc. |

19. When solving a problem in a group do you feel a) mutually at ease b) being mutually on the same wavelength c) being in empathy with others d) tension in the relationship. (Tick the most suitable answer or add some other items that express your experience).

20. Is the feedback in the form of an interview acceptable for your group or would you propose any other form of feedback? *Interview is for me almost the most acceptable feedback.*

Thank you very much for your time in completing the questionnaire.

Multiple Intelligences Test - based on Howard Gardner's MI Model
 (manual version - see businessballs.com for self-calculating version)

more info at
businessballs.com

Score the statements: 1 = Mostly Disagree, 2 = Slightly Disagree, 3 = Slightly Agree, 4 = Mostly Agree

Alternatively for speed, and if easier for young people - tick the box if the statement is more true for you than not.

Adults over 16 complete all questions. Young people between 8-16 answer red questions only. This is page 1 of 2.

A short version featuring the young people's questions only is available free from the businessballs.com website

Score or tick the statements in the white-out boxes only	Score				
I like to learn more about myself				4	1
I can play a musical instrument		1			2
I find it easiest to solve problems when I am doing something physical		4			3
I often have a song or piece of music in my head		3			4
I find budgeting and managing my money easy		4			5
I find it easy to make up stories	3				6
I have always been physically well co-ordinated			3		7
When talking to someone, I tend to listen to the words they use not just what they mean	2				8
I enjoy crosswords, word searches or other word puzzles	3				9
I don't like ambiguity, I like things to be clear		4			10
I enjoy logic puzzles such as 'sudoku'		3			11
I like to meditate				3	12
Music is very important to me		4			13
I am a convincing liar	3				14
I play a sport or dance			4		15
I am very interested in psychometrics (personality testing) and IQ tests				2	16
People behaving irrationally annoy me	4				17
I find that the music that appeals to me is often based on how I feel emotionally		4			18
I am a very social person and like being with other people				1	19
I like to be systematic and thorough		4			20
I find graphs and charts easy to understand			3		21
I can throw things well - darts, skimming pebbles, frisbees, etc			3		22
I find it easy to remember quotes or phrases	3				23
I can always recognise places that I have been before, even when I was very young			3		24
I enjoy a wide variety of musical styles		4			25
When I am concentrating I tend to doodle <i>= FEARC FOR DUOTE</i>			2		26
I could manipulate people if I choose to				1	27
I can predict my feelings and behaviours in certain situations fairly accurately				3	28
I find mental arithmetic easy		1			29
I can identify most sounds without seeing what causes them		4			30
At school one of my favourite subjects is / was English	4				31
I like to think through a problem carefully, considering all the consequences		4			32
I enjoy debates and discussions	3				33
I love adrenaline sports and scary rides			1		34
I enjoy individual sports best				4	35
I care about how those around me feel				4	36
My house is full of pictures and photographs			3		37
I enjoy and am good at making things - I'm good with my hands			3		38
I like having music on in the background		3			39
I find it easy to remember telephone numbers		4			40
I set myself goals and plans for the future				4	41
I am a very tactile person			1		42
I can tell easily whether someone likes me or dislikes me				2	43
I can easily imagine how an object would look from another perspective			3		44
I never use instructions for flat-pack furniture			1		45
I find it easy to talk to new people				4	46
To learn something new, I need to just get on and try it			3		47
I often see clear images when I close my eyes			3		48

I don't use my fingers when I count		3							49	
I often talk to myself – out loud or in my head	2								50	
At school I loved / love music lessons			1						51	
When I am abroad, I find it easy to pick up the basics of another language	3								52	
I find ball games easy and enjoyable				1					53	
My favourite subject at school is / was maths		1							54	
I always know how I am feeling								4	55	
I am realistic about my strengths and weaknesses								7	56	
I keep a diary								2	57	
I am very aware of other people's body language							2		58	
My favourite subject at school was / is art						1			59	
I find pleasure in reading	4								60	
I can read a map easily						3			61	
It upsets me to see someone cry and not be able to help								4	62	
I am good at solving disputes between others							2		63	
I have always dreamed of being a musician or singer			1						64	
I prefer team sports								1	65	
Singing makes me feel happy			4						66	
I never get lost when I am on my own in a new place							1		67	
If I am learning how to do something, I like to see drawings and diagrams of how it works							3		68	
I am happy spending time alone									2	69
My friends always come to me for emotional support and advice									7	70

Add the scores or ticks in each column and write the total for each column in the boxes on the right.

Your highest scores indicate your natural strengths and potential - your natural intelligences.

There are no right or wrong answers.

My strongest intelligences are (write them here):

Intelligence type	your totals				
Linguistic	0				
Logical-Mathematical	2				
Musical		3			
Bodily-Kinesthetic			4		
Spatial-Visual				1	
Interpersonal					7
Intrapersonal					3

We are happiest and most successful when we learn, develop, and work in ways that make best use of our natural intelligences (our strengths and style and brain-type in other words).

As such this indicator helps you to focus on the sorts of learning and work that will be most fulfilling and rewarding for you.

See the multiple intelligence types definitions on sheet 2 of this file - or if you have only hard-copy, go to www.businessballs.com for details about multiple intelligences and/or a free file version of this tool

Team Work Survey

Objectives

To identify the present stage of the teamwork model where your team is presently operating.

Directions

This questionnaire contains statements about teamwork. Next to each question, indicate how often your team displays each behavior by using the following scoring system:

- Almost never - 1
- Seldom - 2
- Occasionally - 3
- Frequently - 4
- Almost always - 5

Questionnaire

1. _____ We try to have set procedures or protocols to ensure that things are orderly and run smoothly (e.g. minimize interruptions, everyone gets the opportunity to have their say).
2. _____ We are quick to get on with the task on hand and do not spend too much time in the planning stage.
3. _____ Our team feels that we are all in it together and shares responsibilities for the team's success or failure.
4. _____ We have thorough procedures for agreeing on our objectives and planning the way we will perform our tasks.
5. _____ Team members are afraid or do not like to ask others for help.
6. _____ We take our team's goals and objectives literally, and assume a shared understanding.
7. _____ The team leader tries to keep order and contributes to the task at hand.
8. _____ We do not have fixed procedures, we make them up as the task or project progresses.
9. _____ We generate lots of ideals, but we do not use many because we fail to listen to them and reject them without fully understanding them.
10. _____ Team members do not fully trust the others members and closely monitor others who are working on a specific task.

11. _____ The team leader ensures that we follow the procedures, do not argue, do not interrupt, and keep to the point.
12. _____ We enjoy working together; we have a fun and productive time.
13. _____ We have accepted each other as members of the team.
14. _____ The team leader is democratic and collaborative.
15. _____ We are trying to define the goal and what tasks need to be accomplished.
16. _____ Many of the team members have their own ideas about the process and personal agendas are rampant.
17. _____ We fully accept each other's strengths and weakness.
18. _____ We assign specific roles to team members (team leader, facilitator, time keeper, note taker, etc.).
19. _____ We try to achieve harmony by avoiding conflict.
20. _____ The tasks are very different from what we imagined and seem very difficult to accomplish.
21. _____ There are many abstract discussions of the concepts and issues, which make some members impatient with these discussions.
22. _____ We are able to work through group problems.
23. _____ We argue a lot even though we agree on the real issues.
24. _____ The team is often tempted to go above the original scope of the project.
25. _____ We express criticism of others constructively.
26. _____ There is a close attachment to the team.
27. _____ It seems as if little is being accomplished with the project's goals.
28. _____ The goals we have established seem unrealistic.
29. _____ Although we are not fully sure of the project's goals and issues, we are excited and proud to be on the team.
30. _____ We often share personal problems with each other.
31. _____ There is a lot of resisting of the tasks on hand and quality improvement approaches.
32. _____ We get a lot of work done.

Part 2 - Scoring

Item Score	Item Score	Item Score	Item Score
1. _____	2. _____	4. _____	3. _____
5. _____	7. _____	6. _____	8. _____
10. _____	9. _____	11. _____	12. _____
15. _____	16. _____	13. _____	14. _____
18. _____	20. _____	19. _____	17. _____
21. _____	23. _____	24. _____	22. _____
27. _____	28. _____	25. _____	26. _____
29. _____	31. _____	30. _____	32. _____
TOTAL _____	TOTAL _____	TOTAL _____	TOTAL _____
Forming Stage	Storming Stage	Norming Stage	Performing Stage

Next to each survey item number below, transfer the score that you give that item on the questionnaire. For example, if you scored item one with a 3 (Occasionally), then enter a 3 next to item one below. When you have entered all the scores for each question, total each of the four columns.

This questionnaire is to help you assess what stage your team normally operates. It is based on the "Tuckman" model of Forming, Storming, Norming, and Performing. The lowest score possible for a stage is 8 (Almost never) while the highest score possible for a stage is 40 (Almost always).

The highest of the four scores indicates which stage you perceive your team to normally operates in. If your highest score is 32 or more, it is a strong indicator of the stage your team is in.

The lowest of the three scores is an indicator of the stage your team is least like. If your lowest score is 16 or less, it is a strong indicator that your team does not operate this way.

If two of the scores are close to the same, you are probably going through a transition phase, except:

- If you score high in both the Forming and Storming Phases then you are in the Storming Phase
- If you score high in both the Norming and Performing Phases then you are in the Performing Stage

If there is only a small difference between three or four scores, then this indicates that you have no clear perception of the way your team operates, the team's performance is highly variable, or that you are in the storming phase (this phase can be extremely volatile with high and low points).

Source: Clark, D. (2004). <http://www.nwlink.com/~donclark/leader/teamsuv.html>

Resumé

Tato disertační práce se soustřeďuje na téma, které se v posledních letech dostalo do popředí zájmu, a sleduje využívání aktivizujících strategií v oblasti přípravy učitelů cizího jazyka. Využívá k tomu metody akčního výzkumu jako nástroje změny a ten zde pomáhá ověřit, jak fungují určité postupy a strategie, které by měly vést k aktivnímu zapojení studentů do výuky a k zefektivnění jejich procesu učení.

Cílem práce je popsat a zmapovat proces facilitace skupinové práce s využitím problémových úkolů a řešení projektů, včetně role facilitátora v tomto procesu. Zároveň je tímto akčním výzkumem ověřováno, zdali bude v budoucnu možno využít modelu koncepce literárního předmětu, na který jsou aktivizující strategie aplikovány, tj. modelu rozšířeného o složku didaktickou. Učitel-facilitátor a výzkumník v jedné osobě zde formuluje dvě sady problémových otázek, na něž hledá odpověď ve výzkumné části práce.

Teoretická část práce se soustřeďuje na tři důležitá témata. Úvodní kapitola, nastiňuje teoretická východiska přístupů a strategií, která jsou považovaná za silně aktivizující. V dalších kapitolách se autorka práce snaží nalézt kořeny aktivizujících strategií ve využívání aktivních forem a metod výuky v našem školství od 80. let minulého století a sleduje současný vývoj jazykové přípravy ve světě. Poslední kapitola teoretické části disertační práce postupně vybírá a představuje strategie, které si vydobily dominantní postavení - strategie kooperativního učení, facilitační strategie a strategie reflektivního učení.

Empirická část práce využívá metody akčního výzkumu, v níž kombinuje kvalitativní a kvantitativní výzkumnou metodologii. Hlavními metodami výzkumu jsou pozorování s následnou reflexí a sebereflexí učitele, analýza produktů (studentských projektů) a dotazníková metoda, která poskytuje data kvantitativní i kvalitativní povahy. V průběhu výzkumu nalézá facilitátor odpovědi na výzkumné otázky a v diskusní části práce hledá analogii s výsledky zahraničních výzkumů. Výsledky výzkumu ukazují, že práce přispívá k pochopení praktické zkušenosti učitele i studentů získané v průběhu akčního výzkumu. Výzkum umožňuje facilitátorovi 1) lépe pochopit proces učení u studentů využívajících aktivizující strategie výuky; 2) zmapovat složitou roli facilitátora; 3) odpovědět na sérii šesti problémových otázek stanovených na začátku výzkumu; 4) považovat tuto práci za příspěvek k rozšíření významu studia literatury cizího jazyka; 5) potvrdit vhodnost využití aktivizujících strategií v daných předmětech; 6) odhalit a vyzkoušet si sílu akčního výzkumu jako aktivizujícího prostředku.

Summary

This dissertation thesis focuses on the shift of the pedagogical tide towards strategies and shows how strategies can be efficiently used in the area of language teacher preparation. The use of action research as an important tool of change enables the investigator to test how certain approaches and strategies function, how they lead students to take an active part in learning and make their process of learning more efficient.

The main aim of the thesis is to describe and map the process of group facilitation making use of effective learning and teaching strategies. At the same time the researcher tries to find out whether it will be possible to use this literature model making use of effective teaching strategies as a strong didactic component in her future teaching practice. The teacher-facilitator and researcher as one person formulates two sets of problem questions and seeks answers for them in the research part of the thesis.

The theoretical part focuses on three important themes. The introductory chapter discusses the outcomes of effective approaches and teaching and learning strategies. In further chapters it discusses roots of effective teaching in our school system of the 1980s and monitors the shift in language learning pedagogy in recent years. The last chapter of the theoretical part of this dissertation gradually selects and introduces the strategies that have already built their dominating position in our teaching practice – i.e. strategies of cooperative learning, facilitation strategies and strategies of reflective learning.

The empirical part of this thesis makes use of the method of action research in which it combines qualitative and quantitative research methodology. It selects three main methods - observation with subsequent reflection, analysis of students' products, and the questionnaire method – for carrying out research and answering research questions. In the course of research activities the investigator tries to answer the main research questions and in the subsequent discussion looks for analogies in foreign research. The research results show that the thesis contributes to our better understanding of the practical teachers and students' experience which was acquired in the course of this action research.

The research enables the facilitator and researcher 1) to understand the process of students' learning which makes use of effective teaching strategies 2) to map and understand the researcher's complicated role; 3) to answer a series of six problem questions formulated at the beginning of this research 4) to understand the thesis as a contribution to the importance of studying literature as part of foreign language teacher preparation; 5) to confirm suitability

and appropriateness of using effective strategies in the given literary subject model. 6) to discover and test the power of action research as an effective tool of learning.