

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

Rigorózní práce

Mgr. Jana Holá

Strategie kooperativního učení ve výuce na vysoké škole

Strategies of Cooperative Learning in College Classrooms

Praha 2016

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

Poděkování

Ráda bych poděkovala paní doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za odbornou pomoc, cenné rady a připomínky, které mi poskytovala po celou dobu psaní této práce.

Poděkování patří také kolegům ze ZČU v Plzni, kteří byli ochotni přijmout účast v mém výzkumu.

Děkuji všem přátelům a blízkým za podporu.

Prohlášení:

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

V Praze, dne 30. srpna 2016

.....
Mgr. Jana Holá

Abstrakt

Tématem této práce je využívání kooperativních strategií ve výuce na vysoké škole.

Tato práce se na základě metody porovnávání popisuje, jak probíhá výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole a pokouší se zjistit, je-li vůbec možné implementovat kooperativní strategie do vysokoškolské výuky obou předmětů, a z těchto zjištění se pokouší o konkrétní doporučení do budoucna.

Teoretická část práce se zaměřuje na tři oblasti. Nejprve se stručně věnuje popisu historie výzkumu skupin a jejich využití pro socializaci a učení, soustředí se hlavně na důležité mezníky v historii kooperativního učení ve 20. století, které nejvíce ovlivnily využití strategií kooperativního učení ve výuce. Dále shrnuje výsledky vybraných výzkumů z hlediska kooperativního učení prováděných na VŠ a závěrem se zabývá postavením kooperativního učení na vysoké škole v zahraničí, konkrétně v USA, v Evropě, v Rusku a také v České republice.

Empirická část začíná definováním výzkumné otázky, která zní: Jak probíhá výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole a co se přesně z hlediska kooperativních strategií ve výuce děje, proč se tak děje a zda existuje prostor pro případnou změnu ve vyučovacím procesu? Práce zjišťuje, zda a jak se od sebe liší výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole, jak je možné implementovat kooperativní strategie do dvou odlišných předmětů a s jakým výsledkem. Dále je rozpracována do dílčích šesti specifických otázek, které se staly kapitolami empirické části. Závěr práce se pokouší shrnout výsledky vlastních zjištění jak v teoretické tak i praktické části a snaží se zhodnotit, jakým přínosem pro vysokoškolskou výuku implementace kooperativních strategií může být a kam se může v budoucnu dále ubírat.

Klíčová slova:

Kooperativní strategie, práce ve skupinách, kooperativní učení, sociální dovednosti studentů, efektivita, teoretický předmět, praktický předmět.

Abstract

The theme of this thesis is the usage of cooperative strategies within the university courses. This thesis, based on the method of comparison, tries to describe how the theoretical subjects and practical subjects are taught within university courses. It tries to find out whether it is possible to implement cooperative strategies in university instructions of theoretical and practical subjects. From these findings it tries to define particular recommendations for the future.

The theoretical part focuses on three areas. First it briefly describes the history of research of groups and its usage for socialization and learning. It focuses specifically on important milestones in history of cooperative learning in 20th century, which affected the most the usage of strategies of cooperative learning in practical courses. Then it sums up the results of interesting pieces of research from point of view of cooperative learning and finally it focuses on the position of cooperative learning at university instructions not only in the Czech Republic, but also abroad, namely in the USA, Europe and Russia.

The empirical part starts with the definition of the research question, which is: What are the instructions for theoretical and practical subjects at university like and it is further elaborated in six partial specific issues, which create the main chapters of the empirical part.

The conclusion of this thesis tries to summarize results of the findings themselves in a theoretical part as well as in a practical one. It tries also to evaluate how beneficial for the university instructions the implementation of cooperative strategies may be and where it may go in future.

Key words:

Cooperative strategies, group work, cooperative learning, social skill of the students, efficiency, theoretical subject, practical subject

Obsah

1	Úvod	8
2	Stručný pohled do historie výzkumu skupin a jejich využití pro socializaci a učení ...	12
2.1	John Dewey	12
2.2	Dynamika skupiny	13
2.3	Kooperativní skupiny	15
2.4	Skupiny podporují učení	17
2.5	Spolupráce jako proměnná, která zprostředkovává studijní úspěchy	21
2.6	Strategie kognitivního jazyka.....	23
2.7	Teoretické pohledy na učení se ve skupinách	24
2.8	Současný vývoj v kooperativním učení	25
2.9	Shrnutí	26
3	Vysoká škola a kooperativní učení	27
3.1	Vysoká škola a vysokoškolská výuka 21. století	27
3.2	Kooperativní učení ve výuce na vysoké škole v zahraničí	31
3.3	Kooperativní učení na univerzitách ve Spojených státech.....	32
3.4	Příklady projektů zaměřených na kooperativní učení na evropských vysokých školách	33
3.5	Kooperativní učení na vysokých školách v Rusku a dalších postsovětských republikách.....	34
3.6	Postavení kooperativního učení v české vysokoškolské didaktice	36
3.7	Zahraniční publikace zabývající se vysokoškolskou pedagogikou.....	39
3.8	Shrnutí	42
4	Výsledky vybraných výzkumů kooperativního učení prováděných na vysoké škole ..	43
4.1	Výzkumy zaměřené na využívání kooperativních strategií	43
4.1.1	Srovnávací studie zaměřená na kooperativní strategie a jejich přispění ke snížení negativních emocí ve výuce cizího jazyka	44
4.1.2	Kooperativní strategie a jejich vliv na osvojování si poznatků u budoucích učitelů	46
4.1.3	Metody kooperativního učení a jejich účinnost při aktivnější účasti studenta ve výuce.....	51
4.1.4	Aktuálnost teorie kooperativního učení na ruské vysoké škole.....	53
4.1.5	Výzkum bázových kooperativních skupin a jejich vliv na zapojení studentů do výuky	54
4.2	Shrnutí výzkumů	55
4.3	Závěry výzkumů.....	56

5	Empirická část	58
5.1	Úvod do empirické části.....	58
5.2	Cíl a plán výzkumu	58
5.3	Výzkumné otázky.....	58
5.4	Design výzkumu.....	59
5.5	Výběr prostředí.....	59
5.5.1	Stručný popis Západočeské univerzity v Plzni, Ústavu jazykové přípravy a Právnické fakulty	60
5.5.2	Ústav jazykové přípravy	61
5.5.3	Právnická fakulta	62
5.6	Stručná charakteristika předmětů, ve kterých proběhlo výzkumné šetření.....	64
5.6.1	Předmět AEL5 – angličtina pro techniky	64
5.6.2	Předmět teorie práva	65
5.7	Metody sběru dat.....	65
5.7.1	Rozhovory s učiteli	65
5.7.2	Pozorování	66
5.7.3	Konkrétní místa pořizování terénních poznámek	68
5.8	Bariéry při výzkumu	69
5.9	Zajištění informovanosti vyučujících o kooperativním učení.....	70
5.10	Zajištění kvality samotného výzkumu	71
5.11	Interpretace a analýza dat.....	71
6	Výukové strategie, které jsou užívány vyučujícími	72
6.1	Data vyplývající z odpovědí vyučujících z prvního rozhovoru	72
6.2	Prezentace získaných dat na základě prvního pozorování	73
6.2.1	Stručná charakteristika vyučovací hodiny praktického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií	73
6.2.2	Stručná charakteristika vyučovací hodiny teoretického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií	75
6.3	Prezentace získaných dat na základě druhého pozorování	76
6.3.1	Stručná charakteristika vyučovací hodiny praktického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií	76
6.3.2	Stručná charakteristika vyučovací hodiny teoretického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií	78
6.3.3	Stručná charakteristika vyučovací hodiny praktického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií	80
6.4	Shrnutí.....	81

7	Překážky při realizaci, které vyučující uvádějí, a způsob, jak se s nimi ve výuce vyrovnávají	83
7.1	Kategorie překážek.....	83
7.1.1	Překážky technického charakteru	83
7.1.2	Překážky praktického charakteru.....	83
7.1.3	Překážky na základě přirozené mysli.....	84
7.2	Data vyplývající z pozorování, které se zaměřilo na překážky při realizaci kooperativních strategií ve výuce	84
7.3	Shrnutí.....	86
8	Úskalí vznikající při práci ve skupinách	87
8.1	Prezentace získaných dat z pozorování a z informací, které vyučující získávají v průběhu monitorování činnosti skupin	87
8.2	Důležitost monitoringu a vedení práce ve skupině vyučujícím	88
8.3	Shrnutí.....	89
9	Vliv kooperativních strategií využitých při výuce na aktivní učení studentů	91
9.1	Aktivní učení v teoretickém předmětu	91
9.2	Kooperativní strategie použité v praktickém předmětu	92
9.3	Shrnutí.....	93
10	Prostor pro uplatnění kooperativních strategií při formování sociálních dovedností studentů.....	95
10.1	Povzbuzování a oceňování.....	95
10.1.1	Povzbuzování a oceňování při využívání strategií frontální výuky.....	95
10.1.2	Řízení skupinových procesů při využití frontálních strategií ve výuce.....	96
10.1.3	Povzbuzování a oceňování při práci ve skupinách	97
10.1.4	Řízení skupinových procesů při práci ve skupinách.....	97
10.2	Shrnutí.....	99
11	Vliv strategií kooperativního učení na vyučující, kteří se účastnili výzkumu	101
11.1	Seznámení vyučujících s kooperativními strategiemi.....	101
11.1.1	Vyučující konkrétního předmětu a jejich seznámení s kooperativními strategiemi.....	101
11.1.2	Vyučující teoretického předmětu a jejich seznámení s kooperativními strategiemi.....	101
11.1.3	Cíl seznámení vyučujících s kooperativními strategiemi	101
11.1.4	Výběr témat seminářů s použitím kooperativních strategií	101
11.1.5	Chování vyučujících ve výuce, ve které byly implementované kooperativní strategie.....	102
11.2	Shrnutí.....	104

12	Zjištění z druhého rozhovoru.....	106
12.1	Okruhy otázek	106
12.2	Zjištění vyplývající z rozhovoru s vyučujícími praktického předmětu.....	107
12.3	Zjištění vyplývající z rozhovoru s vyučujícími teoretického předmětu.....	109
12.4	Shrnutí	110
13	Závěry empirické části práce	111
13.1	Hlavní zjištění z jednotlivých kapitol	111
14	Diskuze	116
15	Závěr.....	117
16	Seznam použité literatury	119

1 Úvod

Při práci vysokoškolské učitelky jsem měla jedinečnou možnost se zúčastnit zasedání monitorovacího výboru operačního programu „Lidské zdroje a zaměstnanost“, který se konal na místní pobočce úřadu práce za účasti vysokého představitele Evropské komise a dalších zástupců ministerstva práce a sociálních věcí. Smyslem tohoto setkání bylo poskytnout informace představiteli Evropské komise o speciálním projektu, který vyvinul místní úřad práce za finanční podpory Evropské komise. Tento program se zaměřil na absolventy vysokých škol, kteří mají problém najít zaměstnání, protože jim schází praxe, a díky tomu jsou již určitou dobu zaregistrovaní jako nezaměstnaní na úřadu práce. Program si klade za cíl jednak pracovat s těmito vysokoškolsky vzdělanými mladými lidmi, má jim pomoci připravovat se na pracovní proces a na druhé straně vytipovává možné zaměstnavatele, kteří by v rámci tohoto projektu poskytli mladým lidem práci po dobu jednoho roku ve svých firmách a tím jim umožnili získávat kvalitní zkušenosti a praxi, popřípadě je v budoucnu po ukončení programu zaměstnali.

Na výše uvedené setkání byli mimo jiné pozváni přímo představitelé těchto firem a mladí lidé, kterým se podařilo získat práci buď přímo v samotných firmách nebo po získání praxe si našli sami zaměstnání, aby se s účastníky zasedání podělili o svoje dojmy, zkušenosti a zážitky. Zaměstnavatelé (většinou šlo o menší rodinné firmy či podniky lokálního charakteru) se velmi kriticky ve svých prezentacích vyjadřovali na adresu připravenosti absolventů vysoké školy na pracovní proces, absolventům podle jejich slov nejen že chybí pracovní disciplína, ale nejsou vůbec zvyklí pracovat v týmu, spolupracovat s jeho členy, postrádají jakoukoli odpovědnost vůči nim a výsledům společné práce. Kritická slova padala na adresu vysokoškolské výuky, která má studenty připravovat na jejich budoucí práci po profesní stránce, ale také po stránce socializační a osobnostní. Sami absolventi, kteří vystoupili v rámci zasedání, popisovali, jaká úskalí musejí nebo museli překonávat v průběhu svojí praxe ve firmách. V průběhu závěrečné diskuze se pak neustále ozývaly dotazy ze stran zaměstnavatelů, jak vlastně probíhá vysokoškolská výuka, jak jsou studenti připravováni či nepřipravováni na budoucí profese nejen s ohledem na odborné znalosti („*Co je mi platný právník, který má nabířované znalosti, když je nedokáže využít při spolupráci s ostatními a hned se hádá nebo uráží?*“ „*Jak mám umět jednat s lidmi v rámci kolektivu, když jsme takhle ve škole nikdy nepracovali, každý si dělal jenom to svoje.*“ „*Proč necítí absolvent žádnou*

odpovědnost vůči svému zaměstnavateli a nepřijde bez omluvy na důležité jednání, a když dorazí, je naprosto nepřipravený, nebo nemá zpracovanou svoji část prezentace, takže práce ostatních je znehodnocena?“ atd.). Výrazy jako spolupráce, kooperace, tým, odpovědnost, zapojení, angažovanost se neustále objevovaly v nejrůznějším kontextu.

Zážitek z tohoto setkání mě přiměl k tomu, abych se podívala na sebe, jak učím já a moji kolegové a zda naše výuka praktického a teoretického předmětu splňuje to, co společnost očekává. Zpočátku jsem pouze chtěla zjistit, jaké jsou trendy a přístupy současné vysokoškolské didaktiky u nás i ve světě, zda se v ní objevují pojmy kooperace, kolaborace, kooperativní učení, využívání kooperativních strategií, existují-li nějaké poznatky o tom, zda jsou v současné vysokoškolské výuce aplikovány, a jaké jsou výsledky. Praktický výzkum zaměřený na vysokoškolskou didaktiku v konkrétních podmínkách vysoké školy se mi zdál v té době příliš organizačně náročný a spíše nerealizovatelný. Postupně mě můj zájem přivedl k sepsání této práce, jejíž těžiště spočívá v empirické části zabývající se výzkumem, jehož předmětem je využívání kooperativních strategií při výuce na vysoké škole. Cílem výzkumu bylo porovnat využívání těchto strategií při výuce teoretického předmětu – teorie práva na Právnické fakultě ZČU a při výuce praktického jazyka – anglického jazyka pro studenty elektrotechnické fakulty, kterou zajišťuje v rámci ZČU Ústav jazykové přípravy. Ke srovnávání teoretického a praktického předmětu mě přivedly názory a argumenty mých kolegů učitelů, že strategie kooperativního učení lze využívat pouze v předmětech spíše prakticky zaměřených a je nemožné je implementovat do předmětu teoretického („...*To si teda neumím představit, jak v teorii práva budu organizovat studenty do skupin, to nejde, no to vážně nejde, to si dělej v angličtině, tam ti můžou i běhat po třídě, když na to přijde...*“ „...*To bude strašně chaotický, no už vidím, že budeme celou dobu akorát šibovat židle a neuděláme nic..*“ „...*A jak to mám jako udělat, aby mi ti studenti přišli připravení z přednášky na cvičení?...*“).

Napsání teoretické části, která se týká kooperativního učení na vysoké škole, se pro mě stalo daleko náročnější, než jsem si dokázala představit. Zpočátku jsem měla pocit, že většina materiálů, článků a fakt, která jsem objevila, se zabývá kooperativním učením obecně, popřípadě se zaměřuje na jejich využívání na základní škole, maximálně na škole střední. Kooperativní učení ve vztahu k vysoké škole mi zcela chybělo. Bylo proto nutné se zaměřit na literaturu, která se zabývá současnou vysokoškolskou didaktikou, jejími přístupy, a soustředit se na výzkumy, které se jí zabývají, tak, aby vznikl

dostatečně komplexní a kvalitní teoretický podklad, o který by se samotný výzkum mohl opřít. Postupně jsem zjistila, že v současné době v českém prostředí existuje několik publikací zabývajících se současnou vysokou školou z hlediska výuky, ale většinou se jedná pouze o prezentaci obecných pedagogických, psychologických a didaktických textů, což se jevílo pro moji práci jako nedostatečné. Bylo nutné použít informace a materiály ze zahraničí, které se vysokoškolskou problematikou zabývají. Tato fáze znamenala vysoce časově náročnou práci s cizojazyčnými texty a materiály.

Teoretická část práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola nastiňuje stručný pohled do historie výzkumu skupin a jejich využití pro socializaci a učení, soustředí se hlavně na důležité mezníky v historii kooperativního učení ve 20. století, které nejvíce ovlivnily využití strategií kooperativního učení ve výuce. Kapitola druhá se zabývá postavením kooperativního učení na vysoké škole v zahraničí, v USA, v Evropě, v Rusku i v České republice.

Kapitola poslední shrnuje výsledky výzkumů kooperativního učení prováděných na vysoké škole, které jsem pokládala za dostatečně přínosné z pohledu implementace kooperativních strategií do výuky na vysoké škole jak v zahraničí, tak v České republice a také mají určitou spojitost s mým vlastním výzkumem.

V empirické části jsem si položila výzkumnou otázku „Jak probíhá výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole?“ a co se přesně z hlediska kooperativních strategií ve výuce děje, proč se tak děje a zda existuje prostor pro případnou změnu ve vyučovacím procesu. Tuto otázku jsem rozpracovala do dílčích šesti specifických otázek:

1. Jaké výukové strategie jsou užívány a preferovány vyučujícími a patří mezi ně strategie kooperativního učení?
2. Jaké překážky při realizaci strategií kooperativního učení ve vyučování vyučující uvádějí a jak se s nimi ve výuce vyrovnávají?
3. Jaká úskalí vznikají při učení ve skupinách?
4. Jak kooperativní strategie ovlivňují aktivní učení studentů?
5. Jaký je prostor pro uplatnění kooperativní strategií při formování sociálních dovedností studentů?
6. Jak ovlivňují strategie kooperativního učení vyučující?

Tyto specifické otázky jsou zároveň kapitolami empirické části.

V závěru svojí práce jsem se pokusila shrnout výsledky svých zjištění jak v teoretické části tak i praktické a snažila jsem se zhodnotit, jakým přínosem pro vysokoškolskou výuku implementace kooperativních strategií může být a kam se může v budoucnu dále ubírat.

2 Stručný pohled do historie výzkumu skupin a jejich využití pro socializaci a učení

Cílem této kapitoly je stručně shrnout významné mezníky v historii kooperativního učení ve 20. století, které nejvíce ovlivnily využití strategií kooperativního učení ve výuce.

V průběhu celého 20. století vznikaly výzkumy, které se zabývaly dynamikou skupin, kooperativními skupinami a skupinami podporujícími učení, ale zároveň vznikaly i teoretické pohledy na učení se ve skupinách, které byly prezentovány různými mysliteli, pedagogy, sociology a psychology.

2.1 John Dewey

Již na počátku 20. století se objevuje v pedagogických teoriích myšlenka kooperativního a vrstevnického učení. K nejvýznamnějším propagátorům této myšlenky patřil americký filozof a pedagog, psycholog a reformátor vzdělávání John Dewey, který je považován za jednoho z nevlivnějších myslitelů v historii pedagogických věd.

Dewey kritizoval dosavadní zastaralou herbartovskou školu a konstatoval, že těžištěm jejího zájmu není dítě. Dewey se domníval, že vzdělání je životní proces a že škola je odpovědná za podchycení zájmů dítěte a jejich rozvíjení a že je to právě škola, která má rozvíjet obzory dětí a vhodně jim pomáhat při hledání odpovědí na nové podněty, otázky a vhodným způsobem reagovat na jejich dojmy a zkušenosti. Podle Deweye má být učení aktivním a dynamickým procesem, který je založen na přirozené vlastnosti dětí, jež je zvědavost a zájem objevovat nové. Dítě se podle Deweye má stát centrem vyučovacího procesu, který by měl reagovat na rozvíjení společenských zájmů a aktivit dítěte. Dewey hlásal myšlenku, že škola je odpovědná za formování přirozeného zájmu studentů o společnost tím, že bude podporovat mezilidské vztahy a komunikaci a zapojení dětí do činností skupin. Díky spolupráci s ostatními tak děti dostanou zpětnou vazbu na svoji vlastní činnost, učí se sociálně vhodnému chování a naučí se pochopit, co znamená angažovanost a zapojení se do spolupráce s ostatními (Dewey 1940,1960). Je třeba připomenout, že Dewey působil na půdě několika amerických univerzit, avšak nezabýval se konkrétně výukou na vysoké škole, přesto byly jeho názory na svoji dobu revoluční, měly významný vliv na vzdělávání a učení, zejména na chápání a uvědomování si, jaký vliv má spolupráce na vývoj v oblasti dynamiky skupiny, a ovlivnily pedagogické myšlení obecně. Dewey se stal zakladatelem a nejvýznamnějším

představitelem tzv. pragmatické pedagogiky a ze všech představitelů nové výchovy dosáhl nejširšího a nejtrvalejšího vlivu na pedagogické myšlení nejen v USA, ale i v ostatních zemích Evropy a svého času i v tehdejší SSSR.

2.2 Dynamika skupiny

Výzkumy, které sledovaly chování lidí ve skupinách, se výrazným způsobem začaly provádět ve druhé polovině dvacátého století. Tento významný fakt se připisuje dvěma hnutím v sociálních vědách. První z těchto hnutí propagovalo myšlenku, že skupiny určitým způsobem ovlivňují jednotlivce a tyto vlivy se musejí měřit. Druhé hnutí se zabývalo vývojem inovačních behaviorálních vědeckých metodologií, které umožňovaly chování skupiny zaznamenat a změřit.

Během dvou dekad před druhou světovou válkou prokázal velký počet studií, které se zaměřovaly na chování jednotlivců ve skupině, že chování jednotlivců se mění, pokud je vystaveno vlivu ostatních. Například Allport (1924) zjistil, že existuje významný nárůst v množství a kvalitě práce jednotlivců, pokud mají možnost vidět a slyšet, jak pracují ostatní; Watson (1928) zjistil, že skupiny myslí mnohem efektivněji než jediný nejlepší člen skupiny, který pracuje sám, a Shaw (1932) vysledoval, že jednotlivci jsou mnohem výkonnější, pokud pracují ve skupinách, než když pracují sami. Mead (1937) zjistil, že lidé spolupracují, jestliže se snaží dosáhnout společných výsledků, a May a Doob (1937) zjistili, že jednotlivci spolupracují, když jsou v blízkém kontaktu a když se očekává, že budou pracovat společně na dosažení společného cíle. Naopak jednotlivci soutěží v případě, že mají omezený kontakt s ostatními a pokud se od nich neočekává, že budou dosahovat společného cíle. Ve skutečnosti očekávání, která jsou před skupinu postavena, ovlivňují to, jak se členové k sobě navzájem chovají. Síla skupiny, která dokáže ovlivnit chování svých členů, byla jasně demonstrována ve dvou experimentech zaměřujících se na vůdčí styly ve skupině, které prováděl Lewin a jeho kolegové (1939). V prvním experimentu byly dvě skupiny desetiletých chlapců vystaveny autokratickému, nebo demokratickému vedení v průběhu jejich chlapeckých volnočasových aktivit v klubu. Výzkumníci zjistili, že děti v autoritářské skupině se stávaly vůči sobě navzájem dominantnějšími a agresivnějšími a agresivita a dominance rostla při každém dalším jejich setkání, zatímco jejich postoj k vedoucímu skupiny byl buď submisivní, nebo vytrvale vyžadující si jeho pozornost. Naopak v demokratické skupině byli členové otevřenější a přátelštější vůči sobě navzájem a jejich vztah s vůdcem byl rovnostářský a volný. Když se skupiny porovnávaly s ohledem na zjevné

nepřátelství, jazyk a chování, chlapci v autoritářské skupině byli čtyřicetkrát více agresivnější, používali mnohem více egocentrický jazyk a také byli méně zaměřeni na práci než ti, kteří byli v demokratické skupině. Ve skutečnosti se autoritářská skupina stala tak agresivní, že se ve dvou případech při prováděné činnosti koncentrace agresivity změnila ze vzájemné agrese jednoho člena vůči druhému na agresi čtyř členů vůči jednomu. Vybírání si „obětních beránků“ se stalo tak nepříjemným, že dva z chlapců, kteří byli ostatními napadáni, skupinu opustili. Ve druhém experimentu byly čtyři skupiny desetiletých chlapců vystaveny po sobě následujícím zkušenostem s vůdcovstvím autokratickým, demokratickým a *laissez-faire* (individuální) při podobných aktivitách v klubu. Pouze jedna ze čtyř autokracií prokázala stejnou úroveň agrese jako v prvním experimentu a výzkumníci argumentovali tím, že ji potlačovala přítomnost autokratického vůdce. Tento fakt se stal zjevným v okamžiku, kdy autokrat opustil místnost, a mezi členy skupiny vypukl prudký nárůst agrese. Chybějící laskavost, dobrosrdečnost a nedostatek humoru a fakt, že devatenáct z dvaceti chlapců dávalo přednost svému demokratickému vůdci před autokratickým, byly dalšími svědectvími represe, kterou chlapci prožili. Tyto dvě studie demonstrovaly dramatické vlivy, které mohou odlišné vůdčí styly mít na chování ve skupině a že psychologický a sociální jev může být sledován a měřen.

Současně s Lewinovým výzkumem, který se týkal chování skupin, začal Moreno (1934) zkoumat psychologické vlastnosti populace a komunikační problémy, které tyto vlastnosti mohou produkovat. Moreno se zabýval skupinami, u kterých měl jako mladý lékař možnost pozorovat vlivy, které mělo na tisíce rolníků, kteří byli pěstitelé vína nebo horalé z venkova blízko rakouských Alp, přesídlování do předměstí průmyslových čtvrtí blízko Vídně, jehož cílem bylo ochránit tyto venkovany před postupující italskou armádou. Primárním zájmem byla v tomto případě bezpečnost lidí, avšak brzy se jasně ukázalo, že navzdory vnějším projevům společenského života zde existovala velká nespokojenost a napětí mezi lidmi. Při provádění výzkumu Moreno a jeho kolegové zjistili, že většina přemístěných rolníků byla přestěhována do náhodně vybraného cizího městského prostředí, aniž by byli na takovou změnu připraveni. Tento poznatek pomohl Morenovi si uvědomit, jak je důležité plánování s ohledem na psychologické potřeby celé komunity, a tak vznikla věda zvaná socionómie. Socionómie se zabývá způsobem, jakým na sebe různé skupiny ve společnosti vzájemně působí, a jak toto ovlivňuje blaho celé společnosti. Aby byl Moreno schopen měřit organizaci v rámci sociálních skupin,

musel vyvinout řadu sociometrických metod, které mu umožnily graficky popsat evoluci a organizaci skupin a vztahy jednotlivců v jejich rámci. Zjistil, že preference byly dynamické a měnily se v závislosti na členství ve skupinách a na problémech, kterým musely skupiny čelit. Rozvoj různých sociometrických metod, jako například výzkum skupin a metoda rozhovoru, umožnily sbírat data o strukturních vlastnostech skupiny, o vztazích mezi skupinami a podskupinami a o vztahu mezi skupinou a jejími jednotlivými členy. Lewin (1948) viděl potenciál těchto metod, které měly pro řešení výzkumných otázek významnou sociální hodnotu, a podporoval vědce, aby rozvíjeli teorie, které mohly být aplikovány na důležité společenské problémy, jako například jak jednání a chování skupiny ovlivňuje život společnosti a její kulturní hodnoty.

2.3 Kooperativní skupiny

Přestože se různí sociální teoretikové (Allport 1924; Shaw 1932; Watson 1928) vyjadřovali ke kooperativnímu a kompetitivnímu chování jednotlivců, protože pracovali ve skupinách nebo individuálně na činnostech vedoucích k řešení problémů, byli to až May a Doob (1937), kterým se podařilo rozpracovat první komplexní teorii rozlišující tato dvě chování. Pozorovali, že jednotlivci spolupracují, pokud usilují o dosažení cíle, jestliže se od každého z nich vyžaduje srovnatelná práce, a když jsou spolu v blízkém kontaktu. Naopak jednotlivci soutěží, pokud usilují o dosažení stejného cíle, který je neobvyklý, nevyžaduje se od nich stejnoměrná práce, a když mají jen malý blízký kontakt s druhými lidmi. Zatímco mnoho vědců zjistilo, že jednotlivci ve skupinách spolupracují nebo soutěží podle způsobu, jakým komunikují s ostatními, aby dosáhli svých cílů, Morton Deutsch (1949a) byl prvním, kdo zkoumal vzájemné působení mezi jednotlivci a procesy ve skupině, které se objeví jako následek kooperativní nebo kompetitivní sociální situace. V jeho již dnes slavné studii, kterou provedl se studenty prvního ročníku univerzity, se Deutsch rozhodl určit, jak jednotlivci vnímají, jestli jsou kooperativně nebo kompetitivně spojeni. Jeho hypotéza byla taková, že jestliže jednotlivci mezi sebou spolupracují, aby dosáhli cíle skupiny, budou se vnímat jako více psychologicky vzájemně závislími než jednotlivci, kteří jsou v kompetitivní sociální situaci. Když se toto stane, budou členové skupiny aktivně koordinovat svoje úsilí, zajistí, že ostatní budou mít příležitosti přispívat do týmu, budou poskytovat pomoc a asistovat, pokud to bude nutné, a budou povzbuzovat ostatní v jejich úsilí. Poznatky z kooperativní skupiny přivedly Deutsche k hypotéze, že členové skupiny budou přátelštější, soudržnější a motivovanější než jejich soudruzi v kompetitivní

situaci. Dále, že skupiny budou produktivnější, protože členové skupiny prokazují ochotu naslouchat jeden druhému a pracovat společně tak, aby vytvořili produkt skupiny, který je kvalitativně lepší než ten, který vytvořili ti, kteří pracují kompetitivně. Deutsch (1949b) použil padesát dobrovolníků, které rozdělil do deseti skupin, uspořádal a spároval skupiny na základě výsledku produktivity diskuzí. Důvodem pro uspořádání skupin a ne jednotlivců bylo to, že skupiny byly vnímány jako funkční jednotky a ne pouze jako součet jejich částí. Deutsch, stejně jako Lewin, věřil, že chování skupiny je zcela odlišné od chování jednotlivých členů. Jeden z každé dvojice pracoval v kooperativních podmínkách, druhý v kompetitivních. Během následujících pěti týdnů se skupiny každý týden setkávaly a diskutovaly nad problémy, které byly vytvořeny tak, aby testovaly jejich schopnost zapojit jasné a logické myšlení a sociální dovednost řešit problémy. Každá skupina byla pozorována a hodnocena na základě svojí diskuze, orientace, sebestřednosti, zapojení se, sdělování problémů, všímavosti a přijímání a odmítání nápadů ostatních. Dále pak účastníci vyplňovali každý týden dotazník, který obsahoval položky, které hodnotil pozorovatel, a také položky, které byly vytvořeny, aby vyvolaly vnímání sounáležitosti se skupinou, množství spolupráce ve skupině, produktivity ve skupině, individuální produktivity, zájem o aktivity a reakce ostatních na jejich příspěvek do týmové práce. Výsledky ukázaly, že studenti v kooperativních podmínkách byli hodnoceni pozorovateli tak, že mají silnější smysl pro zaměření se na skupinu nebo větší smysl pro pocity ve skupině, než jejich kolegové v kompetitivních skupinách. Naopak bylo zjištěno, že studenti v kompetitivních skupinách byli více zaměřeni sami na sebe a toto pozorování se potvrdilo, když studenti sami sebe hodnotili a sami potvrdili, že se více zaměřují na sebe. Studenti v kooperativních skupinách pracovali společně častěji, byli vysoce koordinovaní a snažili se zajistit to, aby úkoly byly rozdělovány tak, aby nedošlo k dublování práce. Byli také velmi pozorní k tomu, co ostatní říkají, komunikovali efektivněji, byli motivovanější dosáhnout cíle a byli produktivnější v dosahování výsledků než jejich kolegové v kompetitivních skupinách. Tato pozorování byla potvrzena odpověďmi studentů v týdenním shrnujícím dotazníku. V podstatě Deutschova (1949b) studie poskytla důkaz, že pokud skupiny spolupracují, jsou produktivnější a více motivované dosahovat cíle, lépe komunikují a mají lepší vztah uvnitř skupiny než skupiny, které soutěží. Výsledky této studie vedly k podhalení tradičně přijímané představy, že studenti, kteří soutěží, aby získali ocenění, pracují lépe než studenti, kteří spolupracují a kteří se snaží svým úsilím přispívat do práce celku.

Deutsch (1959,1960) pokračoval s výzkumem dynamiky chování skupin další desetiletí, zkoumal motivaci úspěchu mezi členy skupiny a povahu důvěry vznikající v kooperativní skupině. Další badatelé, jako byl například Bales (1950), se soustředili na odhalování povahy vzájemného působení ve skupině. Přes všechny tyto snahy o výzkum kooperativních skupin přišli Johnson a Johnson (2000) s tvrzením, že v padesátých letech dvacátého století většina výzkumu týkající se skupinové dynamiky nebyla efektivní vzhledem k tomu, že se výzkum více soustředil na jednotlivce než na skupiny. Aschova (1952) téze o tom, jak jsou jednotlivci ovlivněni druhými lidmi, Festingerovy teorie sociálního porovnávání (1954) a kognitivní disonance (1957), Kellyova (1955) teorie osobnosti a poznání (PCP) soustředící se na postoje, hodnoty a myšlenky jednotlivce vysvětlují více sociální chování jednotlivce než chování skupinové.

Toto zaměření lze částečně přičítat metodologické obtížnosti sbírat, analyzovat a interpretovat rozmanitá data z jednotlivých skupin v různých oblastech (Johnson and Johnson 2000), dále také technologiím, které v pozdější době umožnily audio a video nahrávání skupinového chování a vzájemného působení, které byly v této době těžkopádné a obtížně použitelné a velmi často nebyly tehdy ještě k dispozici.

2.4 Skupiny podporují učení

Zájem o skupiny opět nastal v 70. letech dvacátého století a byl podporován empirickým výzkumem vzájemného doučování, který sledoval studijní a sociální výsledky dětí, které si pomáhají při učení (příkladem mohou být studie Browna et al. 1971; Clowarda 1967; Epsteina 1978; Gartnera et al. 1971; Lana et al. 1972). Tyto studie prokázaly, že spolužáci by mohli být „vyškoleni“ pro vzájemné se doučování tak, aby došlo k dosažení studijního cíle, tím by se redukoval výskyt nestandardního a rušivého chování, zvýšily by se pracovní a studijní dovednosti a sami studenti by mohli učit sociálním interaktivním dovednostem (Damon 1984; Greenwood a Hops 1981). Všechna tato zjištěná fakta byla pro vědce přínosná a společně s dalším výzkumem, který prokázal, že výhody vznikají také učitelům (například. Allen 1976; Cohen et al. 1982; Dineen et al. 1977), pomohla podporovat znovu objevený zájem o skupiny a o to, jak by mohly být využité k umožnění učení a socializace. Johnson and Johnson (2000) tvrdí, že tato zjištění přispěla k růstu zájmu o otázky týkající se skupin, jako například kooperativní učení versus kompetitivní a individuální učení, řešení konfliktů, skupinová vzájemná působení, aplikování principu spravedlnosti a mezikulturní spolupráce

(například Deutsch 1969, 1979, 1983; Johnson and Johnson 1974, 1979, 1981; Sharan 1980). Nicméně, další probíhající výzkum se převážně zaměřoval na výhody kooperativního učení v porovnání s kompetitivním nebo individuálním učení.

V roce 1981 Johnson se svými kolegy publikoval výsledky zásadní analýzy provedené na základě 122 studií, které zkoumaly vlivy kooperativního, kompetitivního a individualistického učení na dosažení cíle. Výsledky ukázaly, že spolupráce podporuje větší úspěchy a produktivitu (tj. povzbuzování se učit) než mezilidské soutěžení nebo individuální práce a tyto výsledky byly stejné ve všech oblastech (jazyky, čtení, matematika, přírodní vědy, společenské vědy, psychologie, tělocvik), ve všech věkových kategoriích (kategorie školy základní, střední, vysoké i dospělí) a týkaly se rozmanitých kognitivně náročných úkolů. Dále bylo prokázáno, že čím více se kladl důraz na to, aby členové skupiny vytvářeli skupinový produkt, tím více se stávala spolupráce ve skupině prioritní. V navazující zásadní analýze devadesáti osmi studií, které prověřovaly vliv kooperativního, kompetitivního a individualistického učení na mezilidskou přitažlivost mezi homogenními a heterogenními jedinci, Johnson a jeho kolektiv (1983) zjistil, že zkušenosti z kooperativního učení podporují větší mezilidskou přitažlivost mezi homogenními studenty, mezi studenty z různých etnických skupin, hendikepovanými a nehendikepovanými studenty. Na základě studií Johnsona et al. (1981, 1983) se pozornost soustředila na identifikování proměnných, které zprostředkovávají a umožňují vztahy mezi kooperativním učení a dosažením plánu s cílem porozumět, v jakých podmínkách tyto proměnné ovlivňují učení.

Na pochopení, jak metody kooperativního učení ovlivňují studijní úspěchy, se zaměřilo hned několik vědců. Ve dvaceti šesti studiích, které byly provedeny v letech 1972 - 1984, například Johnson a Johnson (1985) identifikovali jedenáct proměnných, které mohou zprostředkovávat a umožňovat vztah mezi spoluprací, produktivitou a mezilidskou přitažlivostí. Tyto proměnné byly rozděleny do tří skupin a patří do nich proměnné kognitivního procesu (tj. kvalita učení), sociální proměnné (tj. vzájemná podpora mezi členy skupiny) a proměnné výukové neboli učební (tj. typ úkolu). Vliv mnoha z těchto proměnných musí být stále ještě zkoumán, přesto však autoři výzkumu tvrdí, že mezi procesy, které mohou podporovat vyšší výkon a náklonnost mezi studenty, patří podněcování kognitivních strategií, konstruktivní vedení diskuze a debaty, čas na úkol, propracované sdílení a zpracování informací, kolegiální povzbuzování vedoucí ke snažení, aktivní zapojení členů skupiny do učení, spolupráce

studentů mající různou úroveň výkonu, vnímání psychologické podpory, pozitivní přístupy vůči předmětným oblastem a vnímání spravedlnosti při klasifikaci. Výsledky těchto zjištění prokázaly, že kooperativní učení může být použito při jakémkoli typu studijního úkolu. Neshody a debaty mezi členy skupiny jsou řízeny konstruktivně a studenti jsou vedeni k tomu, aby se navzájem povzbuzovali k dosažení cíle. V kooperativních skupinách by měli být zastoupeni studenti s různými schopnostmi (vysoké, střední i nízké úrovně) a všichni členové skupiny by se měli poctivě účastnit práce vedoucí k dosažení společných výsledků (Johnson a Johnson, 1985). Díky kladení důrazu na společnou práci a pomáhání si navzájem se tento přístup ke kooperativnímu učení stal známý jako learning together/peer tutoring/peer group tutoring (učení se společně).

V šedesáti studiích zabývajících se kooperativním učním, které byly provedeny na základních a středních školách v letech 1972 -1987, Slavin (1989) zjistil, že kooperativní učení sice může být efektivním způsobem vedoucím ke zvýšení výkonu studenta, ale k možnosti, jak maximalizovat učení, dojde pouze tehdy, pokud se cíle skupiny a individuální odpovědnost zakomponují do využívaných kooperativních metod. Rozhodujícím rozdílem mezi studii, které zakomponovaly tato kritéria, a ostatními studii, je význam připisovaný skupině, ve které členové pracují společně jako tým, aby dosáhli odměny pro celou skupinu. V týmu studentů, na základě přístupu k učení, jenž je obhajován Slavinem, se od všech členů vyžaduje, aby se naučili informace přidělené podle svých výkonnostních úrovní (tj. vysoký, střední, nebo nízký výkon) a aby byli schopni na základě svých schopností získat pro svoji skupinu odměnu. Motivace vedoucí k dosažení úspěchu se posiluje, neboť děti soutěží s těmi, kteří jsou ze stejné výkonnostní skupiny, a nikoli proti těm, kteří jsou z jiné výkonnostní skupiny. Ve skutečnosti odměny získané pro skupinu a individuální odpovědnost lze využívat k podporování studijních výsledků tak, že se vytvoří normy a sankce mezi samotnými členy skupiny, a tyto normy a sankce povzbuzují studenty, aby se učili.

Sharan (1980) zopakoval pět metod určených k vedení malých kooperativních skupin k učení se ve třídě a zkoumal jejich vliv na výkon, postoje a etnické vztahy. Výzkum využil následujících pět metod jigsaw (Aronson et al. 1978), turnaje v týmových hrách (DeVries a Edwards 1973), učení se v týmech studentů (Slavin 1977), učení se spolu (Johnson and Johnson 1975) a skupinové zjišťování (Sharan a Sharanová 1976). Sharan klasifikoval první tři metody jako vzájemné doučování, neboť tyto úkoly byly

vymezené a dobře definované, komunikace byla primárně jednostranná nebo oboustranná a odměny za splnění řady stanovených úkolů byly z vnějšku. Naopak zbývající dva přístupy byly klasifikovány jako skupinové zjišťování, protože úkoly byly rozmanité a povzbuzovaly studenty k tomu, aby sbírali a vyhodnocovali informace z různých zdrojů, komunikace byla dvoustranná a mnohostranná a odměny byly především uvnitř skupiny. Sharan tvrdil, že metody vzájemného se učení jsou podobné těm tradičním, které využívá vyučování, do kterého je zapojena celá třída, přičemž se důraz klade na základní získané dovednosti, individuální odpovědnost prostřednictvím hodnocení a vymezenou debatu o nápadech a myšlenkách, a jelikož dyády pracují nezávisle na ostatních, neexistuje zde společný cíl v učení, kterého by se snažily dosáhnout. Naopak metody používané při skupinovém zjišťování jsou komplexní a zahrnují procesy myšlení na vysoké úrovni, členové skupiny cítí odpovědnost vůči skupině při přípravě příspěvků pro skupinu a diskuze se podporuje tím, že členové spolupracují na řešení úkolu celé skupiny a tím se snaží dosáhnout cíle skupiny. Sharan zjistil, že děti pracují efektivněji v malých skupinách (například vzájemné se učení, skupinové zjišťování), než když pracují v tradičním nastavení celé třídy. Avšak metoda skupinového učení podporovala vyšší úroveň kognitivních schopností než metoda vzájemného se učení. Sharan toto přisuzoval interpersonálním výměnám mezi členy skupiny, což pomáhalo k vyjasňování si nedorozumění a rozvíjelo to jejich schopnosti řešit problémy. Interpersonální výměny mezi studenty, kteří pracovali v různých typech malých skupin, podporovaly chování navzájem si pomáhat, povzbuzovaly vnímání, jak být užitečný druhým, a rozvíjely pocit, že jsou schopni zvládnout požadavky, které na ně klade třída. Studenti cítili, že jsou oblíbenější, akceptovaní a že se stávají součástí celku než jejich spolužáci v tradičně nastaveném vyučování a tyto pocity se pozitivně vyvíjely napříč celou skupinou bez ohledu na národnosti. Studie a výzkum provedený Johnsonem et al. (1983), Johnsonem a Johnsonem (1985), Slavinem (1989) a Sharanem (1980) potvrzují kooperativní učení jako efektivní učební strategii, která může být použita k maximalizaci dosažení úspěchu a socializace studentů a může přispívat ke zlepšení postojů k učení a práci s ostatními, včetně rozvíjení lepšího porozumění dětí z rozmanitých kulturních prostředí. Zatímco kooperativní učení bylo přijato jako strategie podporující pozitivní studijní, sociální a postojové výsledky, vědci v té době stále pokračovali v debatách o tom, jak různé metody ovlivňují studijní výsledky. Přestože řada badatelů (například Johnson a Johnson 1985; Slavin 1983) naznačovali potenciální zprostředkující proměnné, Knight a Bohlmeier (1990) tvrdili, že výzkum

pouze prokázal, že zkušenosti z kooperativního učení způsobují variace v mnoha z navrhovaných zprostředkujících proměnných, a nebylo stanoveno, že tyto proměnné jsou mechanismy, skrze něž by kooperativní učení ovlivňovalo dosažení cíle. Tyto debaty byly důležité, neboť umožňovaly badatelům předvídat, jak kooperativní učení ovlivňuje dosahování cílů a za jakých okolností. Knight a Bohlmeier (1990) tvrdili, že dvě výzkumné strategie mohou být použity k identifikování možných příčinných mechanismů. První strategie zahrnuje terénní, experimentální studie, ve kterých se může specifickými proměnnými manipulovat v kontrolovaných podmínkách tak, aby došlo k identifikování příčinných mechanismů. Druhá strategie zahrnuje výzkum využívající specifické techniky pro analýzy dat (například analýza dráhy, kauzální modelování), které jsou navrženy k identifikaci příčinných vztahů predikovaných z teorie nebo z výzkumu. V posledních letech byly sledovány obě výzkumné strategie, protože se vědci snažili testovat tyto hypotézy o potencionálních zprostředkujících proměnných, obzvláště to, jak mohou být aplikovány do studijních úspěchů. V tomto přehledu nelze opomenout stovky studií týkající se kooperativních a kompetitivních strategií, které byly provedeny D. a R. Johnsonovými (1989, s. 167) v edukačním terénu a kteří na základě jejich metaanalýzy vyslovili svoje téze o spolupráci a její kvalitě.

2.5 Spolupráce jako proměnná, která zprostředkovává studijní úspěchy

Četné studie o kooperativním učení popsaly výhody, které vznikají studentům, kteří vzájemně spolupracují s ostatními, ale jen málo z nich zkoumalo, jak různé typy spolupráce ovlivňují učení, ke kterému dochází. Ve studiích, které zkoumaly roli spolupráce na dosažení výsledků, Webb (1985) prokázal, že právě vysvětlení, která studenti dostali jako reakci na svoji žádost o pomoc, byla pozitivně spojena s dosažením úspěchu, přičemž poskytování nepromyšlené pomoci neumožnilo vyšší než očekávané výsledky. Avšak v novější studii o vztahu mezi obdrženy vysvětleními a chováním během řešení problému Webb et al. (1995) zjistil, že studenti pouze těžší z takových vysvětlení, která dostanou včas, jsou relevantní k jejich potřebě dostat pomoc, jsou správná a dostatečně podrobná, aby umožnila studentovi jasněji pochopit problém. Pokud jsou tyto podmínky splněny, je více než pravděpodobné, že studenti mohou pokračovat v řešení problému a mohou aktivovat takové chování, které vede k řešení problému, a zapojení se pravděpodobně přispívá k dosažení vyšších studijních výsledků všech studentů bez ohledu na dřívější dosažené výsledky či úroveň schopností. Na Webbovy studie o vlivu různých druhů spolupráce na studijní výsledky studentů

reagoval Cohen (1994), který tvrdil, že je to právě četnost spolupráce na úkolu, která se vztahuje ke koncepčním a studijním úspěchům v matematice, v přírodních vědách a při psacích činnostech. Tato zjištění jsou odpovídající, pokud se klade důraz na jednotlivého žáka nebo na procento studentů, kteří jsou pozorováni, jak spolu mluví při svojí práci na společném úkolu.

Výsledky těchto dvou představitelů výzkumu (tj. Cohen 1994; Webb1985) jsou markantně odlišné. Cohen tvrdil, že odlišnosti mohou být vysvětleny typem úkolů, které skupina provádí, a díky charakteru práce, která je skupině přidělena. Za prvé všichni členové skupiny byli vzájemně závislí, protože nikdo nemohl dokončit úkol skupiny bez alespoň jakéhosi příspěví dalších členů. Za další, typy spolupráce, které se objevily mezi členy skupiny, závisely na struktuře práce, která byla studentům zadána k řešení. Například pracovní úkoly, které jsou dobře strukturované, jako jsou matematické a početní úkoly, mají často stanovený postup, podle kterého je třeba postupovat k získání správné odpovědi, takže se v takovém případě objevuje pouze malá potřeba diskutovat o nápadech nebo sdílet informace, zde se jeví jako nejefektivnější typ pomoci vysvětlení. Naopak, pracovní úkoly, které postrádají strukturu, jako jsou ty s otevřeným koncem, či ty, které jsou založené na objevování, často nemají stanovený postup, podle kterého lze postupovat k získání správné odpovědi, takže výměna nápadů či informací je stěžejní, pokud má být problém vyřešen nebo mají být zjištěny základní pojmy či témata. Ve skutečnosti, pokud skupina pracuje na špatně strukturovaném zadaném úkolu, produktivita závisí na spolupráci na zadaném úkolu, například ve studii o studentské spolupráci 782 dětí ze 3. - 8. třídy Hertz-Lazarowitz (1989) bylo zjištěno, že jestliže úloha vyžaduje vysokou úroveň spolupráce (tj. vyžaduje se, aby studenti mluvili a sdíleli myšlenky tak, aby mohl vzniknout produkt celé skupiny), 78 procent spolupráce obsahovalo vyšší úroveň myšlení, jako je analýza, syntéza, vyhodnocování informací, přičemž pouze 44 procent spolupráce na úlohách nižší úrovně obsahovalo vyšší stupeň myšlení. Tato zjištění naznačují, že úkoly, které vyžadují vyšší úroveň spolupráce, podporují zapojení vyššího úrovně myšlení a uvažování. Je třeba, aby si učitelé uvědomili, jaké různé typy spolupráce se mohou aplikovat, pokud spolu studenti pracují na úkolech vyžadující nižší či vyšší úroveň spolupráce, a jaký účinek tyto různé typy spolupráce mohou mít na učení a myšlení studentů.

2.6 Strategie kognitivního jazyka

Jedna z prvních studií, která popisuje využití kognitivních strategií dětmi při spolupráci mezi sebou v kooperativních skupinách, byla provedena Sharanem a Shacharem (1988). Této studii se účastnilo 351 studentů 8. ročníku v devíti paralelních třídách na druhém stupni v Izraeli a jejím cílem bylo zjistit, zda děti, které studují ve třídách využívajících skupinový přístup ke zjišťování, dosáhly lepších studijních výsledků než jejich spolužáci pracující v celé třídě. Dále se studie snažila odhalit, zda studenti ve skupině při zjišťování mezi sebou využívali intenzivněji verbální spolupráci než jejich spolužáci v situacích vzniklých v celé třídě. Výsledky prokázaly, že děti ve třídách se skupinami dosáhly lepších studijních výsledků než jejich spolužáci pracující v celé třídě, ale také to, že více spolupracovaly ve svých skupinách, více se soustředily na problém, který se snažily vyřešit, a také používaly sofistikovanější jazykové strategie. Sharan a Shachar tvrdili, že taková situace vzniká, protože děti, které pracují v kooperativních skupinách, mají možnost si procvičovat a využívat různé verbální a kognitivní strategie, které slyšely od svých učitelů jako součást procesu učení a učení se v jejich třídách. Naopak děti pracující v celé třídě měly možnost slyšet stejné verbální a kognitivní strategie, ale nemají příležitost si vyzkoušet jejich využití samy a pak tyto strategie nemohou mít takový vliv. V podstatě jde o to, že děti potřebují příležitosti ke spolupráci mezi sebou, pokud se má rozvíjet jejich chápání světa a pokud mají najít nové způsoby, jak vyjádřit svoje myšlenky a pocity. Existují důkazy, že děti jsou schopné se naučit používat specifické kooperativní strategie tak, aby mohlo dojít ke zlepšení jejich myšlení a učení. Ve studii čtyřiceti šesti dětí z 5. ročníků, které pracovaly ve dvojicích na řešení problémů za pomoci počítače, King (1991) zjistil, že děti, které byly naučené používat strategické otázky vedoucí k jejich kognitivním procesům a rozvíjení jejich metakognitivního uvědomění, pokládaly mnohem více strategických otázek a poskytovaly mnohem propracovanější vysvětlení než děti, kterým bylo jednoduše řečeno, aby se zeptaly a odpověděly na otázky, a než kontrolní skupina, která nedostala žádné instrukce nebo vysvětlení, jak pokládat otázky. Dále strategičtí tazatelé překonali jak neřízené tazatele, tak i kontrolní skupinu studentů při souhrnném písemném testu zaměřeném na řešení problémů a při nových aktivitách zaměřených na řešení problémů. King tvrdil, že děti připravené k tomu, aby používaly techniky strategické dotazování, jsou schopné získat podrobnější vysvětlení a toto pak podporuje úspěšné řešení problémů. V další nedávné studii žáků ze 7. třídy, kteří k sobě byli náhodně přiřazeni s cílem se vzájemně doučovat King et al. (1998) zjistili, že studenti, kteří uměli

používat sekvenční otázky a uměli poskytovat vysvětlování během vzájemného doučování, převyšovali svým výkonem studenty, kteří se pouze naučili podávat vysvětlení, klást otázky a poskytovat vysvětlení bez zapojení vyšší úrovně projevu a zapojení znalostí, jak během spolupráce při učení tak i ve shrnujícím testu, který měl prověřit, kolik poznatků si zapamatovali. King et al. tvrdili, že tato studie prokazuje důležitost učení se studentů za použití techniky strategického dotazování společně s poskytováním podrobných vysvětlení s cílem si navzájem pomáhat na základě odpovídání na podnětné otázky, jež podporují rozvoj vysoké úrovně projevu a stavbu komplexních znalostí.

2.7 Teoretické pohledy na učení se ve skupinách

Sociální kontext pro učení je klíčovým prvkem přístupů, které vedou ke vzájemně si zprostředkovaným diskuzím mezi vrstevníky. Jeden z nejpřednějších teoretických pohledů na to, jak se studenti učí ze spolupráce s ostatními, je založen na sociálně konstruktivistickém pohledu Vygotského (1978). Podle tohoto pohledu se dětské duševní funkce rozvíjejí nejprve na mezilidské úrovni, kde se učí zvnitřnit a převádět obsah mezilidských činností s ostatními do interní osobní úrovně, kde se toto stává součástí jejich repertoáru nového chápání a dovedností. V podstatě se děti učí spoluprací s dospělými nebo více schopnými vrstevníky, kteří podporují nebo zprostředkovávají učení tak, aby děti mohly dokončit úkoly, které by jinak nebyly schopny udělat samy. Jestliže děti pracují společně na skupinových úkolech, často poskytují informace, pomůcky, podporu, připomínky a povzbuzení jako reakci na požadavky druhých o pomoc nebo jako vnímání potřeby o pomoc (Gillies and Ashman 1998). Ve skutečnosti Webb a Farivar (1994) vyznamenali, že děti si jsou často vědomy toho, čemu ostatní děti nerozumí, takže díky jejich pomoci se mohou soustředit na odpovídající rysy problému, mohou jim také vysvětlit způsob, jak chápat lépe. Dále tím, jak spolu děti pracují, mají příležitosti modelovat svoje myšlení, uvažování a svoje dovednosti, jak řešit problémy společně, mají možnost získávat zpětnou vazbu, výsledkem čehož mohou budovat nové znalosti, dovednosti a pohledy na věc. (King 1999). Pokud musejí děti obhajovat nebo vysvětlovat svoji pozici nebo myšlenku ostatním, jsou tím přinucené přeorganizovat svoje chápání tak, aby jejich vysvětlení byla jednoduše pochopitelná. Jestliže toto provádějí často, rozvíjí se jejich lepší chápání problému a to má pozitivní vliv na jejich vlastní učení a výkon. (Wittrock 1990). Další pohled na malé učící se skupiny je založený na Piagetově (1932) teorii

sociokognitivního konfliktu, který nastává, když jsou děti přinucené znovu prozkoumat svoje chápání a svoje pohledy ve světle rozporů, které se objevují při jejich spolupráci s ostatními. Pokud se toto stane, děti reflektují svoje vlastní chápání, hledají doplňující informace k ujasnění rozporů a snaží se sladit svoje pohledy a chápání tak, aby mohly vyřešit jakékoli nesrovnalosti. Kognitivní konflikt je katalyzátorem pro změnu, protože motivuje děti znovu přehodnotit svoje chápání světa a vytvářet nové, které se lépe hodí ke zpětné vazbě, kterou obdrží. Spolupráce s vrstevníky je primární impuls pro změnu, protože děti jsou velmi upřímné při prezentování svých nápadů, mluví s ostatními přímo takovým způsobem, který je jednoduše pochopitelný, a jsou silně motivovány smazat rozdíly mezi sebou a ostatními (Damon 1984). Navíc jsou děti také častěji vnímavější vůči nápadům svých vrstevníků než těm, které pocházejí od jejich učitelů, protože nápady vrstevníků jsou pokládány za osobnější a méně děti ohrožují. (Damon 1984).

Souhrnně lze říci, že přístupy Vygotského a Piageta představují dva pohledy na to, jak se děti navzájem učí jeden od druhého. Na jedné straně pohledy sociálně konstruktivistické tvrdí, že schopnější vrstevníci a dospělí podporují nebo zprostředkovávají učení tím, že poskytují jazyk a strategie vedoucí k řešení problému. Na straně druhé pohledy osobnostních konstruktivistů tvrdí, že když děti spolu navzájem spolupracují, pak jsou motivovány přehodnocovat svoje vlastní chápání, hledat doplňující informace, které vedou k řešení konfliktů a smazání rozdílů mezi nimi a ostatními. Přestože existují rozdíly mezi pohledy sociálních a osobnostních konstruktivistů, zastánci každého směru přiznávají důležitost společenské interakce a projevu v rychlých a motivujících individuálních pohledech a poznávání, které podporují učení a myšlení.

2.8 Současný vývoj v kooperativním učení

Kooperativní učení je pokládáno za pedagogický přístup, který podporuje učení, vyšší úroveň myšlení, prosociální chování a lepší pochopení dětí s různými potřebami pro učení, sociálními a speciálně nastavenými potřebami (Cohen 1994). Johnson et al. (2000) naznačují, že neexistuje jiný pedagogický přístup, který současně dosahuje takových různorodých výsledků. Za posledních třicet let vzrostl zájem o kooperativní učení a díky tomu je publikováno i více výzkumných studií, které jasně prokazují výhody, které z něj plynou pro ty studenty, kteří spolupracují navzájem, na rozdíl od těch, kteří pracují v tradičně uspořádaných třídách (Johnson et al. 2000; Slavin 1995).

Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace) (Kasíková, 2010, s. 37). Aby kooperativní učení fungovalo efektivně, musí splnit pět základních znaků, které tvoří opěrnou kostru celého systému. Těmito znaky jsou (Johnson, Johnson, 1989) pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, osobní skládání účtů, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinové činnosti.

V poslední době se hojně diskutuje nad tím, zda pojmy cooperative learning a collaborative learning mají stejný význam, zda se od sebe liší a jak se od sebe liší. Dillenbourg, 1995 říká, že kooperace je „aktivita, při níž je práce rozdělena mezi účastníky, přičemž každý z nich je zodpovědný pouze za svou část řešení úkolu“. Kolaborace je pak chápána jako „zapojení účastníků do koordinovaného úsilí vyřešit úkol společně“. Například pojem collaborative learning dle Mathewsové, Coopera, Davidsona, Hawkese, 2010 předpokládá, že studenti již mají nutné sociální dovednosti, které využívají k dosažení společného cíle, studenti si organizují a domlouvají činnosti sami mezi sebou v rámci skupiny a jejich činnosti nejsou monitorovány učitelem, studenti si ponechávají návrhy, které mají využít při práci na dalších projektech. Pokud mají studenti dotazy na učitele, učitel se je pouze snaží nasměrovat k získání nutné informace.

2.9 Shrnutí

Cílem této kapitoly bylo nastínit vývoj teorií kooperativního učení a popsat, jak se tento pedagogický přístup k učení využívá k podpoře socializace a k povzbuzování učení v rámci různorodých skupin studentů.

Výše uvedený materiál se pokusil shrnout nejdůležitější momenty z nástupu oboru skupinové dynamiky, snažil se popsat příspěvky Deweye, Morena a Lewina do této problematiky, zpracoval rozdíly mezi kooperativně, kompetitivně a individuálně zaměřeným chováním, zdůraznil práci Deutsche a vývoj tří klíčových škol kooperativního učení, které představují Johnson a Johnson (peer group learning/učení se společně), Sharan (skupinové zjišťování) a Slavin (učení se ve studentských týmech). Také zdůrazňuje klíčovou roli, kterou spolupráce studentů hraje při zprostředkování učení a rozvoje vyššího úrovně myšlení a schopnosti logického myšlení.

3 Vysoká škola a kooperativní učení

Tato kapitola nejprve shrnuje globální témata, kterými se současná vysoká škola musí zabývat. Další část popisuje, jak má podle Johnsona, Johnsona a Smitha vypadat vysokoškolská výuka, aby byla efektivní a splňovala požadavky současné společnosti. Dále tato kapitola obsahuje příklady, zda a jakým způsobem je kooperativní učení využíváno ve výuce na vysoké škole v zahraničí (USA, státy Evropské unie, Rusko a některé z bývalých postsovětských zemí). K získání takových informací posloužily články z odborných pedagogických časopisů, z projektů, které byly realizovány v rámci Evropské unie a z informací, které poskytují podpůrná pedagogická centra a střediska pro pedagogogy.

Další část této kapitoly se zabývá postavením vysokoškolské didaktiky v současnosti v České republice a v zahraničí za pomoci porovnání vybraných publikací a jejich částí, které v nedávné době vyšly a které se touto tematikou zabývají.

3.1 Vysoká škola a vysokoškolská výuka 21. století

Vysoká škola a vysokoškolská výuka je v posledních letech předmětem zájmu evropských i amerických výzkumných institucí, vznikají výzkumné zprávy a vydávají se publikace, které se na tyto zaměřují. Cílem je specifikovat problémy, kterým musejí čelit vysoké školy na národní úrovni obecně a které se tím se zároveň stávají globálními, a také navrhnout možnosti, jak je efektivně řešit.

Například jedna z výzkumných zpráv IIE (Institute of International Education and the Boston College Centre for International Higher Education) č. 29 z dubna 1999 shrnuje globální problémy a vážné úkoly, před kterými stojí národní vysoké školy po celém světě. Mimo jiné články v této výzkumné zprávě popisují současné problémy a budoucí priority evropských vysokoškolských systémů, regionální perspektivy ve střední a východní Evropě, další problémy VŠ a jejich řešení v Číně, transformaci indického vysokého školství z koloniálního na národní, vysoké školství v Africe a jeho strategie pro 21. století, perspektivy vysokého školství v Jižní Africe, v Latinské Americe a Japonsku atd.

Tato výzkumná zpráva konstatuje, že vysokoškolské vzdělání prodělalo za posledních 20-30 let výraznou proměnu, a popisuje zásadní problémy, na které musejí vysoké školy reagovat. Vysokoškolské instituce musejí čelit tlakům rostoucího počtu studentů,

demografickým změnám ve společnosti, dochází k přehodnocování sociální a ekonomické role vysokoškolského vzdělání a vysoké školy musejí čelit vlivu nových technologií. Zatímco vysokoškolské systémy fungují na národních úrovních, náročné úkoly, které před nimi stojí, jsou globálního rázu.

Ukazuje se, že došlo k posunu vysokoškolských systémů od elitních přes masové k univerzálnímu terciárnímu vzdělání tak, jak na to v 60. letech minulého století upozorňoval Martin Throw. Tyto nároky na dostupnost se dostávají do konfliktu s financováním. Vysoká škola je drahá záležitost pro stát, proto se v současné době mimo jiné debatuje o tom, jak zefektivnit financování vysokých škol (například systém půjček, privatizace veřejných vysokoškolských institucí atd.)

Výzkumná zpráva specifikuje některé z nejpálčivějších obecných témat, které se díky svému charakteru stávají globálními, a ty lze stručně shrnout do následujících oblastí:

1. Vysokoškolské vzdělání musí reagovat na požadavky zaměstnavatelů a pracovního trhu. Volá se po kooperaci vysokoškolských učitelů a zaměstnavatelů tak, aby mohl být definován soubor dovedností a zaměření, které jsou podmínkou pro úspěšné zařazení se vysokoškolských absolventů do pracovního procesu. Volá se po tom, aby bylo vzdělání více propojeno s praxí, což se častěji děje v technických oborech než v humanitních.
2. Roste poptávka po celoživotním vzdělávání, které reaguje na rychlé změny v technologiích, na změny charakteru práce, na vytváření nových kategorií zaměstnání s cílem inovovat schopnosti a dovednosti, zlepšovat a zdokonalovat stávající znalosti formou kurzů, distančního studia, certifikovaných programů atd.
3. Rozvoj technologií výrazně ovlivňuje výuku a studium na tradičních univerzitách. Technologie ovlivňují fungování knihoven, informačních systémů a fungování univerzit obecně.
4. Rozvíjí se mezinárodní mobilita studentů, což má vliv na vývoj pracovního trhu v jednotlivých zemích či regionech (například odchod talentů z rozvojových zemí do zemí rozvinutých).
5. Je zaznamenán prudký rozvoj magisterských oborů.
6. Dochází k privatizaci vysokoškolských institucí.

7. Profese vysokoškolských učitelů je v krizi téměř na celém světě. Je zaznamenán prudký nárůst učitelů, kteří pracují pouze na částečný úvazek, ustupuje se od tradičního systému definitivy. Od učitelů se žádá a očekává, aby pracovali více, přičemž jejich platy nerostou a morálka se zhoršuje. Od učitelů se vyžaduje, aby se přizpůsobili novým poměrům, ale je jim poskytováno minimum prostředků, které by jim pomohly k přechodu na nové trendy. Bez oddaných akademických pracovníků vysoké školy nemohou být efektivními institucemi.
8. Přístup a rovnost při získávání vysokoškolského vzdělání jsou ústředními faktory, které jsou často ignorovány, a tak otázky pohlaví, etnika, společenské třídy stále zůstávají vážnými problémy.
9. Povinnost skládat účty je současným heslem vysoké školy. Ústředními tématy se stávají nároky dle financování obzvláště ze strany státu, vyvstává otázka, jak měřit akademickou produktivitu a jak kontrolovat přidělované finance. Systémy správy jsou napjaté. Aby vysoké školy mohly plnit požadavek skládat účty, snaží se zaměstnat manažery a administrátory, kteří přebírají kontrolu nad vedením škol, a tradiční síla profesorů se tak oslabuje.
10. Expanze vysokého školství přináší růst diferenciací a vznik nových akademických systémů. Vznikají nové typy vysokoškolských institucí a již existující univerzity slouží větším a diversifikovanějším skupinám. Aby tato diferenciací měla smysl, jsou tyto akademické systémy organizovány tak, aby poskytovaly koordinaci a vhodné řízení zdrojů.

Zpráva se také snaží naznačit možné řešení problémů a mimo jiné říká, že vysoké školy budou muset najít nové zdroje financování, což bude vyžadovat důkladnou analýzu toho, jak provádějí výuku a výzkum. Vysoká škola 21. století si musí udržet svoji tradiční roli místa poskytujícího liberální vzdělání a zároveň se musí vyrovnat s rolí, jak reagovat na požadavky trhu práce a rozvoj technologií.

Aby byla vysokoškolská výuka efektivní a účinná, musí se změnit. Toto již v devadesátých letech minulého století napsali Johnson a Johnson a Smith ve své publikaci, která se zabývá aktivním učením na vysoké škole. Konstatují, že je nutné upustit od starého paradigmatu výuky a přijmout nové paradigma založené na teorii a výzkumu, které se srozumitelně aplikuje do výuky. Učitelé by měli na svoji výuku

pohlížet z pohledu několika principiálních aktivit, které Johnson, Johnson a Smith shrnuli následovně:

1. Studenti sami vytvářejí, objevují, mění a rozšiřují svoje znalosti a poznatky. Vysoká škola by měla vytvořit takové podmínky, v nichž studenti mohou tvořit význam z nastudovaného materiálu tím, že jej zpracují skrze již existující kognitivní struktury a tak jej uchovají v dlouhodobé paměti, kde zůstane otevřený pro další zpracování a možnou přestavbu.
2. Studenti aktivně budují svoje poznatky. Učení je pojato tak, že je to něco, co provádí aktivně student, nikoli něco, co je pouze k němu směřováno. Nový pohled je ten, že místo pasivního přijímání poznatků od učitele studenti aktivují svoje již existující kognitivní struktury nebo vytvářejí nové, do kterých začlení nové informace. Podle Johnsona, Johnsona a Smitha (1989) je vysokoškolská výuka kritizována za to, že neumožňuje studentovi se aktivně zapojit do procesu učení a že se soustředí na pouhé přenášení pevně daných informací, přičemž ignoruje přípravu studentů na aktivní zapojení se do kontinuálního nabývání poznatků a jejich pochopení a také ignoruje pečlivou kontrolu studentů při jejich uvažování o náročných a motivujících problémech. Výše uvedení autoři konstatují, že i když aktivní zapojování studentů do výuky má svoje nesporné výhody, není mnoho učitelů, kteří by toto dělali.
3. Učení je společenská činnost, ve které na sebe studenti vzájemně působí s učitelem a spolužáky. Vzdělání je sociální proces, který nemůže nastat bez mezilidského vzájemného působení. Podle Johnsona a Johnsona (1989) existuje obecné pravidlo pro výuku: Čím více jsou studenti pod tlakem, aby dosáhli úspěchu, a čím složitější látku se mají naučit, tím důležitější je zajistit jim sociální podporu v rámci studijní komunity. Srdečné a pozitivní vztahy, v nichž se studenti zavážou k vlastnímu učení a k učení se navzájem, vede k vnitřní motivaci se učit. Takové vztahy dávají učení smysl a důvod.
4. Vysoká škola má rozvíjet talent a kompetence studentů. Filozofie „kultivování a rozvíjení“ musí nahradit filozofii „pouhého vybírání a prosívání“ (Astin, 1985).
5. Vzdělání je osobní transakcí mezi studenty a mezi vysokou školou a studenty, protože pracují společně. Vzájemné působení školy a studentů je nedostačující, pokud není vzájemné působení osobní. Učení je osobní, ale také společenský

proces, který je úspěšný, pokud jednotlivci spolupracují na vytváření poznatků a jejich pochopení a které společně sdílí. Vysoká škola musí být schopna vytvářet pozitivní vztahy se studenty a také mezi studenty navzájem a musí být schopna vytvářet pro takové vztahy dobré podmínky (Johnson, Johnson, 1989).

6. Vše výše uvedené musí probíhat v kooperativním kontextu. Spolužáci a vysoká škola musejí být chápáni více jako spolupracovníci, kteří napomáhají ke studentovu vlastnímu studijnímu a osobnímu úspěchu, než jako překážky v něm (Johnson, Johnson, 1989a).
7. Předpokládá se, že výuka je komplexní aplikací teorie a výzkumu, která vyžaduje odbornou přípravu vyučujícího a průběžné zdokonalování dovedností a postupů. Stát se dobrým učitelem trvá nejméně jeden celý život a znamená to nepřetržité úsilí se zlepšovat (Johnson, Johnson, 1989).

Ukazuje se, že v současné vysoké škole se otevírá prostor pro využití kooperativního učení ve výuce. Kooperativní učení a jeho využití ve výuce na vysoké škole může být jednou z možností, jak vysokou školu a její výuku zefektivnit, pomoci jí reagovat na volání společnosti po spojení s praxí, připravit studenty na úspěšné fungování v pracovním prostředí a stát se pružnou a otevřenou vůči novým trendům.

3.2 Kooperativní učení ve výuce na vysoké škole v zahraničí

Podle amerických propagátorů kooperativního učení Davida W. Johnsona a Rogera T. Johnsona začaly být strategie kooperativního učení široce uznávány a implementovány do výuky na všech typech škol teprve v 70. - 80. letech 20. století. Aplikace teorie sociální závislosti do výuky a učení se stala jednou z nejúspěšnějších a nejrozšířenějších aplikací sociální a pedagogické psychologie v praxi. Ačkoli se učení v malých skupinách používá od samého počátku lidské existence, moderní užití kooperativního učení ve výuce má svůj počátek v roce 1966, kdy se učitelé na univerzitě v Minnesotě (University of Minnesota) začali učit, jak docílit efektivního využití malých skupin ve výuce (D. W. Johnson, 1970, D. W. Johnson a R. Johnson, 1974). V průběhu času přibývaly další možnosti, jak využívat strategie kooperativního učení ve výuce. Jako příklad lze uvést Turnaje týmových her (Teams-Games-Tournaments) (DeVries a Edwards, 1973), Týmové divize studentů vedoucí k dosažení úspěchu (Student Teams Achievement Divisions (Slavin, 1978), výzkum prováděný ve skupinách (group investigation) (Sharan a Sharanová, 1976), akademická diskuze (academic controversy)

(D. W. Johnson a R. Johnson, 1979, 2007), skládačka(jigsaw) (Aranson, Blaney, Stephan, Sikes a Knapp, 1978), Individualizace za pomoci týmové spolupráce (Team Assisted Individualization) (Slavin, Leavy a Knapp, 1978), komplexní vyučování (Complex Instruction) (Cohen, 1994), strukturální přístup (Kagan, 1985), kooperativně-integrované čtení a program určený k rozvoji psaní (Cooperative Integrated Reading and Composition Program) (Stevens, Madlen, Slavin a Farnish, 1987) a další.

Podle názoru D. W. Johnsona a R. Johnsona je úspěch kooperativního učení neobvyklý. Tito badatelé se domnívají, že za posledních 60 let se doporučovaly mnohé vyučovací metody k využití ve výuce, avšak většina z nich nebyla nikdy zcela přijata (například Program of Pawns and Origins Richarda DeCharmse 1976), některé z nich přijaty byly, ale po několika letech se od nich postupně začalo upouštět (například programové učení, Skinner, 1968, mnoha stylové učební postupy, kroky učení Madelyn Hunterové atd.). Ukazuje se však, kooperativní učení je jiné. Přestože bylo ve svých počátcích ignorováno a přehlíženo, stalo se jedním z nejdominantnějších typů učení po celém světě. V současné době se strategie kooperativního učení využívají ve školách a univerzitách po celém světě ve všech předmětech, nejen v programech, které jsou určeny pro předškolní děti, ale i v programech, jež se zaměřují na vzdělávání dospělých.

3.3 Kooperativní učení na univerzitách ve Spojených státech

Strategie kooperativního učení jsou velmi populární na univerzitách ve Spojených státech, kde existuje celá řada podpůrných středisek a center, která se zabývají výzkumem výuky a učení z hlediska kooperativního učení. V těchto centrech si mohou vyučující navzájem vyměňovat informace a zkušenosti s využíváním kooperativního učení na vysoké škole. Toto například prezentuje stať na téma Student Teams in the Engineering Classrooms and Beyond: Setting up Students for Success autorů C. J. Finelli, I. Bergam, V. Mesa z Univerzity Michigan. Tato místa se snaží mimo jiné poskytovat různé zdroje k podpoře využívání strategií kooperativního učení, práci ve skupinách a týmové práci v různých oborech a předmětech, jako jsou například přírodní vědy, humanitní vědy, společenské vědy, matematika, technické obory. Na univerzitách se vydávají časopisy, ve kterých vyučující mohou publikovat články se svými zkušenostmi či výsledky svých výzkumů, například na Univerzitě ve Stanfordu vychází Stanford University Newsletter, tedy univerzitní časopis, ve kterém vyšel článek Cooperative Learning – Students Working in Small Groups, který napsala B. G. Davis s cílem sdílet svoje zkušenosti s implementací kooperativních strategií do

vysokoškolské výuky s ostatními kolegy. Tato centra také pomáhají vyučujícím při tvorbě učebních plánů, v nichž jsou zahrnuty prvky kooperativního učení, a pomáhají s jejich implementací do výuky. Jedním z nejprestižnějších center v celých Spojených státech je Cooperative Learning Institute při Univerzitě v Minnesotě, který vedou D. W. Johnson a R. T. Johnson, jehož cílem je poskytovat informace, materiály, publikace a také školení týkající se kooperativního učení a jeho implementace do výuky mimo jiné na vysoké škole.

3.4 Příklady projektů zaměřených na kooperativní učení na evropských vysokých školách

Jedním z vybraných projektů, který vznikl v rámci Evropské unie, je projekt CLIEC (Cooperative Learning In European Contexts), což je evropský projekt v rámci programu Sokrates a Comenius, který je koordinován Centrem pro mezikulturní vzdělávání Univerzity v Ghentu. Tento projekt se zabývá vlivy různých vzdělávacích kontextů na mezikulturní vzdělávací materiály a také na vzdělávání učitelů v oblasti mezikulturního vzdělávání a kooperativního učení. Mezi pět partnerů z různých evropských regionů, kteří přijali účast v tomto projektu, patří:

- Intercultural Iceland (Reykjavik, Island)
- Intercultural Studies Laboratory (University of Granada, Španělsko)
- Centre for Citizenship Education (Varšava, Polsko)
- Institute of European Studies (Krakov, Polsko)
- Centre for Intercultural Education (University of Ghent, Belgie)

Projekt si klade za cíl stát se podnětným zdrojem inspirace pro ty, kteří se zajímají o implementaci výukových inovací a kooperativního učení do výuky.

Kromě zmíněných univerzit, které se zapojily do takového projektu, se kooperativní učení dostává do popředí zájmu dalších evropských univerzit. Příkladem takové univerzity, kde se kooperativní učení těší zájmu, je italská univerzita Roma Tre Univerzity, jejíž katedra pedagogiky v roce 2015 provedla studii s cílem prezentovat procesy a výsledky on line aktivit v rámci kooperativního učení, které byly plněny v akademickém roce 2013/2014 studenty ve dvou předmětech, jež vede katedra pedagogiky na této škole. Těmito předměty jsou obecná didaktika v bakalářském studiu oboru pedagogické vědy a pedagogické strategie a nové komunikační procesy v rámci magisterského studia v oboru profesionální komunitní pedagog. Autor studie La Rocca

C. prezentoval výsledky studie v článku La Rocca, C. (2015) Cooperative Learning Online in Higher Education. Second Experience at Roma Tre University, Italy. *Open Journal of Social Sciences*, 3, 86-94.

Ve srovnání se Spojenými státy chybí v Evropě podpůrná centra a střediska pro vyučující, která by flexibilně reagovala na požadavky vyučujících a pomáhala jim v jejich snaze zavádět inovace a nové strategie a prvky kooperativního učení do výuky. Lze však konstatovat, že existuje celá řada odborných časopisů, ve kterých se vyučující mohou seznámit s problematikou kooperativního učení, sdílet svoje zkušenosti při implementaci strategií kooperativního učení se svými kolegy a mohou načerpat inspiraci či teoretické informace.

3.5 Kooperativní učení na vysokých školách v Rusku a dalších postsovětských republikách

Vysoké školy v Rusku a v zemích, které byly součástí bývalého Sovětského svazu, procházejí v posledních desetiletích intenzivní transformací. Nemění se pouze názvy univerzit a vysokých škol v závislosti na jejich zřizovatelích, ale také se mění struktura studia a obsahy oborů tak, aby bylo studium lépe porovnatelné se studiem na evropských školách a výrazy jako jsou globalizace a integrace do evropského vzdělání, efektivnost výuky se stávají zásadními kritérii, která hýbají současnou vysokou školou v těchto zemích. Díky tomu zde zažívá vysokoškolská didaktika svůj „boom“ a nové trendy a strategie ve výuce se stávají nutností. Univerzity vydávají velké množství publikací, které se snaží přinášet do vysokoškolské výuky oživení a inovace, například pro vysokoškolské pedagogy vydala univerzita Томский государственный университет система управлений а радиоэлектроники ТУСУР publikací autorů Косолапова М.А., Ефанов В.И., Кормилини В.А., Боков Л.А. Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР – Томск: ТУСУР, 2012. **Chyba! Záložka není definována.**, s cílem seznámit vyučující na univerzitě s metodami interaktivního učení a velký prostor se věnuje kooperativnímu učení a jeho strategiím, které lze implementovat do vysokoškolské výuky, a doporučením, jak je uvádět do praxe co nejefektivnějším způsobem.

Problematikou kooperativního učení se také zabývají ruské odborné pedagogické časopisy, jejichž statě se často inspirují zahraničím. Příkladem může být autor A. V. Tovkanec, který v roce 2013 ve Věstníku PAGS (Povolžské akademie státní služby) 33

vydal odbornou stat' *Активные формы и методы обучения в образовательном процессе высшей школы в Чехии и Словакии*, ve které autor využívá mimo jiné také české odborníky na tuto problematiku (Dvořáková M. *Projektové vyučování v české škole*. Praha, 2009. Dömischová I. *Brainstorming ve výuce*. In *Trendy ve vzdělávání 2010. Informační technologie a technické vzdělávání*. Olomouc, 2010. S. 50–54. Průcha J., Walterová E., Mareš J. *Pedagogický slovník*. 3. rozšířené vydání. Praha, 2003. Kasíková H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha, 2000. Badegruber B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha, 1994).

Podobně jako ve Spojených státech existují i v Rusku státní rozpočtová centra a střediska, která spadají přímo pod ministerstvo školství, regionální úřady nebo přímo pod městskou správu, nebo jsou součástí univerzit či institutů. Tato centra se zabývají rozvojem metodiky výuky, organizují kurzy pro učitele, vedou k jejich sebevzdělávání, organizují projekty, poskytují konzultace a zabezpečují zvyšování kvalifikace učitelů.

I na Ukrajině je téma kooperativního učení populární, což potvrzuje stat' Павенко Н. В. *КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИКИ (теоретический аспект)* Славянский профессиональный художественный лицей, Ukrajina. Autor popisuje využití strategií kooperativního učení ve výuce ekonomiky na vysoké škole s cílem stimulovat kognitivní aktivitu studentů při výuce, soustředí se na teoretické aspekty kooperativního učení a vychází z teoretických poznatků bratří Johnsonů, R. Slavina, manželů S. a E. Sharanových, S. Kagana a dalších.

Překvapivě ani Bělorusko se v tomto směru neuzavírá před světovými trendy a například na univerzitě v Minsku v roce 2009 vyšla skripta pro potřeby vysokoškolských pedagogů *ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ*

autorů А.И. Андарало, Н.В. Быстрыкова, В.В. Гракова, Е.А. Земцова, А.Ф. Климович, И. В. Шеститко, Е.С. Шилова, Т.А. Шингирей s cílem inovovat vysokoškolskou výuku na univerzitě.

3.6 Postavení kooperativního učení v české vysokoškolské didaktice

Samotnému českému vysokému školství se v současné době věnuje několik publikací.

L. Prudký, P. Pabian, K. Šima se ve své knize České vysoké školství věnují změnám, kterých české vysoké školství doznalo v období 1989-2009, v další publikaci Ztracený Humboldtův ráj autoři K. Šima a P. Pabian sledují otázku ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství, v knize Politika a každodennost na českých vysokých školách se autoři J. Dvořáčková, P. Pabian, S. Smith, Tereza Stöckelová, K. Šima, T. Virtová zabývají etnografickým výzkumem, který prováděli v období 2011-2013 na pěti katedrách českých vysokých škol včetně jedné školy soukromé, s cílem popsat, zda je možné realizovat kvalitní vysokoškolské vzdělávání a kvalitní výzkum při vysokém počtu studentů. Stejní badatelé se také podíleli na projektu „Masové vysoké školství v institucionálním kontextu. Etnografie vysokoškolských kateder“.

Výše uvedené publikace se snaží o objektivní popis transformace českého školství, přináší odpovědi na otázky, které jsou aktuální jak pro akademické debaty, tak i pro širší veřejné debaty o vysokoškolských reformách.

Je třeba zdůraznit, že již 50. a 60. léta 20. století přinesla zájem o vysokoškolskou pedagogiku a didaktiku. V této době byly například vydány publikace Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika Otokar Chlup 1956, Karel Galla a Úvod do didaktiky vysoké školy Karel Galla 1957, Cvičení a semináře na vysokých školách, Karel Galla 1961. Při čtení těchto publikací je evidentní, že jsou poplatné svojí době a jsou tendenční, avšak pomíneme-li tuto skutečnost, je zde možné spatřit snahu reagovat na technický rozvoj tehdejší doby, připravit učitele na vysokoškolskou výuku a již zde je možné vystopovat zmínky o skupinových konzultacích a pracích na projektech, toto vše pod vlivem kolektivní výchovy. Tento trend pokračoval v 70. a 80. letech 20. století, kdy byly napsány publikace, které se také zabíraly vysokou školou, jako například Vysoká škola a výchova od Vladimíra Jůvy, ve které autor vymezuje mimo jiné vysokoškolskou pedagogiku jako vědní disciplínu, její metody, zabírá se vysokou školou jako institucí, výchovně vzdělávacím procesem, formami výchovně vzdělávací činnosti na vysoké škole a opět se zmínkami o skupinových konzultacích a projektové činnosti studentů.

Další zájem o vysokoškolskou pedagogiku a didaktiku se začíná prohlubovat v posledních letech. V roce 2002 byla vydána publikace Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání, J. Vašutová, 2002. V roce 2006-7 Centrum pro studium

vysokého školství připravilo projekt Vysokoškolská pedagogika, který byl určen pro pražské vysokoškolské učitele všech kategorií, přičemž primární cílovou skupinou byli začínající učitelé a učitelé s malou (méně než 3 roky) pedagogickou praxí, kteří neprošli vysokoškolským pedagogickým studijním programem nebo kurzem vysokoškolské pedagogiky. V roce 2008 byly publikovány Kapitoly z vysokoškolské pedagogiky, Slavík, Dytrtová, Hanušová, Husa, Miller, Krahulcová, Oudová, Votava.

Rok 2012 se stal pro českou vysokoškolskou didaktiku velmi významným, neboť v tomto jediném roce vyšly tři publikace, které se zabývají vysokoškolskou didaktikou a pedagogikou, a k nimž patří publikace Vysokoškolská pedagogika Slavík a kol., 2012, Didaktika pro vysokoškolské učitelé Podlahová a kol., 2012 a Vyučovací metody na vysoké škole Rohlíková, Vejvodová, 2012. Při bližším porovnání těchto tří publikací lze konstatovat, že se od sebe příliš neliší, obsahové jádro tkví v tématech jako je obsah a cíle vzdělávání, výukové cíle a jejich struktura, organizační formy vysokoškolské výuky, didaktické metody, didaktické zásady, didaktická diagnostika, tvorba výukového textu, e-learning a jeho využití na vysoké škole atd. Obsahově tedy vychází z teoretických zdrojů obecné pedagogiky, didaktiky a psychologie.

Zaměříme-li se na kooperativní učení, zjistíme, že Podlahová a kol. (s. 58) pracuje s termínem metoda participativní, kooperativní, jejíž odlišnost od tradičních výkladových metod spatřuje v tom, že:

- činnost studentů převažuje nad činností učitele
- učitel je iniciátorem činností studentů,
- učitel řídí, koordinuje a usměrňuje učební činnosti.

Podle Podlahové a kol. k participativním metodám patří kooperativní činnosti ve dvojicích nebo skupinách, diskuze v malých skupinách se vzájemným sdělováním výsledků, skupinová práce na řešení problémů, problémové vyučování, beseda v kruhu, situační a inscenační metody, didaktické hry, dramatizace. Na závěr autorka konstatuje, že někteří učitelé dosud tyto metody nevyužívají, protože je neznají, nebo mají obavy z nepředvídatelných situací a reakcí studentů. Přesto tyto metody doporučuje využívat pro cvičení a semináře. Jejich přednost vidí v tom, že mimo jiné vedou k rozvoji komunikativních dovedností, týmové spolupráci, kritickému myšlení, pěstování komunikativních návyků, dovednosti komunikace. Na straně 64 se zabývá skupinovou prací, porovnává její výhody a nevýhody. Popisuje, jak při skupinové práci postupovat a

jak je možné skupiny dělit. Též skupinovou práci doporučuje využívat pro semináře a cvičení.

Autorky Rohlíková, Vejvodová se ve svojí publikaci také věnují skupinové výuce a kooperativnímu učení. Autorky vycházejí z obecné didaktiky (např. při definici skupinového vyučování - Skalková, 1999) či obecné pedagogiky. Popisují, jak je možné rozdělit studenty do skupin, zabývají se specifickým typem skupinové práce spoluprací ve dvojicích (partnerská výuka, učení v tandemu) (s 52) a konstatují, že „Výstižně bývá označována jako nevlastní dítě výuky, protože se na ni často zapomíná a i v případě, že by se měla uplatnit – někteří učitelé ji vůbec nemají v repertoáru (Maňák, Švec, 2003)“, konstatují, že je organizačně velmi jednoduchá, a doporučují vyzkoušet dvě aktivity ve dvojicích. Kapitola Kooperativní učení (ss. 54-55) se celá opírá o Kasíkovou a její citace. Na straně 136-137 se opět v rámci kapitoly Konstruktivismus ve výuce na vysoké škole zabývají kooperativním učáním a interdisciplinaritou a popisují kooperativní učení a mezipředmětové vztahy. Autorky u svojí publikace uvádějí, že jde o praktického průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia a při jejím bližším prozkoumání se skutečně ukazuje, že jde o pouhé shrnutí toho, co je již v obecné pedagogice či didaktice známo. Na druhou stranu lze pozitivně hodnotit, že se autorky snaží učinit publikaci atraktivnější tím, že součástí jednotlivých kapitol jsou i krátké praktické úkoly a modelová řešení jsou k dispozici v klíči.

M. Slavík a kol. se ve své publikaci kromě jiného zaměřuje na didaktické prostředky ve vysokoškolské výuce, kde na straně 26 - 33 popisuje formy výuky na vysoké škole, které lze dělit do různých kategorií dle jejich charakteru na například na výuku praktickou a teoretickou, podle dalšího dělení patří mezi formy výuky přednáška, cvičení, seminář, konzultace, samostudium, exkurze, zkušenostní učení. Mezi nové formy výuky, které přicházejí spolu se zaváděním nových technologií, jmenuje pak skupinovou a kooperativní výuku, projektovou výuku, tutoriál, učení podporované počítačem a různé podoby individuální výuky. Tabulka 2 popisuje dělení metod výuky a mezi komplexními metodami je uvedena skupinová a kooperativní výuka. V tabulce 3 jsou uvedeny formy výuky pro různé očekávané výsledky učení a mezi nimi je také skupinová výuka.

Nejpropracovanější pohled na kooperativní učení ve vysokoškolské výuce přináší Vašutová, která v kapitole Výuka a studium jako jeden z modelů a koncepcí vysokoškolské výuky uvádí kooperativní a kolaborativní koncepci. Podle autorky se

jedná o formu vysokoškolské výuky, která podporuje vedle poznávacích hodnot také rozvíjení sociálních vztahů, osobních dovedností a lidských hodnot. Autorka se podrobně zabývá skupinovou výukou, která podle ní představuje specifickou organizaci učebních činností studentů založenou na respektování individuálních a skupinových vzdělávacích zájmů schopností. Využívá podstaty sociálního učení a vrstevnické spolupráce. Autorka se stručně zabývá výhodami skupinové výuky v oblasti kognitivní, v oblasti socializační, v oblasti motivační, v oblasti navození příznivé atmosféry pro učení a jejími nevýhodami, které spatřuje v časové náročnosti na přípravu a vlastní průběh, a doporučuje skupinovou výuku kombinovat s ostatními formami výuky. Dále autorka popisuje jak sociálně psychologické aspekty skupinové výuky (interakce a komunikace, organizace a struktura, cíle učebních skupin, motivace k učení, atmosféra, členství ve skupině), tak didaktické aspekty skupinové výuky (cíle skupinové výuky, úkoly pro skupinovou výuku, časový plán, velikost skupin a jejich počet, složení a způsoby utváření malých skupin, pracovní prostředí, metody skupinové výuky), které hrají důležitou roli pro uskutečnění skupinové výuky na vysoké škole. Vašutová se také snaží o odlišení kooperativního a kolaborativního způsobu výuky, přičemž vychází z teoretických argumentů Dillenbourga, 1999, ale zároveň se snaží poukázat na to, co je spojuje.

Kromě těchto publikací vznikly i další projekty, jejichž autory jsou pracovníci lokálních univerzitních pracovišť, kteří se zaměřují na vysokoškolskou pedagogiku. Například pracovníci katedry pedagogiky a andragogiky, katedry psychologické výchovy a vzdělávání pedagogické fakulty Ostravské univerzity v roce 2006 a 2007 vydali publikaci Hodnocení potřeb začínajících vysokoškolských učitelů, Červenková I., Sikorová Z., Sklenářová N., 2006, učební texty Praktické problémy vysokoškolské výuky Sikorová Z., Biolk M., Červenková I., Sklenářová N. 2007. Na katedře pedagogiky na Pedagogické fakultě ZČU vznikl pod vedením D. Čábalové v roce 2007 projekt Zvyšování kvality výuky studentů učitelství prostřednictvím kooperativního vyučování, dalším projektem je například Dilema forem vysokoškolské výuky autorky J. Šindelářové z Ústavu humanitních věd PEF MZLU v Brně nebo Strategie a formy vysokoškolské výuky Danuše Nezvalové.

3.7 Zahraniční publikace zabývající se vysokoškolskou pedagogikou

Všechny výše uvedené publikace či projekty se opírají pouze o teoretické zdroje, chybí v nich data, která by byla získána přímo ve vysokoškolské výuce na základě výzkumu

výuky a pedagogické činnosti vyučujících a která by mohla prokázat například efektivitu vrstevnického učení ve vysokoškolské výuce. V zahraničí se výzkum výuky na vysokých školách stává velmi populárním a publikace, které se vysokoškolskou didaktikou zabývají, z nich vycházejí. Jedním z příkladů k porovnání s tuzemskými publikacemi může být publikace *Teaching and Learning Methodology in Higher Education*, S. Wadhwa, 2006, ve které se mimo jiné objevují kapitoly *Lecturing for Learning* and *Teaching and Learning in Groups*. V kapitole *Lecturing for Learning* se objevují odkazy na výzkum efektivit přednášek na vysoké škole (McKeachie et al., 1990), který prokázal, že přednáška je pouhý přenos informací a že vyučovací metoda, jejíž součástí je diskuze, je mnohem efektivnější, pokud se měří zapamatování si informací na konci vyučovací hodiny, využití znalostí v nově nastalé situaci, řešení problémů a myšlení, změna postoje. Bligh (2002) poukazuje na fakt, že přednáška slouží pouze k přenosu informací od učitele ke studentovi, je méně efektivní než jakékoli ostatní metody, které podporují myšlení studentů a změny jejich postojů. Ramsden (1994) zdůrazňuje, že aktivní zapojení, využití představitivosti a schopnost hledání se mnohem pravděpodobněji projeví, pokud jsou ve výuce využity takové vyučovací metody, které vyžadují aktivitu studentů, řešení problémů, pokládání otázek a strategie kooperativního učení. Tato kapitola také obsahuje případové studie „Využití aktivního učení při přednášce 1. ročníku výpočetní techniky“ na univerzitě University of Wales, Aberystwyth, která popisuje, jak přednášející používá interaktivní přístup ve všech svých přednáškách jako způsob, jak lze podporovat aktivní učení. Další případová studie z Imperial College v Londýně ukazuje, jak lze využít v přednášce chemické technologie metodu řešení problému v malých skupinách. Výstupem takové přednášky nemá být pouhé získání znalostí týkající se nových technologií, ale také rozvíjení dovedností nutných k řešení problémů a dovedností praktických pro práci v týmu, přičemž 100-120 studentů navštěvujících přednášky pracuje ve 20 skupinách (jednotkách) a jednotliví studenti mají svoje úkoly, které řeší v rámci svojí skupiny s ostatními spolužáky. Podstatný je i fakt, že stejné skupiny pracují i v seminářích a tím mají studenti možnost si navzájem vysvětlovat možné problémy, které vznikají při přednáškách. Další případová studie popisuje tříhodinovou přednášku zeměpisu na univerzitě University of Derby, při které se vyučující snaží využít rozmanité metody, jak aktivně zapojit více než 60 studentů do výuky. Mimo jiné i zde uplatňuje práci ve dvojicích, v níž každý člen má konkrétní zadání, co svého partnera naučí, čímž se má zabránit pasivní roli ve dvojici. Další případová studie popisuje, jak pracovat s rušivými

studenty v průběhu přednášky. Autorem této studie je P. Washer z university University of London, který mimo jiné opět konstatuje úspěšnost práce v malých skupinách a zdůrazňuje nutnost nastavit pevná pravidla, jejichž dodržování musí vyučující od studentů vyžadovat.

Publikace se věnují i studiím prováděných na vysokých školách, ze kterých mohou vyučující získávat cenné informace přímo od studentů a na jejichž základě mohou tvořit svoje výukové materiály či využívat vyučovací metody. Například studie provedená na univerzitě University of Lancaster sledovala, jak studenti vnímají dobrou výuku. (Ramsden, 1992). Za nejdůležitější studenti pokládají to, jaký má vyučující přístup ke studentům a jejich studiu, nadšení vyučujícího pro věc a jeho schopnost dobře vysvětlovat. Další studie byla provedena na univerzitě University of Virginia, kde studenti vyjadřovali svoje názory na vyučovací metody během přednášek a popisovali, které vlastnosti vyučujících považují za nejatraktivnější. (Lacoss a Chylack, 1998). Studenti také měli hodnotit, které vyučovací metody, formáty a prostředí shledávají jako nejeftektivnější a nejvíce přispívající k zapamatování si učiva.

Další kapitola Teaching and Learning in Groups výše uvedené publikace se přímo zabývá vyučováním a učením v malých skupinách. Mimo jiné přichází s myšlenkou, jak je obtížné rozlišit od sebe „seminář“ a „tutorial“ Tyto pojmy jsou velmi často zaměňovány a vede to k tomu, že autoři používají výraz „group discussion“, cílem této aktivity je naučit studenty přemýšlet a umět se zapojit do vlastního učení, ale i učení svých spolužáků díky širokému názorovému spektru (Stenhouse, 1972, Bligh, 1986). Tato studie se podrobně zabývá důležitými aspekty práce v malých skupinách, mimo jiné upozorňuje na to, že práce s malými skupinami patří k vysoce kvalifikovaným dovednostem vyučujícího (Bligh, 1986, Griffiths a Partington, 1992), dále se zabývá velikostí skupin, podmínkami, plánováním, učením se ve skupinách, přípravou studentů na vrstevnické učení (Griffith, Houston a Lazenbatt, 1996), uspořádáním třídy, metodami kooperativního učení v rámci skupiny a závěrem nabízí případovou studii z univerzity University of Ulster, kde vyučující využil práci ve skupinách při přednáškách, seminářích a pracovních diskuzích v předmětu Hudba, modul Renesanční studie.

Výše uvedený příklad publikace Teaching and Learning Methodology in Higher Education staví na teoretických základech, které však dokládá praktickými popisy případových studií, údaji z výzkumů, které byly prováděny ve výuce na vysoké škole a

kteřé byly získávány přímo v terénu od studentů (například přináší doporučení od studentů pro vyučující), se může stát cenným zdrojem nápadů a inspirací pro vyučujícího, který chce svoje studenty připravit nejen na úspěšné zvládnutí zkoušek, ale také je chce při využití inovativních strategií naučit kritickému myšlení, spolupráci s ostatními spolužáky a naučit je tomu, že nesou odpovědnost za výsledek nejen své vlastní práce, ale také za práci celého týmu.

3.8 Shrnutí

Úvodní část této kapitoly si kladla za cíl popsat, jak vypadá současná vysoká škola a jaká jsou její ústřední témata. Dále popisuje, s jakými novými pohledy na vysokoškolskou výuku přicházejí Johnson, Johnson, Smith ve své publikaci o aktivním učení ve vysokoškolské výuce. Jak ukazují závěry výzkumné studie IEE č. 29, existuje mnoho faktorů (například nedostatek financí v oblasti vysokého školství, stres, pocit nesounáležitosti vyučujících ke škole, přetížení vyučujících, prudký rozvoj technologií, prudký nárůst studentů atd.), které ovlivňují současnou vysokoškolskou výuku.

Zmiňované příklady publikací, které se zabývají vysokoškolskou pedagogikou ve světě i v České republice, ukazují, že vysokoškolští učitelé mají k dispozici velké množství zdrojů teoretických informací o tom, jak by měla současná moderní a efektivní vysokoškolská výuka vypadat, jakou roli by v ní měl hrát učitel a jakou student.

Zároveň však ukazují, že se více soustředí na popis teoretických východisek obecné didaktiky, obecné pedagogiky a obecné psychologie. Sdílení zkušeností s kolegy s různými metodami vyučování, řešení problémů, které při výuce vznikají, popisování vlastních přístupů a výměna názorů na využívání různých strategií ve výuce a zážitků z práce s vysokoškolskými studenty - toto jsou oblasti, které chybí a které by se měly dostat do popředí zájmu a měly by se stát předmětem dalšího studia. S ohledem na strategie kooperativního učení ve vysokoškolské výuce se zde otevírá prostor zjistit, zda je pro vysokoškolského učitele běžnou záležitostí podílet se na akčním výzkumu, odhalovat nové možnosti, jak co nejvíce zefektivnit svoji výuku a spojovat teoretická východiska s praxí.

Nároky a očekávání, které společnost klade na vysoké školství v současné době, ukazují, kudy by se vysokoškolská pedagogika měla ubírat, a to je jednoznačně spojování teoretických východisek s praxí.

4 Výsledky vybraných výzkumů kooperativního učení prováděných na vysoké škole

Tato kapitola se zabývá nejprve obecně výzkumem, který se týká využívání kooperativních strategií ve výuce, a dále popisuje vybrané výzkumy, které se přímo zabývaly využitím kooperativních strategií ve výuce na vysoké škole v zahraničí i v České republice. Při výběru konkrétních výzkumů jsem vycházela z toho, co mají tyto výzkumy společného s mým vlastním výzkumem, což byl výzkum ve výuce praktického předmětu (například výuka cizího jazyka) nebo ve výuce teoretického předmětu (například výuka pedagogiky), a zda se v nich objevily podobné jevy jako v mém výzkumu či zda se jejich autoři soustředili na podobné oblasti výzkumu jako já (tj. Jaké výukové strategie vyučující obvykle ve výuce využívají? Patří mezi ně strategie kooperativního učení? Jaké překážky při realizaci strategií kooperativního učení ve vyučování vyučující uvádějí a jak se s nimi ve výuce vyrovnávají? Jaká úskalí vznikají při učení ve skupinách? Jak kooperativní strategie ovlivňují aktivní učení studentů? Jaký je prostor pro uplatnění kooperativních strategií při formování sociálních dovedností studentů? Jak ovlivňují strategie kooperativního učení vyučující?) a také zda se v těchto výzkumech objevily naprosto odlišné závěry od závěrů mých.

Prostor věnovaný jednotlivým výzkumům závisí na tom, jak podrobně byly tyto výzkumy popisovány a jaká byla délka příspěvku, proto se může zdát jejich popis v některých případech nevyvážený. Cílem je zjistit, jak jsou strategie kooperativního učení implementovány do výuky na vysoké škole, zda je všech pět principů kooperativního učení (pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, osobní skládání účtů, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexe skupinové činnosti) při implementaci ve výuce na vysoké škole naplněno a využito a jaký je výsledek.

4.1 Výzkumy zaměřené na využívání kooperativních strategií

Výzkumy prováděné v Evropě, ve Spojených státech a Kanadě i Asii dokazují v posledních letech zvýšený zájem o využívání strategií kooperativního učení ve výuce na vysoké škole a jejich výsledky jsou velmi často publikovány v odborných pedagogických časopisech s cílem podělit se o jejich závěry s pedagogickými odborníky.

Využití kooperativního učení jako metody, která je založena na vzájemném učení vrstevníků, je zkoumáno na různých typech škol, těžištěm výzkumu jsou školy základní a střední. Avšak také výuka na vysoké škole otevírá celou řadu otázek, počínaje tou základní, jaká vlastně tato výuka je, jak je možné ji vylepšovat, je-li jí vůbec možné odpovídajícím způsobem inovovat a jak různorodé jsou oblasti, ve kterých lze strategie kooperativního učení zkoumat. Prováděné výzkumy se nezaměřují pouze na předměty, jako jsou cizí jazyky, statistika, matematika, fyzika, tělocvik, ale také se například zkoumá, jak vzrůstá aktivní účast studentů na práci při vyučování či zda může kooperativní učení eliminovat negativní pocity při učení se cizímu jazyku atd.

4.1.1 Srovnávací studie zaměřená na kooperativní strategie a jejich příspěvek ke snížení negativních emocí ve výuce cizího jazyka

Časopis International Journal of Instruction, ročník 3, číslo 1, leden 2010 na stranách 1-16 publikoval článek autorů Johna G. Duxburyho a Ling-ling Tsai.

Autoři této srovnávací studie se pokusili zjistit, zda strategie kooperativního učení mohou přispět ke snížení pocitu úzkosti, stresu a negativních emočních reakcí, které vznikají u studentů při výuce cizího jazyka nebo při jeho používání. Studie popisuje, jaké pocity strachu a úzkosti mohou studenti zažívat a jak se mohou odrážet zejména v negativních výsledcích porovnávacích testů SAT a GRE a TOEFL nejen v jejich písemné části, ale i během ústního testování, ale také ve výsledcích, kterých student dosahuje při práci ve třídě. Cílem studie bylo identifikovat, jak motivace, přesvědčení, osobnost studenta, interakce vyučujícího, dosavadní znalosti jazyka studenta a strategie kooperativního učení mohou ovlivnit úzkost a negativní emoce studentů cizího jazyka na univerzitě ve Spojených státech (konkrétně na univerzitě The University of South Dakota) a tří univerzit v jižním Taiwanu.

Vybrané metody a techniky kooperativního učení byly analyzovány ve vztahu ke strachu a negativním emocím při studiu cizích jazyků. Cílem bylo zjistit, zda strategie kooperativního učení mohou mít vliv na tyto pocity při výuce a studiu cizího jazyka u většiny studentů. Studie se snažila najít odpovědi na následující oblasti:

1. Jaká je úroveň negativních emocí (strach a úzkost) při výuce cizího jazyka.
2. Jaký je vztah mezi negativními emocemi studenta ve výuce cizího jazyka a přístupy kooperativního učení.
3. Jaký je vztah mezi negativními emocemi studenta ve výuce cizího jazyka a jejich vnímání používání metod kooperativního učení.

4. Jak vyučující využívají ve výuce cizího jazyka strategie kooperativního učení.

Vzorek účastníků výzkumu byl tvořen 385 studenty z jedné americké univerzity a ze tří taiwanských univerzit. Na jaře 2006 studovalo na Univerzitě v Jižní Dakotě 152 cizích studentů angličtinu jako cizí jazyk a 233 studentů studovalo angličtinu jako cizího jazyk na třech univerzitách v jižním Taiwanu na podzim 2007 (příčemž 54 studentů na univerzitě Wen Zao University, 76 studentů na Kun Shan University a 103 studentů na Far East University). Věk nebyl pokládán za demograficky důležitý, avšak důležitou roli hrálo pohlaví, úroveň jazyka a způsob učení. Třídy měly velikost od 6 do 30 studentů. Autoři použili dvě výzkumné metody (The Foreign Language Classroom Anxiety Scale od Horwitz et al., 1986 a the Style Analysis Survey od Oxford et al., 1999a) plus deset otázek týkajících se strategií kooperativního učení a dvě demografické otázky. 10 otázek týkajících se kooperativního učení bylo rozděleno na pět, jejichž cílem bylo zjistit, jak studenti vnímají ve své třídě kooperativní atmosféru, a pět otázek se týkalo toho, jak jsou strategie kooperativního učení oblíbené u studentů. První dvě demografické otázky se týkaly pohlaví a úrovně znalosti jazyka a dalších 20 otázek se týkalo učebního stylu (introverze, extroverze). Tento průzkum trval studentům od 15 do 20 minut a taiwanští studenti měli k dispozici překlad do čínštiny, který provedl jeden z vyučujících na univerzitě Far East University.

Výsledné údaje studie prokázaly relativně nízkou úroveň negativních emocí u studentů při výuce cizího jazyka a silné vnímání strategií kooperativního učení při výuce cizího jazyka, kterým studenti na americké univerzitě nepřikládali značný význam a pokládali je za něco zcela automatického. Překvapujícím výsledkem byl fakt, že na taiwanských univerzitách vzrůstaly negativní emoce při výuce tím více, čím více byly ve výuce využívány strategie kooperativního učení. Toto zjištění vyvolává diskuzi, protože takový výsledek se neobjevuje v literatuře, která prezentuje strategie kooperativního učení jako efektivní způsob, jak se vyrovnat s negativními pocity při učení vůbec. K vysvětlení dle autorů studie může posloužit fakt, že vyučující na americké škole využívají strategie kooperativního učení jako běžnou součást svého vyučování a studenti jsou na ně zvyklí, a proto si jejich využití téměř neuvědomují. Na taiwanských školách byly zaznamenány odlišné přístupy, na jedné škole, kde byl učitelem angličtiny Taiwanec, se při jeho vyučovacích hodinách projevil vzrůst negativních emocí při používání strategií kooperativních strategií, naopak na ostatních dvou univerzitách byli vyučujícími Američani a studenti v jejich hodinách nepřikládali využívání strategií

kooperativního učení markantní význam, ani se nedomnívali, že by tyto strategie mohly významně ovlivnit vytváření negativních emocí. Dále pak bylo zjištěno, že při využívání kooperativních strategií nehraje významnou roli pohlaví ani úroveň znalostí studentů.

Autoři studie v diskuzi nabízejí další možná odůvodnění, proč došlo k nárůstu negativních emocí při využití strategií kooperativního učení. Nebylo přímo zjištěno, zda mají či nemají studenti nechuť vůči strategiím kooperativního učení, avšak jako jedno z vysvětlení se nabízí fakt, že taiwanští studenti jsou zvyklí pouze na výuku ve formě přednášek, v jejichž průběhu se od nich žádná aktivita nevyžaduje. Dále také autoři upozorňují na to, že se literatura nezmiňuje o pozitivním vlivu strategií kooperativního učení při použití Horwitzovy stupnice, která zjišťuje negativní pocity při výuce cizího jazyka, a je tudíž možné, že kooperativní učení nemůže eliminovat, ale pouze zmírňovat negativní pocity při učení se cizímu jazyku. Autoři studie se domnívají, že dalším aspektem může být také to, že student má větší strach a obavy, pokud má pocit, že jeho spolužák má lepší znalosti než on. V prostředí, kde se využívají strategie kooperativního učení, může být takových studentů velké množství.

4.1.2 Kooperativní strategie a jejich vliv na osvojování si poznatků u budoucích učitelů

Ankarská univerzita v odborném časopise Journal of Faculty of Educational Sciences, v roce 2010, ročník 43, číslo 1, na stránkách 151-163 publikovala stat', jejímiž autory jsou Zaheer Ahmad a Nasir Mahmood.

Tato studie zjišťovala vlivy tří experimentálních podmínek na osvojování si poznatků a na výkon budoucích učitelů v rámci předmětu Pedagogická psychologie. Tyto podmínky obsahovaly model (a) tradiční výuky (TI), (b) model kooperativního učení volně strukturovaného (CLLS) a (c) model kooperativní učení v rámci studentských týmů. Studie se zabývala možnou změnou ve výsledcích studentů při osvojování si poznatků a rozdílu ve výkonu za těchto experimentálních podmínek. Třicet dva studentů učitelství (23 žen, 9 mužů) v prvním semestru (zimním) přijatých do magisterského programu v období 2007-2009 se na státní univerzitě účastnilo této studie. S kooperativním učením se studenti seznámili v průběhu předmětu pedagogická psychologie. Účast v této studii jim byla nabídnuta v rámci magisterského programu pedagogiky. Výzkum trval 30 vyučovacích hodin v období jednoho semestru, který trval 4 měsíce. Výuka probíhala dvakrát týdně a každá vyučovací hodina trvala 90

minut. V běžném obsahu, časování a formátu výuky nedošlo k žádným změnám kromě toho, že studenti byli seznámeni s teorií kooperativního učení poté, co se seznámili s tradiční výukou. 30 hodin bylo rozděleno do 3 fází, první fáze proběhla v prvních 10 hodinách, při nichž výuka byla vedena tradičním způsobem, vyučující prezentoval a studenti, kteří měli možnost na konci hodiny pokládat dotazy, byli více méně v průběhu výuky pasivními. Na konci 10 hodin byl studentům zadán test, jehož cílem bylo zhodnotit osvojené si znalosti a studenti měli také zhodnotit svoje zkušenosti z výuky na základě pětibodové stupnice. Druhá fáze obsahovala výuku, v jejímž rámci bylo použito kooperativní učení volně strukturované, což mělo umožnit studentům - budoucím učitelům přejít z tradiční výuky na výuku s využitím formálního kooperativního učení, které však nespĺňovalo všech jeho pět základních principů, ale pouze dva z nich, což byla verbální spolupráce a individuální odpovědnost. V této fázi vyučující rozdělil studenty do 8 heterogenních skupin na základě výsledků, které měli v prvním testu, v každé skupině byli 3-4 studenti, kteří reprezentovali vysoké, průměrné a nízké výsledky v testu. V každé skupině byl zastoupen stejný počet mužů a žen (2+6). Před touto fází byli studenti seznámeni s kooperativním učením, jeho principy a různými modely a strategiemi. Někteří ze studentů vyjádřili pochybnosti o tom, zda je možné učit za použití strategií kooperativního učení. Nejprve následovaly krátké prezentace ze strany vyučujícího a poté si studenti vyzkoušeli práci ve skupinách. Individuální odpovědnost byla zajištěna rozdáním ústních nebo písemných vědomostních testů, ale jejich výsledky nebyly pokládány za výsledek celého týmu, neboť je studenti psali v neformálních testovacích podmínkách. V této fázi každá hodina začínala prezentací vyučujícího v trvání 30-35 minut a po ní následovala práce studentů ve skupinách. Během práce ve skupinách pracoval vyučující jako koordinátor a zajišťoval, aby se členové skupin aktivně účastnili verbální spolupráce. Od studentů se očekávalo, že se zvládnou naučit odprezentovanou látku při diskuzích, tj. za pomoci pokládání otázek, odpovídání na otázky, shrnování a načrtávání závěrů. Zpočátku studenti nevykazovali vyžadovanou verbální spolupráci, vyučující se pohyboval od jedné skupiny k druhé a vysvětloval studentům, že nemají pouze číst materiály, ale mají se pokoušet o vzájemnou spolupráci. Během prvních pěti hodin byli studenti náhodně testováni, vždy byl vybrán náhodně jeden student z každé skupiny, aby odpovídal na otázky. V dalších pěti hodinách byli studenti individuálně testováni. Vyučující informoval o individuálních výsledcích vždy následující den. V této fázi skupina jako celek neobdržela žádnou odměnu. Na závěr druhé fáze studenti obdrželi test II založený na

obsahu/tématech, které byly probrány v 10 hodinách, tj. od 11.-20. hodiny. Studenti také vyplňovali dotazníky týkající se hodin, ve kterých pracovali ve skupinách. Třetí fáze výzkumu se týkala modelu kooperativního učení ve studentských týmech. Tato fáze se od druhé lišila tím, že výsledky individuálních testů byly pokládány za součást výsledku celého týmu a byly důležité pro závěrečné hodnocení týmu jako celku. Tato fáze zahrnovala prezentaci vyučujícího, práci studentů ve skupinách, individuální testy, ohodnocení týmu a odměnu pro celý tým.

Během této fáze první hodina začala prezentací vyučujícího, po ní následovala práce ve skupinách (které zůstaly stejné), pak následovaly individuální testy, při kterých studenti seděli ve formálních testovacích podmínkách. Další hodinu byli studenti informováni o svých individuálních výsledcích i o výsledcích jejich týmu. První tři týmy byly označeny jako super team, skvělý tým a dobrý tým. Všichni členové vítězných týmů dostali certifikát, který jim vyučující vyrobil. Každý certifikát obsahoval týmový výsledek a výsledky jednotlivých členů týmu. Vítězové diskutovali o tom, jak se jim podařilo zvítězit, a prohrávající týmy diskutovaly o porážce. Tím bylo dosaženo smyslu pro individuální odpovědnost a pozitivní vzájemné závislosti. Po 3. fázi studenti obdrželi test shrnující posledních deset hodin a poté shrnující test č. 3, ve kterém měli studenti shrnout svoje zkušenosti z učení se pomocí strategií kooperativního učení.

Výsledky obou testů, jak toho, který zjišťoval osvojené znalosti, i toho, který zjišťoval zkušenosti studentů z kooperativního učení, byly analyzovány a bylo zjištěno, že studenti hodnotili svoje zkušenosti s kooperativním učением výše než zkušenosti z tradičního vyučování a daleko více hodnotili práci ve studentských týmech ve srovnání s tradičním vyučováním. Také co se týče znalostních testů, měli studenti statisticky vyšší bodové hodnocení v testech z hodin, ve kterých byly využívány strategie kooperativního učení a práce ve studentských týmech ve srovnání s výsledky z tradičního vyučování. Na konci semestru měli také studenti možnost vyjádřit svoje pocity a názory na vlastní zkušenost z učení při využití strategií kooperativního učení a ve studentských týmech a ukázalo se, že studenti především oceňují takové hodnoty, jako je péče o druhé, pocity potěšení/ radost, rozvoj vzájemného porozumění, které kooperativní učení povzbuzuje. Na druhé straně studenti měli určité obavy v případě, že mají učit něco někomu, koho nemají rádi nebo příliš v oblibě. Odpovědi se většinou týkaly následujících oblastí:

1. KU jako příjemný zážitek z učení
2. Přeji si být znovu učen pomocí strategií KU
3. Plánuji použít tuto metodu v budoucnu
4. KU jako moje první zkušenost v životě
5. KU jako efektivní metodologie
6. Pocity ze spolupráce a péče/starost o ostatní

Výsledky a zjištění a témata, která se objevovala v úvahách studentů - budoucích učitelů, vedla autory výzkumu k diskuzi, ve které přišli se závěrem, že kooperativní učení je zábavná a efektivní učební strategie a jejím výsledkem jsou signifikantně vyšší studijní výsledky a pozitivní zkušenosti z učení ve srovnání s tradiční výukou. Kooperativní učení poskytuje studentům příležitost pracovat se svými vrstevníky a tím se rozvíjí jejich pocity spolupráce a starost a péče o ostatní. Zarážející je pro autory studie, že toto bylo první setkání s kooperativním učáním pro většinu studentů - budoucích učitelů. Autoři studie proto tvrdí, že pokud chceme, aby byly strategie kooperativního učení využívány na úrovni všech škol včetně univerzit, je třeba je představit studentům - budoucím učitelům a tyto zkušenosti v nich pak rozvinou ochotu inovace ve výuce. Studie odhaluje význam přechodné fáze, která přináší hlavní změnu v již existujícím repertoáru učitele. Jestliže se má výuka změnit na výuku zaměřenou na studenta, pak by tato změna měla být hladká a postupná právě díky využití přechodné fáze, která pomůže studentům i učitelům se mentálně připravit na to, jak přijmout požadavky nových učebních jevů. Autoři studie uvádějí neobvyklý fakt, že se studenti více přikláněli k volně strukturovanému kooperativnímu učení bez odpovědnosti za vysvětlování ostatním členům skupiny a za výsledky celého týmu. Také se ukázalo, že třetí fáze byla náročná a strukturovanější než druhá. Studenti - budoucí učitelé museli psát individuální testy, učit ostatní členy skupiny a soutěžit, aby získali certifikáty. Tato fakta je vedla k pozitivní závislosti a individuální odpovědnosti. Vedle těchto povinností však měli studenti povinnosti v dalším studiu, museli se účastnit výuky dalších předmětů a také měli závěrečné zkoušky, což mohlo být důvodem, že výsledky testování znalostí v této fázi byly nižší než ve fázi druhé.

Tato studie poskytla empirické důkazy o používání inovací ve výuce společně s tradiční výukou na vysoké škole. Toto může být motivující pro univerzitní učitele, kteří chtějí používat metody kooperativního učení nebo podobné inovační strategie ve vysokoškolské výuce, ale neodvažují se to udělat, protože se obávají, že nezvládnou

probrat obsah výuky. Studie také prokazuje, že není nutné se radikálně zbavovat starých metod, ale je třeba se soustředit na jejich rozumné využití v kombinaci s jinými metodami a postupně je nahrazovat inovačními strategiemi. Autoři se domnívají, že tato studie může mít také dopady na univerzitu a učitele pedagogické fakulty, kteří by mohli iniciovat zavádění inovativních vyučovacích strategií společně s tradiční výukou, aniž by se ta tradiční musela zcela nahrazovat. Zvládnutí probrat obsah výuky je silným argumentem pro zastánce tradiční výuky, ale tato studie prokazuje, že při použití práce ve studentských týmech nedošlo k žádnému výpadku při probírání obsahu výuky. Přestože se tato studie snaží povzbuzovat univerzitu a učitele pedagogické fakulty, aby byli aktivnější při využívání kooperativního učení, nesnaží se tvrdit, že tyto strategie budou okamžitě přínosné pro ty vyučující, kteří ještě nikdy ve své kariéře žádné inovace ve výuce nezkoušeli. Z tohoto důvodu se autoři studie domnívají, že další akční výzkum je nutné provádět s cílem zjistit důvody, proč nejsou inovativní výukové metody na vysokoškolské výuce užívány, další výzkum je třeba zaměřit na zjišťování, jak dlouho bude trvat průměrnému vyučujícímu na fakultě přejít z tradičního vyučování na vyučování s využíváním strategií kooperativního učení. Výzkum dále musí zjistit, jaké modely kooperativního učení jsou kompatibilní s tradiční výukou, aby se vyřešila otázka obsahového probrání výuky, což je nejdůležitější a nejsilnější argument zastánců tradiční výuky, jak již bylo dříve zmíněno. Studie poskytuje pohled do této oblasti učitelům, kteří chtějí do svojí pravidelné výuky implementovat strategie kooperativního učení. Na samém počátku mohou začít s neformálními nebo méně strukturovanými modely a nechat si nějaký čas na pochopení procesu a osvětlení strategií kooperativního učení. Autoři studie uvádějí, že Veeman et al. (2002) má názor, že dokonce i zkušení učitelé váhají, zda kooperativní učení využívat ve výuce z následujících důvodů: (a) strach, že ztratí kontrolu nad třídou, (b) nedostatek sebedůvěry, (c) časová tíseň k probrání obsahu výuky, (d) obtížné provádění alternativního hodnocení, (f) strach z nestejněměrné účasti studentů. Studie proto doporučuje použít přechodnou fázi ke zvládnutí všech výše uvedených oblastí. Autoři studie na závěr uvádějí, že studie měla k dispozici malý vzorek studentů - budoucích učitelů, pouze 32, což nedovoluje široké zevšeobecňování. Z tohoto důvodu je nutný další výzkum, kterého by se zúčastnil větší počet studentů a který by přinesl více platných výsledků a poskytl hlubší pohled na použití a účinnost kooperativního učení ve výuce.

4.1.3 Metody kooperativního učení a jejich účinnost při aktivnější účasti studenta ve výuce

Časopis *Psychology Research* v dubnu 2012, ročník 2, číslo 4, na stranách 239-246 publikoval stať Williama Drakeforda ze Státní university Bowie v USA, který je odborným asistentem na katedře pedagogiky, vzdělávání a profesionálního rozvoje.

Cílem studie bylo zjistit účinnost metod kooperativního učení na aktivnější účast studenta ve výuce. Studie byla provedena na dvou studentech, kteří navštěvovali přípravný kurz pro studium na univerzitě. Každý student pracoval v malé skupině, jejíž členové měli specifické role určené pro zápis poznámek, zjišťování a prezentování zpráv. Dva pozorovatelé dokumentovali dobu, po kterou se každý student účastnil aktivit kooperativního učení. Studie uvádí, že nedostatečná účast studentů a jejich laxní přístup k diskuzím během činností třídy jako důsledek nízké motivace je pro pedagogy dlouhodobým problémem. Studie cituje Lumsdena (1994), který tvrdí, že zájem o sexualitu, skupiny vrstevníků, sport a hudbu a rodinná očekávání se jeví jako oblasti, do kterých adolescent investuje největší dávku svojí energie. Důsledkem toho je mnoho studentů rozptylováno a schází jim motivace k účasti ve výuce ve třídě. Výzkum dále konstatuje, že studenti pocházející ze sociálně-ekonomicky slabších prostředí mají tendenci mít větší problémy s aktivní účastí ve výuce než jejich vrstevníci, kteří mají lepší ekonomické zabezpečení a lepší sociální prostředí. Než tyto děti dosáhnou 18 let, více než jeden ze čtyř přestane chodit do školy (Lumsden, 1994). Pozorování z provedené studie, která využila dva studenty v přípravném kurzu na vysokou školu, ukazuje, že metody kooperativního učení, které implementují do života třídy mimoškolní aktivity a reálné životní situace, zvýší aktivitu studentů ve výuce. Studie popisuje účastníky studie, jimiž byli jeden student hispánského původu s prakticky nulovou aktivitou při výuce a dle tvrzení vyučujícího velmi odtahitý k diskuzím ve třídě a student afroamerického původu, jehož aktivity ve třídě také vyžadovaly zlepšení. Aby se studenti mohli účastnit přípravného programu ke studiu na univerzitě, potřebovali předložit tři doporučení od svých učitelů. Učitelé prvního účastníka studie označovali chlapce jako dobrého studenta, ale stydlivého, který toho moc ve třídě neřekne, doporučující dopis pro druhého účastníka jej označoval jako studenta, který potřebuje zapracovat na svých sociálních dovednostech s tím, že se neúčastní žádných diskuzí ve třídě. Před zavedením strategií kooperativního učení byli studenti podněcováni k účasti na diskuzích ve třídě a dostali individuální poradce. Během setkávání se s poradci se debaty soustředily na jejich obavy a také na jejich studijní a osobnostní růst. Výsledkem

bylo to, že studenti projevili pouze periodické zlepšení v účasti na třídních činnostech. Za účelem této studie bylo kooperativní učení definováno jako využití spolupráce v malé skupině s cílem usnadnit průběh vyučování a povzbudit studenta k aktivní účasti ve vyučovacím procesu. Aktivita studentů vystupovala jako závislá proměnná a kooperativní učební skupiny se specifickými rolmi vedoucími k podpoře účasti jednotlivých členů skupiny fungovaly jako nezávislá proměnná. Údaje týkající se každého studenta byly sbírány zároveň. Prvních deset minut ve třídě bylo věnováno tomu, že studenti byli informováni o nadcházejících činnostech a opakovala se probraná fakta v předchozí hodině. Učitel měl 15ti- minutovou přednášku na dané téma. Diskuze na téma vyplnily zbývajících 25 minut. Během 5. hodiny byli studenti náhodně rozděleni do malých skupin, které se skládaly ze čtyř až pěti studentů. Každému studentovi byla přidělena jeho role, kterou v rámci skupiny zastával při práci s informacemi, také bylo názorně studentům vysvětleno na základě příkladů, za co jsou odpovědní v rámci skupiny, například zapisovatel poznámek, zajišťovatel/výzkumník nebo prezentující výsledky skupiny. Učitel zdůraznil důležitost vkladu každého člena skupiny. Studenti také dostali informace, že si mohou navzájem pomáhat se členy z druhých skupin, kteří zastávají stejnou roli. Hodina pokračovala 10timinutovou přednáškou na dané téma. Dalších 25 minut studenti pracovali ve skupinách. Na začátku hodin 6,7,8 učitel zopakoval význam rolí a odpovědnosti každého člena skupiny. Přednáška na téma trvala 10-15 minut a poté studenti pracovali ve skupinách. Témata během hodin 5, 6, 7, 8 byla: mluvení na veřejnosti, poruchy příjmu stravy, organizace času a profesní dráha. Během osmé hodiny první účastník již dosáhl kritéria patnáctiminutové účasti při diskuzi. Druhý účastník se účastnil hodin 9, 10, 11, 12, během nichž se probírala témata: hodnoty v naší společnosti, kulturní povědomí, sebeúcta, zdraví a zdravý životní styl. Účastník 2 splnil kritérium 15ti- minutové účasti během hodin 11, 12.

Výsledkem studie bylo porovnání změny aktivní účasti obou studentů při diskuzích, v počátečních hodinách se účastnili pouze 3,5, 4,4 a 2,75 minut, při hodině 5 již to bylo 7,75 minut a během 8. hodiny již 15,5 minuty. Podobný vývoj byl vidět i u druhého účastníka.

Tato studie splnila svůj cíl tím, že díky strategiím kooperativního učení se zvýšil aktivní přístup studentů v diskuzích. Přesto i zde existují jistá omezení ve zjištěních. Je nutná replikace metodologie použité v této studii s podobným vzorkem účastníků v různých

prostředích. Dále autoři této studie pracovali s účastníky přípravného programu. Studie by měla být ideálně prováděna s výzkumníky, kteří nemají předchozí vztah se subjekty. A konečně nárůst času při zapojení se do diskuze po zavedení strategií kooperativního učení nebyl empiricky spojen s akademickým výkonem v této studii, a tudíž je nutný další výzkum, který se zaměří na vztah mezi dobou zapojení se do diskuze a akademickým úspěchem jednotlivého studenta jako výsledku kooperativní učební skupiny.

4.1.4 Aktuálnost teorie kooperativního učení na ruské vysoké škole

V současné době se strategie kooperativního učení také dostávají do popředí zájmu ruské pedagogiky a význam slova kooperativní již v ruštině neodkazuje pouze k farmaření, jak tomu bylo v minulosti. Například v pedagogickém žurnále Kazaňské (Privolžské) federální univerzity Образование и саморазвитие 2014 č. 2 (40) je na straně 85-88 publikován článek autorek I. I. Golovanové a O. I. Donecké, které se snaží analyzovat důvody vzrůstajícího zájmu o koncept kooperativního učení v současné ruské společnosti a popisují výzkum, jenž provedly v rámci týdenního pracovního semináře na univerzitě pro studenty a vyučující vysokých škol Republiky Tatarstán. Tento seminář vedla vyučující katedry obecné didaktiky a empirického výzkumu Institutu pedagogiky Drážďanské technické univerzity. Účastníci pracovního semináře si měli osvojit různé techniky využívání strategií kooperativního učení ve výuce. Autorky na základě pozorování shrnují, že existuje velké množství variant koncepcí kooperativního učení (Najdi chybu, Vzájemné čtení a zevšeobecňování, interview ve třech krocích, hádanky v párech, hádanky ve skupinách, domino, logické hry ve skupině atd.), ale aby koncepce kooperativního učení plnila efektivně svůj účel, je třeba, aby vyučující chápal základní principy kooperativního učení. Jejich pochopení umožní vyučujícímu metodickou svobodu, dovolí mu je využívat tvůrčím způsobem, upravovat, kombinovat a neumožní mu sklouznout k pouhému vnějšímu kopírování. Výzkum se zaměřil na to, zda na závěr týdenního pracovního semináře byly účastníky skutečně pochopeny všechny principy kooperativního učení, které jsou podle autorek následující: pozitivní vzájemná závislost, individuální odpovědnost, stimulační interakce, sociální kompetence, dostatečné množství času pro kolektivní práci. Autorky konstatují, že přestože se jednalo jen o krátkodobý výzkum s omezeným množstvím respondentů, lze toto pokládat za velký pokrok v současné ruské/tatarské pedagogice směrem k vyučovacím metodám na vysoké škole a již samotný fakt, že měli studenti a

vysokoškolští učitelé sami možnost vyzkoušet, jak je možné strategie kooperativního učení využít v praxi pod vedením zkušené lektorky, považují autorky jako velký úspěch pro inovaci vysokoškolské výuky.

4.1.5 Výzkum базových kooperativních skupin a jejich vliv na zapojení studentů do výuky

V České republice se vrstevnickým učením a kooperativním učením zabývá H. Kasíková, která provedla výzkum na katedře pedagogiky FFUK v předmětu obecná didaktika ve studijním roce 2013/2014. Výsledky jejího výzkumu byly publikovány v článku ve *Studia paedagogica*, ročník 20, číslo 2 (2015). Cílem výzkumu podle autorky bylo odpovědět na dvě základní výzkumné otázky:

1. Jak se pozmění zapojení studentů do výuky, použijeme-li базové kooperativní skupiny?
2. V jakých typech úkolů v базových skupinách bude osobní zapojení na vyšší úrovni?

Výzkum proběhl ve dvou semestrech, v nichž se uskutečnilo 24 lekcí, které trvaly jeden a půl hodiny a účastnilo se ho 12 studentek zapsaných v příslušném studijním roce v předmětu obecná didaktika. Změny ve výuce byly realizovány postupně. V úvodní lekci se studentky seznamovaly s cílem výuky, ale součástí byla i diskuze o cíli výuky a možných prostředcích, jak jich dosáhnout. V další lekci byly náhodně vytvořeny čtyřčlenné базové skupiny, kterým vedle jiných činností ve výuce byl zadán první společný úkol s cílem především zformovat skupinu a umožnit projevit svoje názory ve skupině. V dalších lekcích už pracovaly базové skupiny na deseti úkolech, které byly řazeny od jednoduššího ke komplexnějšímu a byly zaměřeny na úkoly týkající se práce s texty, na vlastní průzkumy a malá šetření prováděná v terénu s cílem ověřit poznatky z didaktiky, na skupinové prezentace, na úkoly k ověření základních znalostí v předmětu u všech členek базových skupin a na úkoly posilující reflexi ve vztahu k jednotlivým úkolům. Většina úkolů měla dvě fáze, přípravnou a syntetizující. Závěrečná lekce byla určena k provedení reflexe vztahující se k celku výuky, k posouzení činností skupin za celý studijní rok, k zaměření a výsledkům akčního výzkumu. Autorka výzkumu využila metody pozorování činnosti skupin přímo ve výuce a dotazovací metody. Na základě analýzy terénních poznámek zjistila, že studentky plnily zadané úkoly, plnily je včas, uplatňovaly sociální dovednosti, které vedly k zapojení do činnosti skupin, zadávané úkoly vytvářely prostor i k uplatnění

dovednosti dávat zpětnou vazbu a hodnotit, přičemž zde byly autorkou výzkumu zaznamenány značné rezervy, specifické úkoly pro studentky vytvářely prostor pro účast v šetření o funkci báзовých skupin. Analýza výpovědí z dotazovacích metod přinesla zjištění, že vstupní a závěrečné dotazování prokázalo určitý posun týkající se odpovědnosti, v druhém a třetím dotazování se studentky vyjadřovaly přímo k učební činnosti v báзовých skupinách, jako například k zařazení báзовých skupin do vysokoškolské výuky, k postoji k učení ve skupinách, k podmínkám důležitým pro osobní zapojení, k zapojení v úrovni odpovědnosti, k rozložení odpovědnosti mezi členy skupiny, k rozložení osobní odpovědnosti mezi učitelem a studenty. Výzkum se pokusil přinést odpovědi na otázku „V jakých typech úkolů v báзовých skupinách bude osobní zapojení na vyšší úrovni?“ s tím, že podle odpovědí studentek se osobní zapojení vztahovalo k zajímavosti úkolu, časové náročnosti na kompletování úkolu, zveřejnění činnosti skupiny, nutnosti překonat počáteční negativní vztah ke skupině či nejistotu v činnosti. Výsledky výzkumu se měly odrazit v dalších akcích, které povedou ke zkvalitnění a proměně výuky, konkrétně v učebních procesech uvnitř skupiny, na dovednosti učit druhé a dále na dovednosti formativního hodnocení ve skupině.

4.2 Shrnutí výzkumů

Příklady uvedených výzkumů, které byly publikovány v odborných pedagogických časopisech, ukazují, že výzkumy zabývající se kooperativním učením nejsou prováděny pouze na základních a středních školách, ale také na vysokých školách a zabývají se využitím kooperativních strategií jak v předmětech teoretických (například obecná didaktika, pedagogická psychologie), tak i v praktických (výuka cizích jazyků). Ukazuje se, že výzkumy mohou úspěšně probíhat v přípravném kurzu na vysokou školu, krátký terénní výzkum proběhl také při týdenním pracovním semináři. Účastníky výzkumu byli studenti regulérního vysokoškolského studia, studenti - budoucí učitelé, studenti mající problémy se zapojením se do výuky či s problematickým rodinným zázemím, ale také vysokoškolští učitelé. Každý výzkum přinesl určité konkrétní výsledky, které se týkaly využití kooperativních strategií ve vysokoškolské výuce.

Studie se od sebe lišily svým zaměřením. Výsledky studií byly různorodé, například výsledek zjištění, že na taiwanských univerzitách využití strategií kooperativního učení při odstraňování strachu a obav ve výuce cizího jazyka mělo spíše negativní efekt, byl pro mne neobvyklý. Avšak to že taiwanští studenti jsou zvyklí navštěvovat pouze přednášky, při kterých se od nich nevyžaduje žádná aktivita a žádná spolupráce, v tomto

případě objasňuje, proč ve studentech činnosti, ve kterých byly využívány strategie kooperativního učení, mohly vyvolávat určité negativní emoce. Při dalším výzkumu na ankarské univerzitě bylo zjištěno, že studenti - budoucí učitelé pociťují nechuť učit druhé. I tento výsledek je velmi neobvyklý. Popis výzkumu, který proběhl na americké univerzitě, postrádal popis metody a strategie, které byly využívány při zapojování studentů do diskuzí na různá témata. Zdálo by se, že přechod Ruska na tržní hospodářství v 90. letech 20. století způsobil popularitu pedagogických přístupů, jejichž ústředním prvkem je myšlenka konkurenceschopnosti a individualismu, přičemž krátký výzkum, který byl popsán v ruském odborném časopise, ukázal, že také v této zemi se odborníci v posledních letech snaží s odkazy na výrazné americké představitele kooperativního učení Johnsona a Johnsona informovat vysokoškolské učitele o možném využití těchto strategií ve vysokoškolské výuce, byť jde v tomto výzkumu o jakousi první „vlastňovku“. Také autorka výzkumu provedeného v českých podmínkách konstatuje, že šlo o její první pokus o výzkum akce ve výuce a tudíž ve spojitosti s ním vznikají další a další nezodpovězené otázky, zároveň však konstatuje, že tento výzkum, i s určitými problémy, přinesl do výuky něco nového a jeho smyslem je přinášet podněty a impulsy, které mohou vést k proměně výukových situací.

4.3 Závěry výzkumů

Vybrané výzkumy ukazují, že využívat strategie kooperativního učení na vysoké škole je možné. Výsledky výzkumu, který se týkal využití kooperativního učení ve výuce cizího jazyka, ukázaly mimo jiné, že i mezi vysokoškolskými učiteli v zahraničí existují rozdílné přístupy k využívání strategií kooperativního učení (například pro americké vyučující je běžné strategie kooperativního učení do výuky implementovat na rozdíl od jejich kolegů z Taiwanu, kde je praxe a také tradice výuky a přístupu ke studentům odlišná). Využití strategií kooperativního učení ve výuce pedagogické psychologie ukázaly jejich efektivnost v průběhu práce studentů ve skupinách a jejich vzájemném se učení, ale také ukázal, jak se postupně měnil postoj studentů – budoucích učitelů k nim. Toto lze považovat za velmi pozitivní signál, neboť přestože nelze předpokládat, že se všichni studenti stanou vysokoškolskými učiteli, již fakt, že v průběhu studia měli možnost se setkat se strategiemi kooperativního učení, prakticky si je na sobě vyzkoušet, jak v roli učitelů tak i studentů (učení se navzájem, učení se spolu, společná příprava na testy), je možné pokládat za přínosný pro jejich budoucí práci učitelů a dá se předpokládat, že na základě vlastní zkušenosti tyto strategie budou ochotněji

realizovat ve své výuce. Další zmiňovaný výzkum z americké vysoké školy ukázal, že strategie kooperativního učení lze úspěšně využít s cílem aktivně zapojit do vyučování problematické či hendikepované studenty a výsledky prokázaly zlepšení nejen studentů, na které byly zacíleny (například student odlišné národnosti či student z problémové rodiny), ale pozitivně ovlivnily rozvoj sociálních dovedností všech účastníků ve skupině. Výzkum, který byl proveden na Kazaňské univerzitě, zase ukázal, že je nutný přímý kontakt vyučujících, kteří chtějí do své výuky implementovat strategie kooperativního učení s těmi, kteří jsou již v tomto zkušeni. Vyučující potřebují dostat teoretické znalosti, musí pochopit zákonitosti kooperativního učení, které je třeba naplňovat tak, aby bylo efektivní, a zároveň sami potřebují vyzkoušet, jak tyto strategie kooperativního učení ve výuce fungují.

5 Empirická část

5.1 Úvod do empirické části

Předmětem výzkumu v této práci je využívání kooperativních strategií při výuce na vysoké škole. Cílem je porovnat využívání těchto strategií při výuce teoretického předmětu – teorie práva na Právnické fakultě ZČU a při výuce praktického jazyka – anglického jazyka pro studenty elektrotechnické fakulty, kterou zajišťuje v rámci ZČU Ústav jazykové přípravy.

5.2 Cíl a plán výzkumu

Cílem výzkumu je popsat, jak probíhá výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole. Zajímalo mne, co se přesně z hlediska kooperativních strategií ve výuce děje, proč se tak děje a zda existuje prostor pro případnou změnu ve vyučovacím procesu. Chtěla jsem se pokusit zjistit, zda a jak se od sebe liší výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole a jak je možné implementovat kooperativní strategie do dvou odlišných předmětů a s jakým výsledkem. Důvodem, proč jsem zvolila praktický a teoretický předmět, byly argumenty mých kolegů, že nelze do výuky teoretického předmětu aplikovat strategie kooperativního učení a že tyto strategie jsou vhodné jen pro určité předměty, které jsou prakticky zaměřené.

5.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky tvoří základ každého výzkumného projektu, protože plní dvě základní funkce: pomáhají zaostřit výzkum tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli, a také ukazují směr, jakým výzkum vést. V tomto konkrétním případě je klíčová otázka stanovena následně:

Jak probíhá výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole z hlediska kooperativního učení?

Uvedená výzkumná otázka je rozpracována do dílčích specifických otázek:

1. Jaké výukové strategie vyučující obvykle ve výuce využívají, patří mezi ně strategie kooperativního učení?
2. Jaké překážky při realizaci strategií kooperativního učení ve vyučování vyučující uvádějí a jak se s nimi ve výuce vyrovnávají?
3. Jaká úskalí vznikají při učení ve skupinách?
4. Jak kooperativní strategie ovlivňují aktivní učení studentů?

5. Jaký je prostor pro uplatnění kooperativní strategií při formování sociálních dovedností studentů?
6. Jak ovlivňují strategie kooperativního učení vyučující?

5.4 Design výzkumu

Charakter hlavní výzkumné otázky je velmi otevřený. Výzkum se na základě vlastních získaných dat pokouší zformulovat nové nálezy, a proto se mi kvalitativní přístup jevil jako nejpříjemnější volba. Výzkum byl proto realizován jako kvalitativní, se snahou hlouběji proniknout do jevů, které byly od počátku nejasné a u nichž chyběla představa o jejich struktuře, a tím se je pokusit pochopit a objasnit.

Průběh výzkumu byl následující: Nejprve jsem se intenzivně pohybovala ve zkoumaném prostředí a sbírala data a pátrala jsem po pravidelnostech a opakujících se znacích, které by se staly základem pro formulování mých závěrů. Navštěvovala jsem výuku, kde jsem realizovala výzkumné šetření. Domnívala jsem se, že výzkumné metody jako jsou videostudie, přepisy rozhovorů a zápisky z pozorování mi poskytnou dostatečně obsáhlou představu o zkoumaných fenoménech. Ukázalo se, že během poměrně krátké doby jsem získala velké množství dat, které bylo nutné analyzovat a interpretovat. Na základě vlastních zjištěných dat jsem se pokusila formulovat nálezy.

5.5 Výběr prostředí

Terénní sběr dat probíhal v období od ledna 2011 do května 2013 na dvou pracovištích Západočeské univerzity v Plzni. Důvodem pro výběr příslušného prostředí bylo to, že sama na Západočeské univerzitě, konkrétně na Ústavu jazykové přípravy několik let pracuji jako lektorka anglického jazyka, a proto pro mě nebylo obtížné do prostředí proniknout, zorientovat se v něm a dostat se do kontaktu jak s pedagogy, tak se studenty. Právnickou fakultu jsem si vybrala, protože jsem chtěla porovnávat výuku praktického předmětu, což byla výuka anglického jazyka pro techniky s výukou teoretického předmětu. Moje dobré vztahy s vyučujícími na Právnické fakultě mi ulehčily rozhodování, na koho se obrátit, kdo z nich by byl ochoten se mnou spolupracovat a ti mi potom dále ochotně doporučovali další kolegy ke spolupráci.

Na každém pracovišti jsem kontaktovala 6 vyučujících, přičemž 2 z každého hned od počátku spolupráci odmítli. Na druhou stranu se mi sami později přihlásili další 2 vyučující z jiných fakult, kteří projevíli zájem spolupracovat. Tři vyučující z právnické fakulty byli muži, zbývající vyučující tvořily ženy. Délka praxe u jednotlivých

vyučujících byla různá. Dva vyučující na právnické fakultě patřili do generace pětaticátníků, s tím, že oba okamžitě po ukončení studia na právnické fakultě začali na téže fakultě vyučovat. Jeden z nich na plný úvazek, druhý z nich pouze na částečný, protože pracuje v advokátní kanceláři jako advokát. Oba měli desetiletou praxi. Poslední z vyučujících na právnické fakultě měl dvacetiletou praxi s výukou. Na Ústavu jazykové přípravy měla jedna z vyučujících pouze roční praxi, druhá vyučující čtyřletou praxi a poslední z vyučujících měla dvacetiletou praxi.

5.5.1 Stručný popis Západočeské univerzity v Plzni, Ústavu jazykové přípravy a Právnické fakulty

Západočeská univerzita v Plzni byla zřízena zákonem České národní rady č. 314/1991 Sb. Ze dne 9. 8. 1991 o zřízení Slezské univerzity, Jihočeské univerzity, Západočeské univerzity, Univerzity J. E. Purkyně a Ostravské univerzity v platném znění. Vznikla sloučením již existující Vysoké školy strojní a elektrotechnické a Pedagogické fakulty v Plzni dne 28. 9. 1991.

Základními články univerzity jsou fakulty, které tvoří a uskutečňují studijní programy. Fakulty vykonávají pedagogickou, vědeckou, výzkumnou, vývojovou, uměleckou nebo další tvůrčí činnosti. Podobné činnosti by měly vykonávat i vysokoškolské ústavy.

Fakulty se dělí na katedry, eventuálně na ústavy s pravomocemi danými zákonem a statutem ZČU. Katedra či ústav je základní jednotkou pro pedagogickou i vědeckou činnost. Každá katedra zajišťuje výuku své odbornosti pro všechny fakulty univerzity. Nedílnou složkou její činnosti je vědecká práce.

ZČU je jedinou vysokoškolskou institucí západních Čech, která připravuje studenty pro inženýrská povolání v oborech strojních, elektrotechnických, informatiky, aplikované matematiky a fyziky, mechaniky, ekonomiky, pro povolání učitelů základních a středních škol se širokým rozsahem předmětů i pro právnická, umělecká, humanitně a zdravotnický zaměřená povolání. Společné studijní prostředí na fakultách a ústavech poskytuje studentům optimální studijní možnosti. Všechny fakulty kromě Fakulty zdravotnických studií nabízejí třístupňové studijní programy: bakalářské, magisterské, doktorské. Univerzita také umožňuje studium handicapovaným studentům.

V současnosti zde studuje téměř 17000 studentů, přičemž samozřejmostí je možnost výběru formy studia v podobě prezenční, kombinované a distanční.

Univerzita využívá kreditní systém studia, který dovoluje studentovi samostatně rozhodovat o studijní zátěži, zvolit si rytmus a obsah studia, prohlubovat zvolený obor, využít studijní možnosti i na ostatních fakultách a kromě studia zvoleného oboru získat vzdělání i v dalších nabízených oborech. Tento systém zajišťuje kompatibilitu systému vysokoškolského vzdělávání na ZČU a požadavky Evropské unie (ECTS – evropským kreditním systémem). Tento certifikát získala univerzita v roce 2012 a ten stvrzuje, že studijní prostředí univerzity odpovídá evropským standardům, a to znamená, že ZČU je součástí evropského terciárního vzdělávání.

Kvalita výuky hraje významnou roli, univerzita má zavedený systém řízení kvality jako je například studentské hodnocení kvality výuky na konci každého semestru, také dlouhodobě spolupracuje s MŠMT a dalšími univerzitami na vytvoření metodiky pro zajištění a hodnocení kvality. Jednotlivá pracoviště se snaží podporovat svoje zaměstnance v dalším zkvalitňování výuky a snaží se v rámci finančních možností zajišťovat moderní výuku. Cílem univerzity je neustálé zvyšování kvality studijního prostředí tak, aby napomáhalo k rozvoji dovedností, vědomostí a obecných způsobilostí (jazykové kompetence, informační gramotnost, komunikativní dovednosti atd.) svých absolventů. Cílem je nejen osobní rozvoj studentů, ale i zvýšení konkurenceschopnosti a zaměstnatelnosti absolventů ZČU na domácím, ale i evropském trhu práce.

5.5.2 Ústav jazykové přípravy

Ústav jazykové přípravy ZČU v Plzni vznikl k 1. 6. 2008. Důvodem vzniku samostatného ústavu byla snaha sjednotit jazykovou přípravu studentů ZČU a reagovat na požadavky zaměstnavatelů v regionu na jazykovou vybavenost absolventů univerzity.

Založení ústavu vycházelo z myšlenky, že kvalitní znalosti cizích jazyků se vzhledem k neustálé internacionalizaci vysokoškolského vzdělání stávají nezbytnou podmínkou pro uplatnění na současném dynamicky se rozvíjejícím trhu práce. Proto by studenti měli mít možnost se zdokonalovat v cizích jazycích, aby byli schopni nejen komunikovat na profesní úrovni, ale také číst odbornou cizojazyčnou literaturu a absolvovat stáže na zahraničních univerzitách. Ústav poskytuje jazykovou přípravu studentům devíti fakult ZČU. Studenti mohou studovat obecné jazyky v povinně volitelných nebo volitelných předmětech. K nejatraktivnějším a nejvíce navštěvovanějším kurzům patří kurzy anglického, ruského a německého jazyka, ústav

zajišťuje výuku francouzského, italského jazyka a latiny a také kurzy českého jazyk pro cizince. Akademičtí pracovníci ústavu zastávají pozice lektorů jazyků.

Přestože se ústav snaží nabízet atraktivní jazykové kurzy a zatraktivnit výuku samotnou, například v moderně vybavené jazykové učebně nebo za použití moderní didaktické techniky, jako jsou interaktivní tabule, data projektory, nebo nabízí studentům e-learningové kurzy a internetovou podporu pro jejich samostudium, je třeba přiznat, že se v rámci univerzity neustále potýká s problémem, jak finančně přežít a jak obhájit pozici vysokoškolského pracoviště. Nabízí se úvaha, do jaké míry bylo finančně efektivní založit tento ústav v rámci univerzity, která disponuje katedrami jazyků na dalších svých pracovištích – filozofické fakultě a pedagogické fakultě a do nedávné doby také na fakultě ekonomické, které jsou schopny nabízet jazykovou výuku svým studentům a také mají celou škálu podobných předmětů a studenti si je mohou zapsat v rámci svých studijních programů a oborů. Dalším problémem je to, že samotný ústav nemá žádné kmenové studenty, zajišťuje pouze servis pro ostatní fakulty ZČU. V počátcích fungování ústavu se od zaměstnanců, kteří pracují na pozici lektorů, nevyžadovalo provádění výzkumu ani publikování, avšak se změnou pravidel jsou nyní zaměstnanci vystavováni tlaku toto provádět, což se jeví v praxi jako velmi obtížné.

5.5.3 Právnická fakulta

Fakulta právnická ZČU je nejmladší ze čtyř právnických fakult existujících na veřejných univerzitách v České republice. Fakulta vznikla v roce 1993 díky nadšení plzeňských právníků za podpory města a osobností z Ústavu státu a práva AV ČR. První absolventi promovali v roce 1998, od té doby z fakulty vzešlo více než 4000 absolventů.

Na právnické fakultě působí odborníci, kteří jsou známí svojí skvělou erudicí a v poslední době zejména svojí vynikající prací na poli legislativním – při přípravě občanského zákoníku, zákona o obchodních korporacích, insolvenčního zákona, trestního zákoníku, zákona o mezinárodním právu soukromém, zákona o soudnictví ve věcech mládeže a zásadní novely trestního řádu. Její pedagogové mimo jiné zasedají v poradních orgánech vlády ČR, jsou soudci, uznávanými advokáty, exekutory, rozhodci. Vědeckou radu fakulty tvoří význačné autority, např. ústavní soudci, soudci Nejvyššího správního soudu, děkani všech čtyř českých právnických fakult a další právnické kapacity. Žádná jiná z českých právnických fakult se nemůže pochlubit tím, že by mezi

jejími kmenovými zaměstnanci figurovali tři ústavní soudci a předseda Nejvyššího správního soudu.

Právnická fakulta se zabývá právními vědami a jejich aplikací v bakalářském a magisterském studiu. Studium je koncipováno s důrazem na dosažení univerzálního a úplného právního vzdělání, které absolventi získají osvojením znalostí ze všech základních odvětví práva a z teoretického a historického základu.

Studijní programy svou poměrně značnou variabilitou ve výběrových a volitelných předmětech umožňují pružnou a plynulou modernizaci výuky bez narušení základní koncepce studia a obligatorní výuky. Studenti magisterského studia mají získat znalosti soukromého i veřejného práva, bakalářský program poskytuje kromě základních právních znalostí také znalost disciplín využitelných ve veřejné správě.

Fakulta organizuje mezinárodní i vnitrostátní teoretické konference v oboru Právo, a to jako pořadatel nebo spoluřadatel s jinými institucemi. Rozvíjí zahraniční kontakty na bázi pedagogických a vědeckých projektů. Fakulta úzce spolupracuje s Ústavem státu a práva Akademie věd České republiky, se soudy působícími v Plzni a s řadou plzeňských i mimoplzeňských institucí.

Absolventi fakulty nacházejí uplatnění v justici, ve státní správě, v advokacii, notářství, v podnikové sféře, při výkonu veřejné správy, především na obecní a městské úrovni, regionální správy i výkonu správních funkcí v sociálních, zdravotních, školských a kulturních institucích.

Na druhé straně nelze neopomenout fakt, že se právnická fakulta stala mediálně známou v důsledku tzv. kauzy plzeňských práv, která se týkala plagiátorství, uznávání diplomů ukrajinské univerzity, tzv. „rychlostudentů“ a korupce. Tato aféra poškodila pověst a postavení fakulty, mnoho významných pedagogů se v roce 2011 rozhodlo toto pracoviště opustit a fakulta začala bojovat o přežití. Akreditační komise rozhodla zrušit doktorské studium, zrušit rigorózní řízení a magisterské studium. V roce 2016 po splnění podmínek stanovených akreditační komisí bylo rozhodnuto o prodloužení akreditace stěžejního magisterského programu o další čtyři roky s možností přijímat další studenty a předpokládá se, že do prvního ročníku bude přijato 200 studentů.

Poslední dva roky byly tedy zásadní pro existenci fakulty a pod mediálním tlakem byli jak zaměstnanci, tak i studenti, které trápila otázka zachování jejich studijních programů. Přesto se však podařilo situaci stabilizovat a fakulta se snaží podporovat

mladé pedagogy, kteří jsou otevření vůči novým metodám ve výuce a jsou vstřícní spolupráci. Tento fakt velmi přispívá k ochotě spolupracovat nejen v rámci fakulty, ale i s dalšími subjekty v rámci univerzity i mimo ní. Aktivně se podílejí na přípravě různých zákonů (příprava občanského zákoníku, zákona o obchodních korporacích, trestního zákoníku atd.), organizují konference ve spolupráci s dalšími pracovišti ZČU, výjezdní zasedání pro zaměstnance ZČU, připravují podpůrné programy pro obory jiných fakult (například FEK, FZS), studijní programy, například společně s FEL bakalářský obor zaměřený na forenzní oblast, zajišťují programy pro celoživotní vzdělávání, společně se studenty pracují na různých projektech v rámci SVOČ nebo sami pracují na projektech, které se orientují na ostatní pedagogy ZČU i mimo ní, například projekt právní minimum pro zaměstnance ZČU, právní minimum pro pedagogy mateřských a základních škol, v jehož rámci vznikly a byly realizovány přednášky z oblasti občanského práva, pracovního a trestního práva se zaměřením na aktuální vývoj legislativy.

Kromě výčtu těchto činností jsou v čilém kontaktu s ostatními kolegy z ostatních fakult, s nimiž si rádi vyměňují svoje zkušenosti z oblasti vysokoškolské výuky, setkávají se a debatují. Všechna tato setkávání však probíhají na bázi dobrovolnosti, jsou nahodilá a neformálního charakteru a nemají formu semináře či školení. Většinou je organizuje několik jedinců, které zajímá konkrétní téma týkající se obvykle výuky, chtějí znát názor kolegů z jiných oborů, kteří mají jim „*podobnou krevní skupinu*“.

5.6 Stručná charakteristika předmětů, ve kterých proběhlo výzkumné šetření

5.6.1 Předmět AEL5 – angličtina pro techniky

Cílem kurzu je naučit studenty efektivně komunikovat v technicky orientovaném pracovním prostředí a vybavit je jazykovými kompetencemi úrovně B1 dle profesně zaměřeného Společného evropského referenčního rámce pro jazyky.

Student by měl být schopen po absolvování tohoto předmětu pohovořit o studiu na technické fakultě a o plánech do budoucna, napsat životopis a průvodní dopis, aktivně se účastnit pracovního pohovoru, napsat e-mail a odpovědět na něj (pozdání, objednávka), popsat chyby, poskytnout informace o dopravě, počasí, lokalitě a pracovní schůzce, objednat si jídlo, vyjádřit, co je předmětem zájmu, rozumět obsahu pracovních nabídek, popsat funkci výrobku a přístroje, znát jazyk obchodního jednání, napsat detailní itinerář obchodní cesty, psát oznámení a vývěsky, rozlišovat různé kulturní

zvyklosti, používat vhodné struktury k řešení problému, rezervovat si hotelový pokoj, používat vhodné struktury k řešení problémů při cestování, pojmenovat hierarchii v rámci podnikové struktury, diskutovat o finančních problémech, omluvit se a sjednat si jiný termín schůzky, diskutovat o uzavření jídelny, diskutovat o stávce, popsat výrobní proces.

5.6.2 Předmět teorie práva

Cílem kurzu je vybavit studenty potřebnou znalostí a orientací v základech práva a historie filozofie práva, přezkoumat jejich schopnost právního usuzování a vědomého používání právních pojmů.

Obsahem předmětu jsou následující témata: právo objektivní a subjektivní, právo pozitivní a právo přirozené, věda o právu a právní praxe, pojem normativisty, právní normy, jejich obecné a specifické rysy, druhy právních norem, věcná, osobní, prostorová a časová působnost právních norem, prameny práva, právní řád, tvorba právních norem, legislativní jazyk, právní jazyk, právní kultura, typy právních kultur, subjekty práva, právní způsobilost, právo soukromé a veřejné, hmotné a procesní, právo vnitrostátní a mezinárodním právo ES/EU, interpretace v právu, subjekty interpretace, metody interpretace, argumentace a dokazování v právu.

Student si osvojí základní kategorie teorie práva (právo objektivní a subjektivní, právo pozitivní a přirozené, právní norma, pramen práva, právní řád, právní kultura), naučí se rozlišovat tyto kategorie, a to nejen jako přípravu pro pozdější výuku pozitivního práva, ale i k získání hlubších základů (včetně problematizování) těchto pojmů a kategorií.

5.7 Metody sběru dat

V průběhu výzkumu jsem kombinovala dvě metody:

1. hloubkové rozhovory s učiteli: s každým učitelem dva polostrukturované rozhovory, jeden na počátku výzkumu a druhý na jeho konci
2. přímé pozorování: ve zvolených skupinách jsem strávila několik hodin pozorováním vyučování a dělala jsem si terénní poznámky.

5.7.1 Rozhovory s učiteli

Rozhodla jsem se pro hloubkový rozhovor proto, že jsem chtěla formou otevřených otázek proniknout do života dotazovaných a odhalit, jak subjektivně vnímají a prožívají svoji práci ve výuce a reálné situace, které při výuce vznikají.

První rozhovor byl s vyučujícími proveden na počátku šetření, ještě před návštěvou vyučovací hodiny. Cílem bylo zjistit postoje vyučujících ke kooperativním strategiím výuky ve vyučování. Otázky se zaměřily na několik dopředu připravených okruhů:

1. Popis konkrétní skupiny z pohledu učitele.
2. Popis dosavadních metod, které učitel aplikuje v konkrétní skupině.
3. Popis toho, jak učitel vnímá sám sebe, jak nahlíží na svůj způsob výuky, jaké činnosti ve své výuce běžně provádí a čím se domnívá, že se odlišuje od ostatních vyučujících.
4. Popis toho, jak učitel vnímá kooperativní strategie ve výuce, zda je vůbec zná, zda se s nimi někdy v praxi setkal, zda se domnívá, že takový způsob výuky může zkvalitnit jeho/její výuku a jakým způsobem.

Podle plánu měly jednotlivé rozhovory trvat 45 minut. Snažila jsem se, aby rozhovory probíhaly v příjemné atmosféře, buď ve volné hodině, nebo po vyučování. Dle mého názoru se vyučující z právnické fakulty cítili komfortně a chovali se bezprostředně, dávali mi slovně najevo, že je rozhovor baví a že je nijak neobtěžují. Nad kávou a cigaretou se rozhovory protáhly až na hodinu, v jednom případě až na hodinu a půl. Rozhovory s vyučujícími z UJP se odehrávaly v jejich volné hodině a vzhledem k jejich nedostatku času jsem vycítila stres a nervozitu, proto jsem se snažila rozhovory neprotahovat. Ve všech případech byl vždy přítomen jeden vyučující, který odpovídal na otázky, já jsem si dělala poznámky.

Druhý rozhovor proběhl s vyučujícími na závěr šetření. Otázky v rozhovoru byly specifikované pro jednotlivé učitele podle toho, jak probíhaly jejich vyučovací hodiny a co bylo zaznamenáno při pozorování. Ptala jsem se zejména na to, jak se vyučující cítil/cítila při používání kooperativních strategií, zda a jak studenti reagovali na využití kooperativních strategií ve vyučování, zda byl splněn cíl jeho/její vyučovací hodiny za použití kooperativních strategií, zda se setkal/a s některými problémy, např. kázeň, hluk, nechuť pracovat atd. či prožil/a v průběhu vyučování něco neočekávaného nebo překvapujícího.

5.7.2 Pozorování

Podle Švaříčka, Šed'ové a Šalamounové (2012, s. 31) patří zúčastněné pozorování v pedagogickém výzkumu k nejobtížnějším metodám, protože výsledek záleží na dovednostech pozorujícího výzkumníka. Pokud se pozorovatel nechá unést výkony

vyučujícího a studentů, velmi často se může stát, že zapomene systematicky a reflektivně sledovat probíhající aktivity. Toto konstatování mohu sama z vlastní zkušenosti potvrdit. Při prvním náslechu cvičení z teorie práva jsem byla tak pohlcena „one-man show“ vyučujícího, že jsem si zcela zapoměla psát poznámky, a že mám nepopsaný papír, jsem si uvědomila až na konci semináře. Vyučující, který má zkušenosti ze své advokátní praxe, studenty i mě vtáhl do svého „představení“. Zpočátku pouze pochodoval po třídě a vykládal s tím, že se neustále na studenty obracel s konkrétními otázkami, na které však neočekával žádnou reakci, neboť si vzápětí sám odpověděl. Aby zdůraznil vážnost svých argumentů a explanací, doprovázel je gestikulací a mimikou, na závěr běhal po třídě, zvyšoval hlas či naopak hlas snížil na minimum, takže mu bylo sotva rozumět, a tím udržoval studenty i mě v napětí a očekávání, co přijde dál. Kontrastující situaci, ale s obdobným účinkem, jsem zažila u druhého vyučujícího, jehož výklad byl tak jednotvárný, unylý a nudný, že jsem se přistihla, že ztrácím souvislosti a přestávám ho vnímat, a tudíž nejsem schopná si zapisovat poznámky.

Pozorování jsem zvolila s ohledem na výše specifikovaný cíl výzkumu a výzkumné otázky. Podle Švaříčka, Šedové a Šalamounové (2012, s. 31) dotváří pozorování plastický obraz informací získaných při rozhovoru a díky němu můžeme těmto datům více důvěřovat. Toto se také potvrdilo, protože pouze z hloubkového rozhovoru není možné získat co nejpřesnější popisy konkrétních situací, které jsou dále vyhodnoceny jako významné z hlediska výzkumného problému. Oba z uvedených vyučujících při hloubkovém rozhovoru odpovídali na otázky podobným způsobem. Přímé pozorování je pak ukázalo v konkrétní situaci v naprosto odlišném světle.

Z každého přímého pozorování jsem si dělala terénní poznámky a ty jsem se snažila analyzovat z hlediska cíle výzkumu.

Před každým cvičením, které jsem navštívila, jsem se domluvila s vyučujícím, aby mne studentům představil. Zpočátku jsem seděla v zadní lavici, pokud byla třída klasicky uspořádána, nebo v zadní řadě, odkud jsem měla dobrý výhled na celou třídu i vyučujícího. Chovala jsem se tiše. Nebyla jsem rušícím elementem ani pro studenty, kteří občas neskrývaně pod lavicemi „smskovali“, ani pro vyučujícího. Zpočátku jsem chtěla k zápisu používat diktafon, ale nakonec jsem se vrátila k metodě zapisovat si tužkou poznámky na papír. Postupně si na mě studenti i vyučující zvykli tak, že jsem se

stala součástí prostředí, a několikrát se stalo, že při práci ve skupinách mě vyučující požádal o pomoc při monitoringu nebo se mnou studenti pracovali automaticky.

5.7.3 Konkrétní místa pořizování terénních poznámek

Ústav jazykové přípravy velmi klade důraz na moderní metody a přístupy ve výuce jazyků. Sleduje trendy ve výuce, a proto bylo rozhodnuto o zřízení multimediálních učeben, které jsou vybavené počítači, interaktivními (dotykovými) tabulemi skládajícími se ze tří částí:

speciální projekční plochy, což je vlastní tabule s elektronickým perem, datového projektoru a počítače, speciálního softwaru, který zajišťuje funkčnost tabule. Zaměstnanci byli proškoleni, jak s tímto vybavením pracovat. Tyto moderně vybavené učebny zajišťují velký komfort pro studenty, protože studenti nepotřebují vlastní učebnice, pracují na počítačích, mohou se sluchátky poslouchat nahrávky, sami si mohou testovat svoje znalosti. Na druhé straně má však každá taková učebna pevně dané schéma rozmístění, protože v učebně se nachází tzv. hnízda, ve kterých jsou čtyři od sebe oddělené počítače, aby měli studenti soukromí a klid na práci, a v čele třídy je umístěn mixážní pult, počítače vyučujícího a interaktivní tabule. Je proto velmi obtížné rozdělovat studenty do dvojic, trojic nebo je dále přeskupovat, pohyb je velmi problematický a omezený, také nelze přemísťovat nábytek. Některé učebny jsou vybavené pouze interaktivní tabulí bez počítačů, jenom s lavicemi a židlemi, zde je možnost volnějšího pohybu i přemísťování nábytku. Pro vyučujícího je tedy jednodušší sledovat, jak studenti pracují ve skupinách nebo ve dvojicích, může přijít přímo k jedné ze skupin, může se členy skupiny navázat úzký kontakt, poslouchat, jak studenti spolupracují a korigovat je v případě nutnosti. Pro účely mého pozorování byla tato učebna lepší, protože jsem měla větší přehled o tom, jak studenti pracují ve skupinách, nic mi nebránilo ve výhledu, nikdo nebyl „někde schován“ za počítačem a také jsem mohla lépe sledovat kontakt a komunikaci vyučujícího se studenty.

Na právnické fakultě se vyučuje v klasických učebnách. Přednášky probíhají v klasické posluchárně, která má divadelní formu, to znamená, že vyšší řady se zvedají tak, aby bylo vidět na přednášejícího i v zadních řadách. Semináře, které navštěvuje menší počet studentů, jsou rozvrhovány do malých učeben pro maximálně třicet studentů a rozmístěných v různých budovách univerzity v centru města. Lavice a židle jsou v řadách vedle sebe, v čele třídy stojí klasická černá tabule s katedrou učitele. Vzhledem k tomu, že se v učebnách střídá velký počet studentů a učitelů, nejsou tyto učebny

vybaveny žádnou didaktickou technikou. Studenti však mají možnost připojení k internetu ve všech budovách. Pokud má tedy vyučující v úmyslu využít v průběhu semináře různé učební pomůcky, výukový film nebo výukový videoprogram, online videozáznamy nebo přímé přenosy či chce-li použít datový projektor, musí předem veškerou techniku zajistit, musí tedy s určitým omezením při plánování výuky počítat. Na druhou stranu je velmi jednoduché změnit uspořádání třídy podle potřeby, to znamená přemístit nábytek, rozdělit studenty do větších či menších skupin, umístit materiály do různých částí místnosti apod. V takovém prostředí jsem mohla svoje terénní šetření provádět velmi lehce, neboť jsem z každé části učebny měla přehled o činnosti všech skupin i vyučujícího, který se po učebně pohyboval bez omezení stejně jako studenti, ani já jsem nikoho nerušila neomezeným pohybem po učebně.

5.8 Bariéry při výzkumu

Výzkumný plán šetření byl stanoven tak, aby byly dodrženy tři základní etické principy pedagogického výzkumu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s.192, Švaříček, Šed'ová, Šalamounová, 2012, ss-35-37) tj. poučený souhlas, důvěrnost a zpřístupnění práce účastníkům výzkumu.

Na samém počátku bylo třeba vysvětlit vyučujícím na jednotlivých pracovištích cíl výzkumu a získat od nich souhlas ke spolupráci a k návštěvě jejich vyučování. Zpočátku jsem se mylně domnívala, že sběr dat v prostředí, které dobře znám, bude jednoduchý a že získat souhlas kolegyně či kolegů bude pouhá formalita. Velmi rychle jsem se však přesvědčila, že bude nutné individuálně přistupovat ke každé/každému z nich a trpělivě vysvětlovat smysl výzkumného šetření.

Cílem tohoto šetření není odhalování toho, proč některé kolegyně odmítaly účast na výzkumu. Lze se proto pouze domnívat, že důvodů může být celá řada, jako je například obava, že budou sledovány (protože v žádném případě jsem nezískala souhlas s videostudií), obava, že bude narušen rutinní chod vyučovací hodiny a nestihne se zvládnout téma hodiny, dalším faktorem mohou být určité charakterové vlastnosti a vztahy panující na pracovišti, dále to může být nutnost získat souhlas ke spolupráci od určité autority (například manžel či vedoucí pracoviště) atd.

Přes tyto bariéry, které nastaly, jsem se snažila zachovat výše uvedené etické principy pedagogického výzkumu a získala jsem nakonec souhlas konkrétního počtu účastníků výzkumu. Zachovala jsem důvěrnost sebraných dat, která byla přísně anonymní, a na

závěr jsem nabídla všem účastníkům ke shlednutí výsledky mé práce, což všichni účastníci výzkumu s větším či menším zájmem využili. Opět zde velkou roli sehrálo časové vytížení kolegyně z UJP, které se o výsledky zajímaly jen formálně, neprojevovaly žádný mimořádný zájem. Naopak kolegové z právnické fakulty se o výsledky zajímali, dokonce ještě dříve, než jsem jim je byla schopna poskytnout, a jak sami uváděli, byli na ně velmi zvědaví.

5.9 Zajištění informovanosti vyučujících o kooperativním učení

Na závěr prvního hloubkového rozhovoru jsem se všech vyučujících zeptala, zda znají kooperativní vyučování a techniky kooperativního vyučování. Vyučující z UJP potvrdili, že v dobách studia na pedagogické fakultě se v hodinách didaktiky s tímto termínem setkali, ale zaměřovali skupinovou práci za kooperativními strategie a neměli žádné teoretické znalosti o základních složkách efektivního kooperativního vyučování (již dříve uvedená pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, individuální odpovědnost/osobní skládání účtů, sociální dovednosti, sebereflexe), měli nahodilé znalosti o technikách, popřípadě některé vyučující toto znaly z moderních anglických učebnic, kde jsou velmi často zadání typu: pracujte ve dvojicích a prodiskutujete následující téma, popřípadě zjistěte ve skupině, kdo už má zkušenost s ... a v hodinách používaly jako brainstorming, pyramidový způsob, jak tvořit skupiny atd.

Vyučující z právnické fakulty se s termínem kooperativní strategie ve výuce nikdy teoreticky ani prakticky neseťkali.

Ukázka č. 1 :

“Já jsem právník, já nejsem žádný učitel. Tak já to dělám tak, jak jsem to viděl, když jsem studoval.... Snažím se jim (studentům) poskytnout, co nejvíc příkladů a informací hlavně z praxe, co si myslím, že je praktický a co znám ze své praxe advokáta. No, přípravě té já moc nedám a ani si moc neumím představit, jak jinak ten seminář vést.“

Z tohoto vyplývá, že vyučující abstraktního předmětu ve výuce kopírují svoje oblíbené bývalé i současné vyučující, využívají takové metody, které se jim líbily jako studentům nebo o které se nahodile na nějakém školení či konferenci dozvěděli, také používají při výuce a komunikaci se studenty svůj instinkt a „zdravý selský rozum“.

Vzhledem k tomu, že všichni vyučující vyjádřili v prvním rozhovoru přání získat teoretické informace o kooperativním učení, rozhodla jsem se s nimi znovu sejit, tentokrát nikoli individuálně, ale v rámci pracovišť a připravit krátký výklad o

kooperativním učením, vysvětlit jim základní pojmy a strategie a odpovědět na jejich otázky. Také jsem jim připravila seznam literatury jak české, tak i zahraniční. Vyučující z PF vyjádřili přání si nejprve přečíst literaturu a teprve potom se znovu setkat a probrat případné nejasnosti či dotazy. S vyučujícími z UJP jsme se sešli, dle mého plánu jsme probrali základní charakteristiku kooperativního učení. Nejčastější otázkou byla, jak odlišit skupinovou práci od kooperativního učení. I tito vyučující dostali seznam literatury a také jsem jim dostupnou literaturu zapůjčila. Je třeba zdůraznit, že naše setkání proběhlo až po mém prvním pozorování v rámci vyučování. Cílem bylo, aby se vyučující pokusili na základě získaných informací do svých seminářů vhodně zakomponovat a efektivně využít prvky kooperativních strategií.

5.10 Zajištění kvality samotného výzkumu

Předpoklad kvalitního výzkumu dle Rubina a Rubinové (2005) a Švaříček, Šedřová (2007) byl splněn výběrem správně volených případů do výzkumného vzorku. Na zkoumaných pracovištích jsem se pohybovala dlouhou dobu, což mi pomohlo proniknout do kultury obou fakult, posléze, když se zapojili další kolegové z třetí fakulty, jsem se také seznámila podrobně s kulturou dalšího prostředí. Nebylo těžké navázat důvěrné vztahy s participujícími učiteli.

Nutné podmínky dobrého kvalitativního výzkumu byly v tomto případě splněny, protože jsem byla schopna rozumět kontextu prostředí, v němž jsem výzkum prováděla, a také díky osobním vztahům účastníků se mnou se zajistila jejich otevřenost při veškerém jednání a našich činnostech.

5.11 Interpretace a analýza dat

Konkrétní data, která jsem nasbírala, představovala materiál k analýze. Data pocházela z obou rozhovorů s učiteli, z terénních poznámek, z popisů tříd a materiálů, které vyučující používají při výuce. Vzhledem k tomu, že všechny materiály a poznámky byly psány rukou, byla tato práce velmi časově náročná a musela jsem vše znovu a znovu číst a vracet se k nim.

Cílem výzkumu bylo získat taková data, která se mohou analyzovat kvalitativně tak, aby se vytvořil deskriptivní popis toho, jak jsou využívány kooperativní strategie při výuce na vysoké škole.

6 Výukové strategie, které jsou užívány vyučujícími

6.1 Data vyplývající z odpovědí vyučujících z prvního rozhovoru

První hloubkový rozhovor přinesl data týkající se metod, které vyučující obvykle používají v rámci vyučovací jednotky. Vyučující jazyka jako praktického předmětu se zaměřují na efektivní zvládnutí jevů, které jsou obsažené ve výukových materiálech. Soustředí se na to, aby studenti úspěšně zvládli závěrečný test a získali tak zápočet z daného předmětu, také je motivují, aby se zapsali na pokračující úroveň AEL6, která je ovšem povinná pro tyto studenty, a proto se předpokládá, že si studenti v průběhu svého studia tento předmět zapíší.

Nejčastější metody, které k tomuto vyučujícím nejvíce slouží, jsou podle jejich názoru dialogická metoda, procvičování pod jejich dohledem, diskuze, snaha využívat aktivní učební metody, skupinovou práci, zadávají domácí úkoly a také samostudium je plnohodnotnou součástí výuky.

Samozřejmou pomůckou pro výuku je CD přehrávač, pokud vyučující vyučuje v jazykové učebně, je zde možnost využít moderní interaktivní tabule s připojením na internet a další učební materiály. Velmi často vyučující připravují do výuky doplňkové materiály ve formě rozmnožených kopií.

Organizace výuky teoretického předmětu je následující: Studenti mají každý týden jednu devadesátiminutovou přednášku, kam může chodit až 50 i více studentů, a pak cvičení, na kterém se zopakuje probraná látka z přednášky, popřípadě se probírá další látka. Protože se jedná o seminář, jsou studenti rozděleni do menších skupin. Přednášku obvykle vede profesor a semináře mladší kolegové, kteří mohou v konkrétních případech přednášet sami.

Z těchto důvodů vyučující ve svých cvičeních využívají nejčastěji metodu výkladu, vysvětlují, v některých případech vyzývají studenty k diskuzi či dialogu. Sami ale připouštějí, že diskuze či jiné aktivizující metody většinou „ztroskotají“ na tom, že studenti nemají dostatečné teoretické znalosti, které by mohli aplikovat. Velmi často využívají metodu samostudia, a to v případě, že nestihnou naplánované téma probrat a studenti si sami musejí dostudovat látku a pracovat samostatně doma. Pokud mají studenti nějaké nejasnosti nebo nesrovnalosti, mají možnost se zeptat na cvičení i na přednášce, popřípadě mají vyučující konzultační hodiny, které však studenti využívají minimálně.

Pomůcky se při výuce používají minimálně. Ve výjimečných případech přinese vyučující studentům do výuky doplňkový materiál ve formě kopií. Přesto jsou si vyučující vědomi, že jsou zde možnosti, jak pomůcky jako je internet, zpětný projektor, diaprojektor nebo video používat, což mi jeden z vyučujících demonstroval při jedné hodině.

Dalším zajímavým zjištěním bylo, jak si vyučující plánují vyučující hodinu a jak sestavují plán, jak si stanovují cíle a úkoly. Delší dobu stráví nad přípravami vyučující jazyků, kteří používají materiály INOVA, vyvinuté a „odpilotované“ jejich kolegy, přesto se však snaží tyto materiály vždy obohatit dalšími nahrávkami, aktuálními informacemi souvisejícími s probíranými tématy, což je samozřejmě časově náročné. Velmi disciplinovaně dodržují stanovené týdenní semináře umístěné také pro potřeby studentů na „coursewaru“, což je program, na který mají přístup pouze studenti a vyučující univerzity, nikoli veřejnost. Studenti tak mají od vyučujících poskytnuté informace o jednotlivých cvičeních, seminářích, přednáškách, v některých případech i materiály, které si mají nastudovat či vytisknout a přinést na výuku.

Naopak vyučující teoretického předmětu se příliš plánováním a stanovováním cílů nezaobírají. Sami připouštějí, že

Ukázka č. 1:

„...zkrátka kouknu na téma, vezmu poznámky a vyrazím...a když to nestihnem, tak to uděláme další hodinu nebo si to musejí studenti dostudovat sami.“

Ukázka č. 2:

„...Nejvíce využívám svých zkušeností z praxe, to taky studenty nejvíce baví, to se nejvíce zasmějeme i poučíme...“.

6.2 Prezentace získaných dat na základě prvního pozorování

6.2.1 Stručná charakteristika vyučovací hodiny praktického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií

Téma semináře je Motivation to Study.

Cílem hodiny je prezentovat studentům lexikálně sémantické obraty týkající se popisu jejich studia, studijního oboru, fakulty a také jejich studentského mimoškolního života. Seminář je zaměřen na aktivní osvojení si slovní zásoby, která se tématu týká. Zároveň se při semináři ověřují gramatické znalosti, konkrétním případem je tvoření otázek

se zaměřením na studium a mimoškolní činnost. Nedílnou součástí semináře tvoří i poslechová část, ve které se studenti učí porozumění za pomoci různých typů cvičení. Vyučující kombinuje frontální organizaci semináře, kterou doplňuje dialogickou metodou, diskuzí a prací ve skupinách.

Zaměřila jsem se na práci ve skupinách, protože ji vyučující při prvním rozhovoru uváděli a domnívali se, že se jedná o kooperativní strategii.

Ukázka č. 3:

Vyučující: *„OK, so now lets have a look at Unit 1, part B. The topic is life at the faculty, exercise one, form small groups of 3 or 4 and discuss the following questions. Now, you are going to work in groups with your partners, make groups of 4 or 3, if possible. Is it clear? You don't have to move, you can just work with your classmates close to you“*
Pak instrukce říká česky: *„Tak, teď se rozdělíme do skupin po 4 nebo 3, nemusíte vstávat, se sousedem se jen otočte dozadu k těm, co sedí za vámi, tak ať se nezdržujeme, a projděte si otázky ze cvičení.“* Studenti tvoří skupinky, čtou si otázky a překládají si je a pak si částečně česky a anglicky mezi sebou povídají. Učitel se je snaží monitorovat, ale tím, že ve třídě jsou řady lavic vedle sebe, je pro něj obtížné chodit mezi skupinami, poslouchat a zapisovat si nebo studenty opravovat. Někdy se skupiny ozve *„Jak se řekne anglicky menza? A co to je deal with?“* Vyučující píše na tabuli česky a k tomu anglické slovíčko. Po cca 15 minutách zavelí *„OK, it is fine, now tell me...“* a začíná procházet otázky ze cvičení a ptá se jednotlivých studentů, ti odpovídají na otázky, které před tím procházeli se svými spolužáky.

Z hlediska kooperativního učení mohla tato činnost využít velký potenciál sociálních vztahů pro učení. Nebyly však splněny základní principy spolupráce, které vedou k dosahování cílů. V tomto případě se tak nestalo. Došlo pouze k jednoduchému organizačnímu úkonu - z formy frontální, kdy základní interakce probíhá mezi vyučujícím a celkem, se stala forma skupinová, kdy je jádro interakce přesunuto dovnitř skupiny mezi samotné studenty. Při této skupinové práci je student stále v pozici jednotlivce, který pracuje individuálně na tom, aby porozuměl otázce a naučil se na ni odpovědět, směřuje tedy k vlastnímu produktu. Soustředí se pouze na sebe sama, nezapojuje se aktivně do práce skupiny a neparticipuje na výsledku práce celé skupiny. Vyučující studenty nemotivuje ani nevede studenty ke vzájemné spolupráci, a to ani v případě, kdy se ptají na slovíčka, a pouze automaticky píše na tabuli slova, která si

studenti mohli při vhodném vedení navzájem vysvětlit nebo si pomoci s jejich vyhledáváním.

6.2.2 Stručná charakteristika vyučovací hodiny teoretického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií

Téma semináře je Prameny práva.

Seminář navazuje na předcházející přednášku, která měla stejné téma, s tím, že cílem semináře je upevnit a prohloubit znalosti studentů týkající se zdrojů práva. Učitel se zaměřuje na opětovné vysvětlení zdrojů pramenů práva, což jsou právní předpisy, právní precedenty, normativní právní smlouvy, právní obyčeje. Dále se v semináři objasňují pojmy jako je novela, novelizace (přímá, nepřímá), kodex, zákon, právní předpis za využití konkrétních příkladů z oboru.

V tomto semináři je hlavní organizační formou frontální výuka, při níž dochází k základní interakci mezi vyučujícím a celkem třídy. Přesto, že vyučující látku vykládá, snaží se také dávat prostor studentům, aby se do výkladu zapojili a odpovídali na otázky. Vyučující využívá při semináři zpětný projektor, aby mohl zobrazit příklady z praxe.

Ukázka č. 4:

Vyučující: *„Tak teď se podíváme na právní předpisy, to jsou normativní právní akty, které jsou výsledkem činnosti orgánů veřejné správy.“*

Vyučující se obrací se na studenty s otázkou: *“Co ještě dělají správní orgány nebo soudy?”*

Jednotliví studenti navrhuji: *“Normotvorná činnost“, „Rozhodovací činnost“, „Legislativní procesy“... Učitel je chválí a říká: „Ano, máte pravdu, legislativní proces je vlastně předmět samostatné přednášky.“ Dál se obrací na studenty s otázkou:*

„Jaký je rozdíl mezi zákonem a kodexem?“ a zadává studentům za úkol vymyslet vlastní definici, vyzývá studenty, aby se pokusili definovat zákon a kodex.

Několik studentů reaguje a snaží se vymyslet definici, kterou vykřikují. Vyučující je opravuje a na závěr sám vysvětlí rozdíl.

Studenti pracovali individuálně a aktivně bylo zapojeno pouze pět studentů z celkového počtu 30. Ostatní studenti pouze pasivně přijímali informace od vyučujícího nebo od spolužáků.

Principy kooperativního učení v tomto případě nebyly naplněny, přestože nastaly některé situace, které k nim přímo vybízely. Například když vyučující vyzve studenty, aby se snažili vymyslet svoje definice pro zákon a kodex. Vyučující nevyužil příležitosti ke skupinové práci, ve které by ke zvýšení efektivity přispěly sociální vztahy mezi studenty.

6.3 Presentace získaných dat na základě druhého pozorování

Druhé pozorování bylo provedeno po té, co se všichni vyučující seznámili s principy kooperativního učení. Především pro vyučující z katedry teorie práva byly tyto informace naprosto nové, nikdy před tím se s nimi nesetkali. Proto jsme společně procházeli možnosti, jak utvářet skupiny, jaké jsou role jednotlivců ve skupině, jaké činnosti pro skupiny vybrat, aby byly splněny podmínky úspěšné spolupráce, jaká je funkce učitele, jak vhodně přestavět třídu a jak hodnotit činnost. Poté si sami vyučující připravili plán hodiny (pro všechny tři to bylo poprvé v jejich pedagogické praxi, a proto časově velmi náročné), který se mnou společně zkonzultovali.

Vyučující jazyků se většinou domnívali, že postačí do výuky zakomponovat práci ve skupinách a tím je úspěšně naplněna podstata kooperativního učení. Teprve při bližším seznámení s teorií pochopili, jakým způsobem kooperativní strategie začlenit. Vzhledem k tomu, že jsou zvyklí si hodiny připravovat, nebylo pro ně tak náročné vybrat strategie vhodné pro téma probírané v semináři.

Před druhým pozorováním mě oslovila vyučující ruštiny z UJP, která si chtěla vyzkoušet využití kooperativních strategií ve výuce ruštiny pro začátečníky, proto zde také uvádím příklad z této vyučovací hodiny. Studenti v tomto volitelném semináři jsou z různých fakult a různého věku. Přestože je seminář určený pro úplné začátečníky, kteří neumí číst ani psát v azbuce, jsou zde i studenti pokročilejší.

6.3.1 Stručná charakteristika vyučovací hodiny praktického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií

Téma semináře je Life at the Faculty.

Na základě pozorování lze částečně zrekonstruovat věcný cíl hodiny, což je navázat na předcházející téma, které se týkalo studia a studijních oborů. Tento cíl však nebyl studentům oznámen. Tématem hodiny jsou lexikálně sémantické obraty, které si studenti aktivně osvojí a budou tak schopni hovořit o běžném životě na fakultě, o organizaci akademického roku, seminářů a přednášek na odpovídající úrovni při užití

odpovídající gramatiky. Nedílnou součástí je zařazení poslechu, který připravuje studenty na reálný kontakt s jazykem, neboť nahrávky jsou namluveny nejen rodilými mluvčími, ale i cizinci, pro něž není angličtina také mateřským jazykem, ale jen jazykem pracovním.

Sociálním cílem je, že se studenti naučí, jak si navzájem vysvětlovat a pomáhat při tvorbě obtížnějších otázek. Tento cíl vyučující studentům v podstatě sdělila, ale nikoli na začátku hodiny. Teprve ve chvíli, kdy došlo k samotné činnosti tvoření otázek, toto vyučující oznámila:

Ukázka č. 5:

„Tak kluci teď byste se taky kromě těch samotných otázek měli naučit, jak to tomu druhému vysvětlíte a jak si navzájem můžete pomoci, když jeden tomu rozumí míň a jeden líp.“

Vyučující kromě CD přehrávače využívá další pomůcky, má předem připravené velké archy papíru a malé kartičky s čísly.

Ukázka č. 6:

Vyučující vyzývá studenty, aby se svým sousedem po pravici v řadě napsali 4 otázky v angličtině k probíranému tématu (Life at the Faculty), pak vybrali jednu, kterou pokládají za zajímavou a napsali ji na tabuli. Dále vyučující vyzývá studenty, aby se dvojice obrátily k sousedům za nimi, utvořili čtveřice, které společně zkontrolují gramatickou stránku otázek. Studenti společně pracují a snaží se najít a opravit chyby. Vyučující chodí po třídě, monitoruje každou skupinu a vede členy ve skupině, aby si navzájem vysvětlili a poradili, jak se tvoří otázka na podmět a jiné větné členy. Lepší studenti mají příležitost slabším vysvětlit tvorbu otázek a jsou při této činnosti velmi aktivní. Zpočátku je přístup k vysvětlování direktivní „...Udělej to takhle, jo to se dělá takhle...“ Když se však slabší studenti osmělí a ptají se proč a začínají diskutovat k tématu, mění se způsob vysvětlování, jde do hloubky, do detailu, do podstaty problému a studenti se opravdu snaží spolužákovi vysvětlit, jak utvořit otázku na podmět a otázku s předložkou. Jsou při tom hluční. Vyučující namátkově kontroluje otázky jednotlivců ve skupině. Na závěr činnosti se studenti navzájem ptají a odpovídají. Vyučující chválí každou skupinu „Well done, boys“ a jednotlivce a specifikuje, čím kdo přispěl do práce skupiny.

V této části byly naplněny téměř všechny principy kooperativního učení:

- Pozitivní vzájemná závislost – vyučující se pokusila vytvářet podmínky pro to, aby studenti pochopili, že mají společný cíl, který musí zvládnout celá skupina.
- Interakce tváří v tvář – čtyřčlenná skupina spolupracuje tváří v tvář a díky tomu má ihned zpětnou vazbu (*viz „...Proč? Při tvorbě otázky*).
- Osobní skládání účtů – individuální skládání účtů je podporováno namátkovou kontrolou vyučujícím jednotlivců ve skupině. To, zda všichni členové skupiny cítí odpovědnost za to, aby všichni členové skupiny látku porozuměli, nelze s určitostí potvrdit pouze na základě pozorování. Přesto jsem si však všimla chování některých studentů, kteří se snažili být připraveni nebo pracovat tak, aby se stali přínosem pro celou skupinu například tím, že se sami ptají svých kolegů, jestli rozumí látku nebo někdy sami iniciativně začali spolužákovi vysvětlovat nebo malovat obrázky k lepšímu pochopení.
- Formování a využívání interpersonálních a skupinových dovedností, jehož smyslem je naučit se spolu jasně a jednoznačně komunikovat, poznat se a akceptovat se a naučit se řešit konflikty. V tomto konkrétním případě se studenti učí, jak si navzájem látku vysvětlit, jak si věřit.
- Reflexe skupinové činnosti, kdy efektivita činnosti je závislá na tom, do jaké míry skupina reflektuje svoji činnost, v tomto případě bylo důležité uvědomění si, jakým způsobem každý jednotlivec přispěl k činnosti své skupiny. Důležitou roli zde sehrál vyučující, který chválil celou skupinu i jednotlivce a vysvětloval za co.

6.3.2 Stručná charakteristika vyučovací hodiny teoretického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií

Téma semináře jsou Právní normy.

Věcný cíl semináře je naučit studenty na základně konkrétních situací stanovit, zda mají ustanovení normativní charakter, a najít odpovědi na otázky: Jaké atributy má právní norma? Čím se odlišuje právní norma od jiných norem? Věcný cíl semináře byl studentům sdělen na začátku hodiny.

Sociálním cílem semináře je, že studenti budou rozvíjet dovednost oponovat a argumentovat na základě získaných fakt a dovednost dojednat formu prezentace a naučí

se odpovědnosti vůči skupině. Sociální cíl semináře byl zrekonstruován na základě pozorování.

Pomůckami jsou vyučujícím předem připravené papírové karty s konkrétními situacemi, které mají studenti řešit.

Ukázka č. 7:

Studenti utvoří při přednášce skupiny o pěti lidech a dostanou za úkol nastudovat si zadané téma týkající se právních norem na následující seminář.

Na semináři se studenti v rámci skupiny rozhodnou, kdo bude mít jakou roli, kdo bude zapisovatel, spojka mezi skupinou a vyučujícím, časoměřič, režisér a kdo bude prezentovat výsledné řešení skupiny. Každá skupina dostane jiné znění úkolu. Mají rozhodnout, zda jejich ustanovení má normativní charakter, popřípadě, zda mohou obsahovat právní normy.

1. Příklad úkolu: V článku 13 Ústavy České republiky se stanoví:

„Hlavním městem České republiky je Praha.“

Skupina 1: Časoměřič sleduje čas, který je napsaný na tabuli, a informuje spolužáky, kolik jim ještě zbývá času do vyřešení úkolu, spojka je vysílána za vyučujícím v případě nastalých nejasností, při té příležitosti se neopomene „mrknout“ i k druhým skupinám, přestože ty řeší úkoly jiného znění. Studenti se dohadují o tom, jestli jde o pouhou informaci, která nemá normativní charakter, pouze deskriptivní, protože je to tvrzení o tom, co je. A norma je tvrzení, že něco má být. Tyto argumenty zapisuje zapisovatel, režisér koriguje výměnu názorů mezi studenty a prezentující připravuje formu prezentace řešení před vyučujícím a ostatními skupinami. Vyučující monitoruje skupinu a povzbuzuje, popřípadě objasňuje.

Zde byly naplněny principy kooperativního učení při výuce:

- Pozitivní vzájemná závislost – studenti chápou, že mají společný cíl, který musí zvládnout celá skupina.
- Interakce tváří v tvář – pětičlenná skupina spolupracuje tváří v tvář a díky tomu má ihned zpětnou vazbu (například *diskuze při rozdělování rolí, diskuze týkající se formy prezentace „Mám to jenom číst? Napíšeme základní body na tabuli. Budeme ti pomáhat s argumenty“ „S tím nemůžu souhlasit, to není norma, to je jenom tvrzení“*).

- Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů – všichni členové skupiny cítí odpovědnost za to, že jsou připraveni na seminář a za to, aby se všichni dohodli na řešení zadaného úkolu a formě prezentace, na základě rolí se všichni členové účastní práce ve skupině, individuální skládání účtů je podporováno namátkovou kontrolní otázkou vyučujícího, kterou směřuje na jednotlivce ve skupině.
- Formování a využívání interpersonálních a skupinových dovedností, jehož smyslem je naučit se spolu jasně a jednoznačně komunikovat, poznat se a akceptovat se a naučit se řešit konflikty, v tomto konkrétním případě se studenti učí, jak se naučit argumentovat a dojít k dohodě.
- Reflexe skupinové činnosti, kdy efektivita činnosti je závislá na tom, do jaké míry skupina reflektuje svoji činnost, v tomto případě bylo důležité uvědomění si, jakým způsobem každý jednatel přispěl k činnosti své skupiny, a uvědomění si, jak je skupina jako celek vnímána ostatními skupinami a vyučujícím. Důležitou roli zde sehrál vyučující, který povzbuzoval celou skupinu i jednotlivce a chválil za neotřelé přístupy řešení úkolů, i když ne vždy byly správné, a vysvětloval a hodnotil odvahu nebát se vystupovat jako skupina a podporovat svoje argumenty.

6.3.3 Stručná charakteristika vyučovací hodiny praktického předmětu a její analýza z hlediska kooperativních strategií

Téma semináře je slovní zásoba 2. lekce.

Věcným cílem semináře je, aby si studenti osvojili slovní zásobu 2. lekce se správnou výslovností a naučili se ji také správně psát v azbuce tak, aby úspěšně napsali test.

Sociálním cílem semináře je, že se studenti naučí kontrolovat porozumění u všech studentů ve skupině, navzájem si budou pomáhat a společně se připraví na test, naučí se trpělivosti a odpovědnosti vůči výsledkům celé skupiny.

Pomůckami jsou předem připravené papírové kartičky se slovíčky v ruštině i v češtině a pracovní listy s krátkým diktátem.

Ukázka č. 8:

Vyučující rozdělila studenty do tříčlenných skupin, do kterých byl záměrně vždy vybrán jeden student pokročilý a dva studenti začátečníci. Studenti jsou informováni, že na konci hodiny se bude psát test, za jehož výsledek bude hodnocena celá skupina.

Každá skupina obdržela kartičky se slovní zásobou. Vyučující nejprve nahlas čte slovní zásobu a všichni ji po ni nahlas opakují, potom se studenti ve skupinách učí slovní zásobu tak, že pokročilí pomáhají začátečníkům, předčítají jim slova. Velmi často jim musejí vysvětlovat azbuku, neboť ta dělá úplným začátečníkům stále potíže. Pak se navzájem ze slovíček zkoušejí ústně, potom písemně, navzájem si slovíčka vyměňují a kontrolují, jak je kdo ve skupině napsal. Mohou volně chodit k tabuli a tam si ukazují, jak se písmena nebo celá slova píšou. Vyučující zasahuje v případě, když slyší špatnou výslovnost, namátkově kontroluje napsaná slovíčka.

V této části výuky byly naplněny principy kooperativního učení:

- Pozitivní vzájemná závislost – studenti chápou, že mají společný cíl, který musí zvládnout celá skupina, což je naučit se slovíčka tak, aby celá skupina napsala úspěšně test.
- Interakce tváří v tvář – tříčlenná skupina spolupracuje tváří v tvář a díky tomu má ihned zpětnou vazbu (příkladem je, že pokročilý student ihned vidí, jak jeho spolužáci ve skupině umějí slovíčka, jestli je umějí napsat, zároveň ho však jeho dva spolužáci zkoušejí a také se ho ptají, proč se které slovo tak čte, takže musí být neustále ve střehu).
- Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů – všichni členové skupiny cítí odpovědnost za to, že budou připraveni na test ze slovní zásoby, individuální skládání účtů je podporováno namátkovou kontrolou vyučujícího, kterou směřuje na jednotlivce ve skupině.
- Formování a využívání interpersonálních a skupinových dovedností, jehož smyslem je naučit se spolu jasně a jednoznačně komunikovat, pomáhat si při studiu a vysvětlovat.
- Reflexe skupinové činnosti, kdy efektivita činnosti je závislá na tom, do jaké míry skupina reflektuje svoji činnost, v tomto případě bylo důležité uvědomění si, jakým způsobem každý jednatel přispěl k činnosti celé skupiny.

6.4 Shrnutí

Cílem této dílčí otázky bylo zjistit, jaké vyučovací metody vyučující ve výuce využívají a které preferují. Při prvním rozhovoru vyučující uváděli, že dávají přednost jiným vyučovacím strategiím než kooperativním a jsou ve výuce zvyklí jet „v zajetých

kolejších“ a na rutinu, protože jim v podstatě ulehčuje výuku. Sami si informace o jiných vyučovacích metodách nevyhledávají většinou z důvodu časové vytíženosti či z pohodlnosti, jak uvádějí. Vybrané ukázky demonstrovaly, že pokud vyučující mají k dispozici dostatečné množství informací o kooperativních strategiích, jsou je všichni schopni začlenit do výuky efektivně. Jsou také schopni si uvědomit, že kooperativní výuka nerovná se skupinová práce.

Ukázky dokazují, že v některých případech lze celý seminář úspěšně organizovat na základě kooperativních strategií (viz. ukázka č. 4), někdy se mohou efektivně kombinovat kooperativní strategie s dalšími vyučovacími metodami (viz. ukázka č. 3).

Při využívání kooperativních strategií je nutné, aby si vyučující uměli stanovit nejen cíl věcný, ale také cíl sociální. Pozorování ukázalo, že toto se jeví jako obzvláště náročné, protože vyučujícím dělá problém stanovit cíl jak věcný, tak sociální, a tudíž je ani studentům nesdělují nebo nijak zvlášť nezdůrazňují. Zde se otevírá velký prostor pro zlepšení, protože pokud by se vyučující naučili definovat věcný a sociální cíl hodiny, ulehčilo by jim to výběr odpovídajících strategií a tím lépe by se jim pracovalo se studenty. Také studenti by si lépe uvědomovali, nejen jaké znalosti si mají osvojit v průběhu výuky, ale také jakým sociálním dovednostem se učí či si procvičují.

Další faktor, který hraje významnou roli při efektivním využívání strategií kooperativního učení, je to, že je nutné, aby byly splněny všechny znaky kooperativního učení (tj. pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, individuální odpovědnost/skládání účtů, sociální dovednosti, sebereflexe) v rámci hodiny, což se také jeví jako problematické, protože ne všechny aktivity v sobě zahrnovaly všechny složky kooperativního učení, ale pouze některé jako například pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, sociální dovednosti. Uvědomit si to, zda a jak jsou plněny všechny znaky kooperativního učení, je pro nezkušeného vyučujícího v této oblasti vysoce náročné. Lze se domnívat, že pokud by se vyučující postupně a pod vedením zkušeného kolegy snažil strategie kooperativního učení zařazovat do svých vyučovacích hodin, naučil by se zvládat plnit všechny principy kooperativního učení.

7 Překážky při realizaci, které vyučující uvádějí, a způsob, jak se s nimi ve výuce vyrovnávají

7.1 Kategorie překážek

Na základě pozorování lze rozdělit překážky na tři základní kategorie – překážky technického charakteru, překážky praktického charakteru a překážky na základě přirozené mysli.

Z provedeného terénního šetření, prvního hloubkového rozhovoru s vyučujícími a informativního rozhovoru o kooperativním učení vyplynulo, že překážky, na které vyučující při realizaci kooperativní strategie narážejí ve výuce, jsou překážky, které jsou vytvářeny na základě jejich předsudků a obav.

7.1.1 Překážky technického charakteru

Samotné materiální vybavení a uzpůsobení učeben je bezesporu největším omezením technického charakteru, kterému je nutné čelit při realizaci kooperativních strategií ve výuce. S takovou situací se muselo počítat při plánování činností skupin, například jak ve třídě rychle přeskupit lavice a židle tak, aby bylo uspořádání třídy pohodlné pro práci ve skupině, a zároveň, aby se vyučující mohl bez problémů dostat ke skupině a monitorovat její práci. V jednom případě byla učebna tak malá, že se vyučující jen těžko protahovala mezi stoly, aby se dostala k další skupině. Na druhou stranu multimediální učebna UJP, která je technicky výborně vybavená, není příliš praktická pro práci ve skupinách. Při plánování hodiny je třeba brát do úvahy její uspořádání ve formě „hnízd“ a využít je při určité činnosti skupin, jako je práce skupiny u počítače. Jeden člen pracuje na klávesnici, druhý čte z monitoru, třetí ověřuje (zajímá se o názory obou o tom, co napsat, a dělá konečné rozhodnutí - role rotují, tzn. další hodinu se studenti v rolích vymění).

Přesto však lze konstatovat, že se vyučující snažili využívat možnosti, které jim každá učebna nabízela tak, aby kooperativní strategie byly v hodině využity.

7.1.2 Překážky praktického charakteru

Vyučující si musí promyslet, do jakých témat je možné prakticky implementovat kooperativní strategie tak, aby byly efektivní a účinné, a vytvořit si zásobu úkolů, cvičení, pomůcek (kartičky s čísly, názvy, seznam kooperativních her, projektů). K tomu vyučující potřebují odbornou literaturu, musí mít dostatek čtvrtek, fixů, archů

papírů, desek, štítků, obrázků, pracovních listů a toto se může stát překážkou praktického charakteru vzhledem k finančním omezením na pracovištích.

7.1.3 Překážky na základě přirozené mysli

Překážky vytvářené na základě předsudků a obav, které brání vlastní implementaci kooperativních strategií do výuky, tj. vytvořené překážky na základě přirozené mysli.

S těmito předsudky jsem se setkala na samém počátku prováděného výzkumu. Každý z vyučujících měl ke kooperativním strategiím jiný postoj a vyjadřoval jiné obavy. Nejčastějším postojem vůči kooperativním strategiím na UJP byla obava, že se nestihne probrat látka na seminářích a studenti si budou muset neprobrané věci dostudovat jako samostatnou práci doma, popřípadě přijdou na konzultaci, což bude zasahovat do soukromých plánů vyučujících. Další obavou bylo, že ne všichni studenti budou spolupracovat, ve třídě bude nadměrný hluk, pohyb a ruch, což bude podezřelé kolegům, nadřízeným i ostatním studentům, studenti se nebudou bavit k tématu, takže bude obtížné je ukáznit a také nebude možné kontrolovat jejich činnost.

Vyučující z PF měli nejčastěji obavu z toho, že studenti nebudou vybaveni znalostmi, aby mohli pracovat ve skupinách na úkolech, a z toho, že pro ně bude příprava semináře s využitím kooperativních strategií znamenat daleko větší přípravu než doposud, obávali se časové náročnosti příprav.

Další takovou vytvořenou překážkou u všech vyučujících byla obava, jak být flexibilní v omezených materiálních podmínkách tříd, které nejsou přizpůsobeny pro práci ve skupinách, ale také jak být flexibilní v situaci, která neplánovaně nastane a na kterou nebude vyučující připravený, například nebude znát odpověď na otázku nebo nebude schopen okamžitě reagovat na vyhrocenou diskuzi mezi členy skupiny.

7.2 Data vyplývající z pozorování, které se zaměřilo na překážky při realizaci kooperativních strategií ve výuce

Ukázky prezentují obavy, které vyučující vyjadřovali.

Vyučující se obával, že si studenti nenastudují dopředu zadanou teorii, kterou budou potřebovat k řešení zadaných úkolů, a že zabere dlouhou dobu přeskupit lavice a židle v učebně.

Ukázka č. 8 ze semináře teorie práva:

Vyučující: “Tak vám musím říct, že já jsem se na dnešní seminář ohromně těšil, jsem na to sám hodně zvědavý. Tady moje kolegyně z univerzity (ukazuje na mě) mi pomůže s organizací dnešního semináře. Budeme pracovat ve skupinách, ale než začneme, musíme to tady trochu zorganizovat, ty lavice, jo? Kolik skupin bude, jo, pět? Tak uděláme pět stolů a kolem židle.”

Studenti ochotně vstávají a velmi rychle a bez většího hluku během 5-7 minut přeskupují lavice a židle.

Vyučující: „Jo, prosím vás, všichni jsou připravení, nastudovali jste si teorii, co jsem vám říkal na přednášce? Je tady někdo, kdo nebyl na přednášce?”

Několik studentů zvedá ruce, ale zároveň vyučujícímu oznamují: „Nebyli jsme, ale víme od ostatních, tak jsme si to přečetli....“

Na konci semináře vyučující zavelel: „Před odchodem musíme dát zpátky lavice a židle!“ a sám je začíná přeskupovat a studenti opět velmi ochotně a rychle pracují.

Ani jedna z obav, které vyučující měl, což bylo to, že si studenti dopředu nenastudují zadanou látku, ani to, že přeskupování lavic a židlí zabere příliš mnoho času, se nenaplnila. Studenti byli připraveni, dokonce i ti, kteří se nezúčastnili přednášky, a přeskupování stolů a židlí zabralo několik minut před začátkem práce ve skupinách i na konci hodiny a nenarušilo průběh výuky. Velkou roli zde sehrála přirozená autorita vyučujícího, zároveň zodpovědnost studentů připravit si zadanou látku a také snaha připravit lavice a židle a po sobě je uklidit.

Vyučující předmětu AEL5 vyjádřila obavy, jak bude vypadat situace ve výuce, co se týče přílišného hluku a pohybu studentů po třídě.

Ukázka č. 9 ze cvičení AEL5:

Vyučující studentům v jedné řadě dává číslo od 1 do 8 a v druhé řadě také, studenti mají najít partnera se stejným číslem a mají si vyměnit informace o oboru, který studují, a pak převyprávět učiteli, co jejich partner studuje. Student, který nemá partnera, prochází kolem dvojic a zadává doplňující otázky. Studenti vstávají a vyvolávají svoje číslo, hledají partnera, pak buď sedí nebo stojí a ve dvojicích si vyměňují informace o tom, jaký obor studují. To trvá 15 minut, v jejichž průběhu učitelka chodí mezi dvojicemi, poslouchá studenty a na závěr jí studenti převyprávějí, co jejich partner ve

dvojici studuje za obor. Student bez partnera vypráví, co on zjistil o ostatních studentech a co on sám studuje.

Pozorování ukázalo, že studenti se aktivně pohybují po učebně. Činnosti, kdy studenti musejí změnit místo, pohybovat se po učebně, hledat partnera, mluvit s ním, provádějí bez většího hluku, který by obtěžoval ostatní spolužáky nebo dokonce narušoval výuku ve vedlejších učebnách či přitahoval pozornost ostatních vyučujících. Vyučující nemusela zásadním způsobem zasahovat a korigovat kázeň, maximálně studentům při monitorování jejich činnosti řekla, aby se trochu ztišili.

7.3 Shrnutí

Výše uvedené překážky se zdají být problematické až nepřekonatelné, avšak na základě ukázek z pozorování je vidět, že je lze překonat a dokonce někdy ani nevznikají.

Výzkum prokázal na základě přímého pozorování, že překážky, které si vyučující nejčastěji uvědomují při realizaci kooperativních strategií, jsou překážky technického charakteru. Proto pokud chtějí vyučující do výuky zařadit prvky kooperativních strategií, musejí zvážit velikost učebny, uspořádání učebny, počet studentů a zda aktivity, které plánuje pro studenty, se hodí do takového prostředí. Pozorování zaznamenalo, že překážky technického charakteru lze překonat, že přeskupování lavic, židlí není nepřekonatelný problém a že za pomoci studentů lze prostředí připravit tak, aby mohly být implementovány do výuky kooperativní strategie.

Praktické překážky vyplývající z finančních možností pracoviště je možné překonávat tím, že budou vyučující využívat pomůcky základního charakteru, které nijak vážně neohrozí rozpočty jednotlivých pracovišť.

Překážky nebo postoje, které si vyučující vytvářejí ve své mysli, lze odstraňovat velmi obtížně, avšak rozhovory s vyučujícími prokazují naději, že pokud budou vyučující informováni o kooperativním učení, jeho významu, pokud se je snažíme získat pro tuto myšlenku a budeme je povzbuzovat, aby si z počátku vyzkoušeli zakomponovat některé z jednodušších kooperativních strategií do svých seminářů a postupně se je tak naučili používat, svoje postoje a obavy překonají a změní svoje názory.

8 Úskalí vznikající při práci ve skupinách

Další okruh mého zájmu se zabýval tím, jaká úskalí mohou vzniknout při práci ve skupinách.

8.1 Prezentace získaných dat z pozorování a z informací, které vyučující získávají v průběhu monitorování činnosti skupin

K popsání úskalí, která vznikají při práci ve skupinách, je nutné využívat více zdrojů, neboť pozorování jako jediný zdroj dat nestačí. Je třeba jej doplnit o data získaná od vyučujících, protože oni nejlépe znají svoje studenty, a proto mě sami na studenty směřovali. Pokusila jsem se porovnat, jaká úskalí skupinové práce vznikají u praktického předmětu, jaká u teoretického předmětu a jaká stejná úskalí vznikají u obou skupin.

1. Mezi studenty jsou tahouni, kteří jsou velmi aktivní a obvykle jsou na cvičení předem připraveni, mají vypracované domácí úkoly, a ti, kteří se jen tzv. „vezou“ a kteří spoléhají na druhé. Na některé z těchto studentů mě upozornili sami vyučující při monitorování skupin (například při práci ve skupinách v předmětu teorie práva mi vyučující šeptá: *„Všimni si toho malýho brejlatýho kluka, ten se pořád ptá a vždycky je připravenej i na přednášky, občas se skoro bojím...“*, vyučující během monitoringu semináře ruštiny potichu povzdechne: *„Ten Kuba se tu azbuku nikdy nenaučí, on jen spoléhá na tu svoji Lenku, co sedí vedle něj...“*).
2. Studenti obvykle vytvářejí smíšené skupiny, u praktického předmětu se však několikrát stalo, že ve skupině byli chlapi a jen jedna dívka, která se velmi vynalézavě „vezla“, viz bod č. 1 (*„Járo, tys to určitě všechno našprtal...jak jsi říkal, že to je? Můžu kouknout, jo? Tys tak šikovnej.“*).
3. Ve skupině jsou vždy zastoupeni studenti, kteří jsou dominantní ve vystupování a sebe prezentaci, a ti, kteří se přirozeně ostýchají nebo jsou slabší, a proto se ostýchají (například jeden student ve skupině se obrací na druhého: *„...Tak Milo, řekni taky něco, ty nikdy nic neřekneš...“*). Toto bylo zastoupeno u obou předmětů stejně.
4. Lepší studenti jsou někdy netrpěliví vůči slabším (například *„Ukaž, já to napíšu rychleji, dej mi to...“* bere neomaleně jeden člen skupiny papír s poznámkami

druhému). Takovouto netrpělivost jsem zaznamenala u teoretického předmětu, u praktického předmětu jsem viděla, že jsou studenti s cizím jazykem na vyšší úrovni mnohem shovívavější k těm slabším a poskytují jim daleko více času k vyjádření.

5. Studenti mají pozitivní vztah k rolím a rádi si je navzájem přidělují na základě určitých dovedností nebo zevnějšku („*Ty hezky píšeš, ty budeš psát*“ - tak například vybírali zapisovatele, „*Kdo chce prezentovat, Jitko? Co ty? Ty máš hezkou sukni, to se na tebe bude dobře koukat.*“ - tak vybírali prezentujícího atd.). Pozorování ukázalo, že studenti praktického předmětu toto přijímali pozitivně (většinou smích nebo pousmání), naopak studentům teoretického předmětu to někdy nebylo příliš příjemné („*Nech mě a mojí sukni na pokoji, jo?*“ „*Di si tam sám...*“), doprovázeno zamračením nebo kroucením hlavy.
6. Velmi často se stává, že studenti neumějí vyslovit otevřeně svůj nesouhlas s názorem tak, aby bylo jasné, že sice akceptují názor druhého, ale že mají svůj vlastní pohled na problematiku („*Je to takhle, já to vím, protože já jsem to četl na internetu na webovkách ministerstva spravedlnosti, já to musím vědět*“). Toto prokázalo pozorování hlavně u teoretického předmětu.
7. Pozorování ukázalo, že velmi často studenti odbíhali od tématu nebo používali ke komunikaci mezi sebou češtinu v případě praktického předmětu. („*Hele, jak se řekne menza anglicky? Jo, canteen, a nevíš, co je dneska na oběd? Tam bude zase fronta...*“). V případě teoretického předmětu se studenti více drželi daného tématu.

8.2 Důležitost monitoringu a vedení práce ve skupině vyučujícím

Pokud je práce ve skupině vhodně vyučujícím vedena a monitorována, pak lze pozorovat následující:

1. Pokud vyučující vhodně apeluje na studenty a snaží se je motivovat (například vyučující teoretického předmětu naléhá na studenty: „*Tak tohle si musíte pořádně nastudovat, bez toho byste se ve skupině nehli, spoléhám na vás...No, vy mě nikdy nezklamete, já vím...*“), byli téměř všichni studenti připraveni, protože cítí odpovědnost vůči skupině i vůči vyučujícímu. Zaznamenala jsem pouze dvě dívky, které naprosto ignorovaly jak frontálně vedený seminář, tak i práci ve skupině.

2. Problém s dominantním studentem pomáhá řešit důležitá role, kterou mu vyučující zadá, protože nikdo jiný ji nemůže dělat lépe, například se osvědčila role prostředníka cirkulujícím mezi vyučujícím a skupinou při práci ve skupině v teoretickém předmětu. Příkladem byl „rušivý element“, který neustále vykřikoval - byl ustanoven jako prostředník mezi vyučujícím teoretického předmětu a skupinou a naprosto změnil svoje chování při jednání mezi učitelem a skupinou.
3. Studenti ochotně vysvětlují slabším, což je velmi častý jev v praktickém předmětu (*„Ta otázka se tvoří takhle, chápeš, já ti to napíšu ještě jednou, jo?“* nebo *„Takhle se to nepoužívá, neříká se I have not an idea, ale I haven't got a víš proč, protože....“*). Ale je nutná přítomnost vyučujícího, který neustále „krouží“ kolem skupin, studenti o něm ví a také je namátkově vyvolává, proto jsou studenti více ve střehu (*„Are you talking about the faculty, Mirku? „Are you happy with this answer, Filipe? Yes? Why?“*).
4. Přestože někdy docházelo ve skupinách debatám a diskuzím, nikdy nedošlo k žádnému otevřenému konfliktu nebo střetu a vyučující nemusel nikdy zasahovat. (V případě teoretického předmětu vyučující jednou zasáhl při prudší debatě: *„Tak chlapi snad se nebudete prát na půdě právnický fakulty?“*) Studenti se k sobě chovali přátelsky a spolupracovali, chlapci vtipkovali s děvčaty, zbytečně nehlučeli a brali ohled i na další skupiny. I zde je zaznamenána důležitost přítomnosti a projevy zájmu o skupiny ze strany vyučujícího.
5. Studenti se vstřícně a mile chovali k vyučujícím, pomáhali jim přestavovat lavice ve třídě, lepit plakáty, pomáhali s přehrávačem nebo s instalací počítače.

8.3 Shrnutí

Ze šetření na základě pozorování vyplývá, že se studenti snažili aktivně účastnit všech činností v průběhu cvičení. Vedle aktivního přístupu studentů jsem zaznamenala vznikající přátelské vazby, které mohou vést nejen k trávení volného času, ale i společného studia mimo vyučování.

Pro vyučujícího je velmi náročné, aby zvládl efektivně monitorovat všechny skupiny a aby byl schopen všechny nesnáze, které se při práci ve skupinách objeví, eliminovat. Toto vyžaduje vyučujícího, který má zkušenost s prací ve skupinách, je si vědom možných obtížností, je schopen je předvídat a je také dostatečně vnímavý vůči

vznikajícím vztahům mezi členy skupiny a zároveň tolerantnější k určitému uvolněnějšímu chování ze strany studentů vůči jeho osobě.

Jak v teoretickém tak i praktickém předmětu při práci ve skupinách je možné zaznamenat jisté obtíže, nelze proto zcela jednoznačně říci, který předmět je v tomto ohledu jednodušší pro implementaci kooperativních strategií. V obou předmětech terénní šetření zaznamenalo tendence některých studentů spoléhat na druhé členy skupiny, pouze se „vézt“, někteří lepší studenti projevovali určitou nadřazenost ke slabším studentům, určitou emotivnost při jednání v rámci skupiny, někteří studenti se rádi „předvádějí“ a naopak jsou studenti, kteří se „neumějí prodat“ atd.

Pokud se podaří vyhnout takovým úskalím a jsou při práci ve skupině naplněny znaky kooperativního učení (tj. pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost a osobní skládání účtů, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, sebereflexe skupinové činnosti), lze na základě pozorování a získaných informací od vyučujících shledat využití kooperativních strategií ve výuce praktického i teoretického předmětu jako efektivní a mající velmi pozitivní vliv na plnění věcného i sociálního cíle, který si klade konkrétní seminář.

9 Vliv kooperativních strategií využitých při výuce na aktivní učení studentů

Pozorování ukázalo, že v rámci kooperativních strategií mají studenti možnost se sami aktivně zapojit do výuky, učí se, co mají dělat, zkoumají k tomu prostředí, sami se rozhodují, jak konkrétní činnost provedou, a stanovují k tomu svoji vlastní strategii. Z pasivních přijímačů se stávají aktivními dotazovači, kteří pátrají po optimálním řešení zadaného úkolu za podpory vyučujícího.

9.1 Aktivní učení v teoretickém předmětu

Pozorování ukázalo, že při frontální organizační formě výuky většinou vyučující odpovídal sám na svoje otázky, předpokládal, že studenti neznají odpovědi nebo že nejsou schopni odpovědi dovodit z dosavadních znalostí, jak mi sám sdělil při našem prvním rozhovoru. Studenti pouze pasivně informace přijímali, zapisovali, odpovědi nijak nekomentovali, bylo vidět, že nad nimi nijak nepřemýšlí, nikdo se nepokoušel ptát či polemizovat.

Ukázka č. 10 z předmětu teorie práva:

Vyučující ukazuje na diapozitivu právní předpis o sdružování občanů v zákonné podobě a ptá se: „Víte někdo o jaký typ novelizace se jedná? Co myslíte, jde o přímou nebo nepřímou novelizaci?“ Aniž by dal studentům prostor k diskuzi či formulování odpovědi, vyučující si sám odpovídá a přidává celý příběh tohoto právního předpisu. Studenti pouze mlčky přihlížejí, zapisují si, aktivně se nikdo z nich neúčastní.

Ukázka č. 11 z předmětu teorie práva:

Vyučující se obrací na studenty s konstatováním: „A teď je tady ještě něco zajímavějšího a to je novelizace novelizace, víte, s tím se pojí termíny, které byste už měli znát, jsou to dvě kategorie ústavy, a to flexibilní a rigidní, pamatujete si, co tyhle termíny znamenají.?“

Studenti krouží hlavou na znamení, že neví, a vyučující pokračuje: „To je těžké....“ a sám vysvětluje pojmy. Studenti se snaží zapsat poznámky, někteří to po chvílce vzdávají, protože řeč vyučujícího plyne velmi rychle bez přestávky, bez zdůraznění toho podstatného, takže studenti pouze sedí a poslouchají.

Pozorování ukázalo, že při práci ve skupinách si otázky kladli studenti mezi sebou a diskutovali nad nimi, snažili se najít optimální řešení pro jejich závěrečnou prezentaci.

Také se neostýchali ptát, pokud některému pojmu, který vyučující běžně používal, nerozuměli a jejich spolužáci se jim snažili vysvětlit přístupnějším jazykem, jaký je rozdíl mezi tvrzením a normou.

Ukázka č. 12 z předmětu teorie práva:

Úkol pro skupinu: V článku 13 Ústavy České republiky se stanoví:

„Hlavním městem České republiky je Praha.“

Studenti se mezi sebou radí „Myslíte, že to je tvrzení? Já bych řek, že to je norma, ne? Romane, co myslíš?“ jeden student se přímo adresně obrací na dalšího.

„Norma je něco co má být a tohle je deskriptivní...“

„Deskriptivní, jo a co to jako je?“

„No, to je jako popis, jo? To popisuje, že něco nějak je, no a to je jako ta Praha....“

V případě, že si nebyli studenti jistí, přizvali na konzultaci vyučujícího, se kterým aktivně diskutovali.

Ukázka č. 13 z předmětu teorie práva:

Student 1: *„Pane doktore, jak to myslíte, jak tady tomu máme rozumět?“*

Student 2: *„To já bych to teda řek jinak.“*

Student 3: *„To se mi moc nezdá, a z čeho konkrétně to vaše tvrzení vychází?“*

Student 4: *„Pane doktore, podívejte, co jsem našel na internetu, můžeme to aplikovat tady v tom případě?, Já, vy neznáte tuhle internetovou stránku? No, tak na to se musíte podívat..., koukejte tady to je...“*

Student 5: *„No, já bych na to šel takhle, když tohle je norma...tak tvrzení je pak...Myslíte, že se to dá takhle pojmut? Že to je správně, jak vo tom takhle uvažuju, nebo je to blbost?, je, pardon....“*

Student 6: *„Tohle jsem našel na coursewaru u pana profesora, tak to tak musí být, ne,a jak to říkáte vy, tomu nerozumim.“*

9.2 Kooperativní strategie použité v praktickém předmětu

Na základě pozorování lze tvrdit, že kooperativní strategie přispívaly k daleko větší míře zapojení studentů do výuky. Studenti se snažili aktivně využívat dosavadní

znalosti a navzájem si pomáhali při vysvětlování gramatických jevů, hledání slovíček ve slovníku nebo odkazů ve cvičebnici.

Ukázka č. 14 z předmětu AEL5:

Studenti ve skupině se navzájem ptají a odpovídají na otázky.

Student 1 se ptá: „Proč ta otázka who knows it nemá pomocný sloveso?“

Student 2 vysvětluje jemu i ostatním: „Ty jo, to je otázka na podmět, jako že se ptáš, kdo to ví, kdo pomáhá, co se stalo, že jde o otázku na podmět, kde není pomocné sloveso, je to tak, paní profesorko?“

Ukázka č. 15 z předmětu AEL5:

Studenti si navzájem popisují svůj obor, k tomu potřebují konkrétní slovní zásobu. Pracují ve trojicích.

Student 1: „ ...I studied gymnasium....

Student 2: „Are you sure? Hele, radši se podíváme do slovníku. Yes, you are right, but I don't understand it. Jak to myslíš, jako že si cvičil? Gymnasium je tělocvična....“

Student 3: „Miss teacher (anglicky) říkáme to správně (česky)?“

Z toho vyplývá, že se na sebe studenti daleko více obracejí, ptají se, i když musí překonávat jazykovou bariéru či omezenou znalost jazyka, pak si vypomáhají češtinou. V takových situacích se také daleko častěji obracejí na vyučující s dotazy a sami aktivně žádají o vysvětlení. Přicházejí také se svým řešením, i když ne vždycky je správné, například: „Proč ta otázka who knows it nemá pomocný sloveso, paní profesorko?“

9.3 Shrnutí

Terénní šetření potvrzuje, že pokud se studenti aktivně zapojují do diskuze, debaty, práce v menších skupinách, pak se tyto metody výuky stávají poměrně oblíbenými mezi studenty, neboť ti mají větší šanci hledat řešení problémů, dostávají se do užšího kontaktu nejen se svými spolužáky, ale i se svými vyučujícími. Nezáživné a nudné téma se může změnit na přijatelnější nebo jasnější, když se do něj studenti aktivně zapojují. Toto se například ukázalo při vysvětlování gramatiky, která je obvykle velmi nepopulární, a studenti pouze pasivně přebírají fakta, jak se který gramatický jev tvoří a používá. V tomto konkrétním případě se sami studenti ptali: „Proč tam ta otázka who knows it nemá pomocný sloveso?“ Pod vedením vyučujícího pak sami odhalili rozdíl

mezi otázkou na podmět a otázkou na jiné větné členy. V teoretickém předmětu zase nachytali vyučujícího otázkou: „Z čeho konkrétně to vaše tvrzení vychází, z jakého zákona?“ Vyučující musel sám aktivně hledat na internetu odkaz na citaci zákona za všeobecného veselí studentů, kteří mu v tom pomáhali a radili.

Výše uvedené příklady ukazují v konkrétních příkladech pozitivní vliv kooperativních strategií na aktivní učení studentů jak v praktickém, tak i v teoretickém předmětu. Dávají studentům větší prostor se projevit, klást otázky, zamýšlet se nad problémy, být v kontaktu se svými vrstevníky, také se dostat blíže ke svému vyučujícímu, mají možnost ho jinak než jen jako pouhého předavatele informací, který se nezajímá o to, co si pasivně přijímající studenti o daném tématu myslí a jak jej chápou.

10 Prostor pro uplatnění kooperativních strategií při formování sociálních dovedností studentů

Při práci ve skupinách se studenti nejen aktivně učí zadané látce, ale zároveň se při jejich společné práci formují sociální dovednosti, které neodmyslitelně patří do praktického života každého člověka.

Výzkumné šetření sledovalo dvě oblasti sociálních dovedností, které se mohou rozvíjet při aplikování kooperativních strategií ve výuce (dle Kasíkové):

1. Povzbuzování a oceňování (usilování o účast všech, práce s emocemi a postoji všech, ocenění individuálních odlišností).
2. Řízení skupinových procesů (mít pod kontrolou: porozumění, shody, neshody, účast, vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnosti).

10.1 Povzbuzování a oceňování

Pozorování v konkrétních hodinách ukázalo, že studenti velmi pozitivně reagují na povzbuzování a oceňování.

10.1.1 Povzbuzování a oceňování při využívání strategií frontální výuky

Výsledky pozorování prokazují, že při frontální výuce hraje velkou roli povzbuzování a oceňování ze strany vyučujících, kteří tak chtějí studenty motivovat k větší aktivitě během vyučování.

Ukázka č. 16 z předmětu teorie práva:

Vyučující: „Tak copá jsme to probírali na přednášce?“

Student: „Prameny práva“

Vyučující: „Výborně, takže něco si pamatujeme... je tady někdo, kdo by nám to mohl stručně shrnout?“

Studenti mlčí a učitel je povzbuzuje: „Tak já vám trošku pomůžu, jo? Tak jsme mluvili o problematice pramenů práva, určitě si vzpomínáte, že jsme si vysvětlovali zdroje pramenů práva, což jsou právní předpisy, právní precedenty, normativní právní smlouvy a“

Někteří studenti v první řadě pokyvují hlavami na důkaz, že si vzpomínají, a jeden nahlas říká: „...a právní obyčeje.“

Vyučující: „Děkuji, pane kolego, skvělá paměť.“

Student: „To já rád...“, což vyvolává smích mezi ostatními studenty a vyučující na to reaguje slovy: „A já jsem rád, když mi někdo něco řekne, já vás rád pochválím, a když je to správně, tím líp...“.

V tomto konkrétním případě vyučující teoretického předmětu vznesl neadresnou otázku a čeká, jestli bude některý student na ni znát odpověď nebo se alespoň pokusí nějakým způsobem na ni reagovat.

Vyučující chválí každý pokus studentů vyjádřit svůj názor, i když nemusí být správně, a snaží se studenty povzbuzovat, aby se nebáli svůj názor před ostatními vyjádřit, také podněcuje studenty, aby reagovali na myšlenky či názory svých spolužáků.

Ukázka č. 17 z předmětu teorie práva:

Vyučující: „Paní kolegyně, to je originální přístup, hm, zajímavé, takže co dělají soudy? Normativní činnost? Á, vaše sousedka se chce k tomu vyjádřit, ne?“

Studentka č. 2: „Já tomu moc nerozumím, jaks to myslela?“ obrací se na druhou dívku.

Vzhledem k tomu, že v praktickém předmětu je menší počet studentů a větší časová dotace, vyučující mohla oslovovat studenty jmény a obracela se na ně s konkrétními dotazy. Ti se v rámci možností snažili odpovědět, avšak ostatní studenti pouze pasivně přihlíželi.

Ukázka č. 18:

Vyučující: „ What questions can we ask about your faculty, study programme, university facilities?, Jirko?“

Jirka: „ How many students study in your faculty?“ Vyučující píše otázku na tabuli a říká: „OK, what else? Radime?“

Radim: “ What is your favourite subject?“

Vyučující: “Well done, Jirko, “ “That’s fine, Radime.“

10.1.2 Řízení skupinových procesů při využití frontálních strategií ve výuce

Na základě pozorování lze konstatovat, že při frontální výuce spolu studenti nejsou příliš v kontaktu, proto není nutné řídit skupinové procesy, nevznikají žádné konflikty či neshody, není nutné přidělovat role, nevzniká nutnost aktivní účasti na společné práci.

10.1.3 Povzbuzování a oceňování při práci ve skupinách

Pozorování práce ve skupinách v teoretickém předmětu ukázalo, že si studenti umějí navzájem pochválit zdánlivé maličkosti, jako je použití cizího slova či úhledné písmo.

S takovou situací by měl vyučující využívající strategie kooperativním učením počítat a vědomě s ní pracovat, to znamená, že by měl toto zadat jako cíl učení a na to klást důraz při práci se studenty. Ukázky prokazují, že se toto ani v jednom případě nestalo, přestože k tomu situace přímo vybízely. Vyučující byli schopni pouze situaci monitorovat, byli připraveni zasáhnout a v případě potřeby řešit možný konflikt či odklon od řešení zadaného úkolu.

Ukázka č. 19:

Student 1: *„To je dobrý jak jsi to řekl, řekni to ještě jednou, ať to můžeme napsat a předvíst.“*

Student 2: *„Hezký písmo. Ukaž, jak tohle píšeš!“*

Znalosti či přínos pro prezentaci si studenti nechválí, pravděpodobně jsou zvyklí pracovat individuálně a očekávají ocenění spíše od vyučujícího než od svého spolužáka, a proto ani oni sami nijak svoje spolužáky ve skupině neoceňují nebo nepovzbuzují.

V praktickém předmětu při procvičování studenti hodnotí originalitu a odlišné názory na téma či technické znalosti a jejich schopnost je vyjádřit v cizím jazyce, jsou velmi otevření vůči odlišnostem a umí je ocenit.

Ukázka č. 20:

Student 1: *„To jsi viděl v laboratoři? To je dobrý, vezmeš nás tam?“*

Student 2: *„Jak se řekne spojka?“ obrací se na ostatní a okamžitě jeden z nich přispěchá s pomocí a vykřikne: „Clutch!“ „Dobrý, to jako víš bez slovníku, jo? Dobrý, no, to teda koukám!“*

10.1.4 Řízení skupinových procesů při práci ve skupinách

Při práci ve skupinách v teoretickém předmětu bylo více vidět dominantní studenty, kteří se zpočátku snažili skupinu organizovat, což bylo v počáteční „trochu rozpačité“ fázi velmi přínosné. V průběhu práce ve skupině se ale začali projevovat i ostatní studenti, a to podle svojí role, jakou ve skupině zaujali.

Ukázka č. 21:

Nenápadná dívenka, která dostala roli zapisovatele, si dokázala sjednat klid pro zápis a vedla skupinu k tomu, aby si nejdříve myšlenky shrnula, než je nadiktuje slovy: „Takhle to teda nestíhám, zjednodušte to, stručně, stručně.... to shrneme do bodů, zopakuj mi to prosím tě, prosím, ještě jednou a pomalu“ a velmi důrazně skupinu zklidnila, protože se ze začátku všichni co nejrychleji snažili nadiktovat svoje myšlenky.

Ve skupinách se také objevovaly odlišné názory na odborné otázky, které způsobily menší konflikty.

Ukázka č. 22:

“No, jo, ty víš nejlíp, že jo?”

„Vy jste to nikdo nečet, tak to je potom těžký tady něco dávat dohromady.“

„Jestli mi nevěříš, zeptej se učitele.“

V takových případech hrál významnou roli monitoring vyučujícího, který obcházel kolem skupin, sledoval jejich práci, v případě nejasností či diskuzí se snažil chování jednotlivých studentů korigovat a vést je zklidnění.

Studenti praktického předmětu měli zpočátku problém skupiny zorganizovat vzhledem k tomu, že zadání jim nejprve bylo sděleno v angličtině a ne všichni pochopili, jak se mají sesednout, ke komu obrátit atd. Vyučující tedy musela skupinám pomoci při organizaci a sama je musela více povzbuzovat

Ukázka č. 23:

Vyučující *„Pracujte společně, výsledek bude výsledkem práce celé skupiny“*, *„Všichni ve skupině rozumí zadání?“*

V této fázi se stali dominantními studenti nikoli dominantní svých charakterem, ale ti, jejichž jazykové znalosti byly na vyšší úrovni a uměli si se zadáním poradit. Zde pozorování přineslo zajímavý obrázek, jak nesourodá skupina, kterou tvořila dle potvrzení vyučující *„studentka-šprtka“*, *„student-lenoch, jehož angličtina je však na daleko vyšší úrovni, ale kterého vyučující nikdy před tím nedonutila k práci v hodině a dva studenti zcela ztracení v jazyce“* dokáže efektivně a rychle pracovat. Doposud línému studentovi nezbylo nic jiného, než vysvětlit spolužačce zadání úkolu, který ona

rychle pochopila a „pod její taktovkou“ společně stihli sepsat rozhovor, který diktovali dalšímu studentovi a poslední ze čtveřice dostal za úkol sledovat čas a hledat slovíčka.

Ukázka č. 24:

„Najdi tyhle slova, ať taky něco děláš a neflákáš se.“

„Kolik ještě máme času, sleduješ to, jo?“

Na závěr si všichni čtyři vyzkoušeli rozhovor, při kterém oba lepší studenti pomáhali oběma slabším, aby byli ho schopni vyučující i ostatním skupinám.

Ukázka č. 25:

„Fakt dobrý, jaks to napsal.“

„Nezajdem všichni na kafe?“

Mezi studenty technického směru byl dokonce zaznamenán i přátelský fyzický kontakt – malé pošťouchnutí po rameni.

10.2 Shrnutí

Pozorování ukázalo, že na studentech v obou předmětech bylo vidět, že při spolupráci s ostatními začínají sledovat hodnotu svých vlastních znalostí a dovedností, ale zároveň vidí hodnotu spolupráce a podpory ze strany svých spolužáků, které při společném úsilí vedou k efektivnímu dosažení výsledku celé skupiny. Na konci hodiny nebo při odchodu bylo slyšet, jak si domlouvají, že se společně sejdou po škole (*„Nezajdem na pivko?“*) nebo že umějí ocenit, že někdo přišel s dobrým řešením nebo má dobré znalosti (*„Dost dobrý, chlape“*). Mezi studenty technického směru byl dokonce zaznamenán i přátelský fyzický kontakt. Takové reakce by za normálních okolností nenastaly, neboť studenti se spolu navzájem znají pouze minimálně a obyčejně spolu komunikují při seminářích pouze nahodile.

Je třeba zdůraznit, že pozorování i rozhovory s vyučujícími ukázaly, že velmi důležitou a zároveň náročnou roli zde hraje vyučující, který musí rychle a racionálně reagovat při výměně názorů a být schopen studenty nasměrovat zpět na zadaný úkol.

Jak již bylo zmíněno, principy kooperativního učení jsou pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, individuální odpovědnost/osobní skládání účtů, sociální dovednosti a sebereflexe. Pozorování i rozhovory s vyučujícími ukázaly, že vyučující nevytvářejí prostor pro sociální dovednosti záměrně. Z rozhovoru vyplývá, že se

vyučující nezamýšlejí nad tím, jaké sociální dovednosti může která činnost ovlivnit nebo formovat. Podle jejich slov většinou jednají intuitivně a zasahují podle situace, která nastane. Ani při formování cílů hodin se nezamýšlejí nad tím, jak stanovený cíl hodiny ovlivní formování sociálních dovedností studentů v konkrétních situacích. Vyučující také uvádějí, že jim chybějí zkušenosti a že nestíhají reagovat na všechny možné podněty, které vznikají při práci ve skupinách. Většinu času se soustředí na pouhý monitoring skupin, při kterém sledují práci studentů, možné nesnáze, jež mohou nastat ve skupině při řešení zadaného úkolu, a snaží se být připraveni odpovídat na možné dotazy vznesené ze strany studentů.

11 Vliv strategií kooperativního učení na vyučující, kteří se účastnili výzkumu

Pozorování i rozhovory s vyučujícími prokazují, že odchýlit se od tradiční výuky bylo pro vyučující obou předmětů poměrně náročné. Vyučující museli změnit zavedené postupy, podle kterých již určitou dobu pracují a které jim umožňují jednoduché zvládnutí výuky bez větších příprav.

11.1 Seznámení vyučujících s kooperativními strategiemi

Jak již bylo v úvodu této části práce uvedeno, všichni vyučující na konci prvního rozhovoru projeví zájem se podrobněji seznámit s kooperativními strategiemi. V rámci konkrétních pracovišť jsem se sešla jak s vyučujícími teoretického předmětu, tak i praktického předmětu a připravila jsem pro ně krátkou prezentaci o kooperativním učení, základních pojmech a strategiích. Všichni vyučující obdrželi také seznam odborné literatury jak české, tak i zahraniční.

11.1.1 Vyučující konkrétního předmětu a jejich seznámení s kooperativními strategiemi

Vzhledem k vytíženosti vyučující jazyků (nejen anglického, ale i ruského jazyka) jsme společně strávili jednu hodinu, kdy jsme na základě prezentace o kooperativním učení porovnávali jejich dosavadní znalosti a zkušenosti s teorií.

11.1.2 Vyučující teoretického předmětu a jejich seznámení s kooperativními strategiemi

Vyučující z právnické fakulty přišli s odlišnou strategií. Nejprve si sami chtěli přečíst samotnou prezentaci a odpovídající literaturu a teprve potom se sejt, abychom spolu prodiskutovali otázky, které vyvstanou, či abychom si je vyjasnili.

11.1.3 Cíl seznámení vyučujících s kooperativními strategiemi

Cílem našeho setkání, prezentace i studia literatury bylo, aby vyučující obou předmětů pochopili smysl kooperativního učení a pokusili se správně a bez nadměrného stresu do svého vyučování implementovat vhodné kooperativní strategie a zkusili je efektivně ve výuce využít.

11.1.4 Výběr témat seminářů s použitím kooperativních strategií

Vyučující měli volnou ruku při výběru probíraných témat v hodinách, ve kterých měli záměr kooperativní techniky použít.

Na přípravách hodin se aktivněji účastnili vyučující teoretického předmětu, protože neměli s těmito strategiemi a metodami žádné zkušenosti, nikdy před tím se s nimi neselekali. Sami si také nastudovali více teoretických informací o kooperativním učení, byli více nadšení, měli větší odvahu experimentovat a projevíli větší snahu o novátorství ve výuce. Sami přicházeli s dalšími návrhy, jaké pomůcky ve výuce použít, diskutovali se mnou, zda při práci ve výuce použít internet či nikoli, která témata jsou více nebo méně vhodná a těšili se na průběh hodiny. Potřebovali však větší podporu z mojí strany a více konzultací než vyučující praktického předmětu.

Vyučující praktického předmětu byli zdrženlivější. Všichni se s kooperativními strategiemi v určité formě již setkali, proto jim nebylo třeba dodávat tolik teoretických informací. Projevovali více obavy, že nesplní týdenní plán, než že nebudou schopni implementovat kooperativní strategie do výuky. Časová náročnost přípravy vyučovací hodiny či možné neočekávané komplikace v průběhu vyučování nebyly vyučujícími ani jednoho z předmětů pokládány za překážky.

11.1.5 Chování vyučujících ve výuce, ve které byly implementované kooperativní strategie

Na základě pozorování lze konstatovat, že všichni vyučující se při výuce snažili studentům vysvětlit smysl výuky, pomoci při organizaci a přeskupování studentů, neustále se mezi skupinami pohybovali a monitorovali jejich činnost, komunikovali se studenty a povzbuzovali je. Na konci hodiny provedli shrnutí látky, aby si studenti lépe uvědomili, na co byla hodina zaměřená a co by si měli z výuky odnést.

Pozorování i výsledky druhého rozhovoru prokázaly, že všichni vyučující bez ohledu na vyučovaný předmět kladně hodnotili přínos kooperativních strategií do vyučování.

11.1.5.1 Hodnocení využití kooperativních strategií vyučujícími teoretického předmětu

Na základě rozhovoru lze shrnout, že jako pozitivní vyučující teoretického předmětu shledávali na využití kooperativních strategií v jejich výuce:

- blízký kontakt se studenty, poprvé v praxi se pohybovali mezi studenty, viděli, jak si studenti dělají poznámky, jak mezi sebou komunikují, jak chápou zadané otázky,
- kooperativní strategie je přiměly se zamyslet nad tradiční organizací cvičení a přednášek,

- vyučující měli příležitost si připravit seznam témat, při kterých je možné kooperativní strategie realizovat v průběhu celého cvičení nebo pouze jako doplňkové aktivity,
- seznámili se s využíváním názorných pomůcek a demonstrací procesů a zapojování kreativity studentů do hodin a také do příprav na semináře formou domácího nastudování konkrétní látky,
- měli možnost se přesvědčit, jak velkou výhodou ve srovnání s kolegy vyučujícími praktický předmět je, že při seminářích pouze procvičují se studenty to, co již jim bylo odpřednášeno na přednášce, a tudíž se nemusejí obávat, že by se zdrželi či nesplnili povinný týdenní plán.

Jako nevýhodu použití kooperativních strategií vyučující uváděli:

- fyzickou náročnost implementace kooperativních strategií do výuky, neboť byli přinuceni se téměř 70 minut pohybovat po třídě, nemohli si ani na chvíli odpočinout, při tradiční výuce se mohou posadit při výkladu nebo když studenti píšou,
- psychickou náročnost, protože museli být celou dobu ve střehu a sledovat čas, reagovat na studenty, jejich aktivity a chování a jejich dotazy,
- časovou náročnost jak na přípravu, tak i na plánování výuky.

11.1.5.2 Hodnocení využití kooperativních strategií ve výuce vyučujícími praktického předmětu

Jako pozitivní shledávají vyučující:

- aktivní přístup studentů k zadaným úkolům, jejich snaha o kreativní řešení a postoj
- vzájemné povzbuzování mezi studenty, obzvláště při semináři ruštiny
- zcela jinou pracovní atmosféru ve třídě, která je nabitá energií a nadšením
- otevřenější debaty mezi studenty a vyučujícím, které prokazují zájem studentů o probíranou látku, zároveň vyučující pociťuje větší zájem o svoje studenty

Za nevýhodu vyučující praktického předmětu pokládají:

- uspořádání třídy, které nebylo vhodné pro práci ve skupinách a neposkytovalo jim pohodlí pro pohyb mezi nimi

- časovou náročnost přípravy na vyučování, přestože všichni vyučující shodně tvrdili, že pokud si osvojí všechny metody a techniky kooperativního učení, pak je velmi jednoduché je zavést jako integrovanou součást výuky

11.1.5.3 Faktory hrající roli při rozhodování vyučujících, zda implementovat kooperativní strategie do výuky

Všichni účastníci vyučující uvedli, že jako nejdůležitější faktor pro implementaci kooperativních strategií do výuky vidí podporu ze strany svých nadřízených. Vyučující teoretického předmětu se shodli na tom, že pocíťují podporu svých nadřízených, kteří oceňují jakoukoli snahu o nové přístupy ve výuce, podle slov vyučujících se o ně jich nadřízení zajímají. Vyučující praktického předmětu konstatovali, že jejich snahy přinášet do výuky něco nového berou jejich nadřízení jako něco automatického. Nadřízení oceňují více jiné aktivity než výuku, a to vyučující cítí jako nemotivující.

Podle rozhovoru je dalším důležitým faktorem pro vyučující teoretického předmětu to, zda mají podporu od jakéhosi konzultanta, se kterým se mohou poradit, jaké téma vybrat, jaké aktivity jsou pro dané téma vhodné, jak definovat cíle vyučovací hodiny, jak uzpůsobit práce ve skupinách, aby šlo skutečně o kooperativní učení. Vyučující praktického předmětu takovou možnost jako faktor, který by je ovlivnil při implantaci kooperativních strategií ve výuce, neuvedli.

11.1.5.4 Náměty vyučujících na základě vlastních zkušeností z výuky

Vyučující praktického předmětu vnesli požadavek získat větší podporu a být více teoreticky informováni o možnostech zavádět nové strategie do výuky. Vzhledem k tomu, že ve většině případů využívají strategie frontální výuky, sami cítí, že mají jen malé zkušenosti, a považují to za určité omezení. Na druhou stranu nechtějí být přetěžováni formálním studiem, preferují neformální setkání „...*kdy si vo tom jen tak budem povídat...*“ Vyučující praktického předmětu nepřišli s dalšími náměty, jak výuku obohatit, ale vyjadřují ochotu pracovat s novými strategiemi, pokud to pro ně nebude příliš časově náročné.

11.2 Shrnutí

Pozorování a rozhovory přinesly konkrétní informace týkající se vlivu využití kooperativních strategií ve výuce na všechny zúčastněné vyučující. I přes některé zmiňované nevýhody žádný z vyučujících, kteří se výzkumu účastnili, vysloveně nevyjádřil negativní pocity a zkušenosti se zaváděním kooperativních strategií do

výuky. Všichni uvedli, že mají dobrý pocit z využití strategií kooperativních strategií do své výuky i z toho, že měli možnost se dostat do jiného kontaktu se svými studenty, což jim pomohlo uvidět výuku a komunikaci se studenty ve zcela novém úhlu. Avšak nevýhody, jako je časová náročnost na přípravy, fyzická i psychická náročnost, budou hrát velkou roli v jejich budoucím rozhodování, zda tyto strategie aktivně ve výuce využít či ne. Jako důležité všichni vyučující uvádějí nutnou podporu ze strany nadřízených, vyučující teoretického předmětu by ještě uvítali podporu od jakéhosi konzultanta, který by jim věnoval a mohl pomáhat v konkrétních přípravách.

12 Zjištění z druhého rozhovoru

V úvodu empirické části byl zmíněn způsob sběru dat. Jednou z metod, která byla použita jako způsob získat odpovědi na zvolené otázky, byl hloubkový rozhovor s vyučujícími. S každým učitelem jsem provedla dva polostrukturované rozhovory. Jeden proběhl na začátku výzkumného šetření a druhý na jeho konci.

První rozhovor byl s vyučujícími proveden na počátku šetření, ještě před návštěvou vyučovací hodiny. Cílem bylo zjistit postoje vyučujících ke kooperativním strategiím výuky ve vyučování.

Druhý rozhovor proběhl s vyučujícími na závěr šetření. Otázky v rozhovoru byly specifikované pro jednotlivé učitele podle toho, jak probíhaly jejich vyučovací hodiny a co bylo zaznamenáno při pozorování. Ptala jsem se zejména na to, jak se vyučující cítil/cítila při používání kooperativních strategií, zda a jak studenti reagovali na využití kooperativních strategií ve vyučování, zda byl splněn cíl jeho/její vyučovací hodiny za použití kooperativních strategií, zda se setkal/a s některými problémy, např. kázeň, hluk, nechuť pracovat atd. či prožil/a v průběhu vyučování něco neočekávaného nebo překvapujícího.

Záměrem tohoto druhého rozhovoru bylo zjistit, zda vyučující pochopili kooperativní učení jako systém a zda jsou schopni jej použít ve výuce.

Schéma tohoto rozhovoru bylo vytvořeno na základě pozorování a podle toho, co se nabízelo k hlubšímu prozkoumání. Tématické okruhy byly společné, ale obsah jednotlivých otázek se lišil v závislosti na konkrétním vyučujícím.

12.1 Okruhy otázek

Okruhy otázek se zaměřily na následujících jevy:

- spokojenost vyučujících se způsobem, jak byli informováni o kooperativním učení, o kooperativních strategiích a jejich možném využití ve výuce,
- překážky, na které vyučující naráželi při realizaci kooperativních strategií ve vyučování (např. organizace třídy, hluk, nesplnění týdenního plánu, obtížný monitoring atd.),
- reakce studentů na implementování kooperativní strategie do výuky (např. studenti se odmítají zapojit do práce skupiny, nejsou teoreticky připravení, jaké postupy preferují atd.),

- efektivita kooperativních strategií při výuce (jak a co se studenti naučí s ohledem na obsah učiva),
- kooperativní strategie a jejich pozitivní vliv na formování sociálních vlastností a dovedností studentů (např. jakým způsobem spolu studenti komunikují během společné práce),
- vliv kooperativních strategií na ně samotné (např. bude-li v budoucnosti dále tyto strategie používat, co vidí přínosné pro svoji práci, přípravu cvičení atd., jejich schopnost sledovat, zda je výuce využíváno všech pět principů kooperativního učení a zda se na ně skutečně zaměřují).

Všichni vyučující se do rozhovoru zapojili velmi aktivně, protože měli množství osobních poznatků, dojmů a zážitků z hodin, které chtěli vyjádřit a také zkonzultovat. Proto se často stalo, že se náš rozhovor protáhl na dvojnásobek plánovaného času a debaty byly velmi inspirativní a družné, obzvláště s vyučujícími z právnické fakulty.

12.2 Zjištění vyplývající z rozhovoru s vyučujícími praktického předmětu

Z rozhovoru s vyučujícími předmětu AEL 5 vyplynula následující zjištění:

- Kooperativní strategie obsahují všechny moderní učebnice angličtiny pracující s cvičeními, která mají zadání „prodiskutujte ve skupině“ „kdo má zkušenost s“ „najděte ve třídě někoho, kdo už byl v“ „ve dvojicích utvořte krátký rozhovor.“ Cílem těchto cvičení je, aby si studenti osvojili určité lexikální výrazy či gramatické jevy a uměli je v praxi používat, aby si zvykli na konkrétní slovní obraty a konkrétní sociální situace (například dejte radu svému spolubydlícímu, co si má s sebou vzít na výlet do hor, vysvětlete ve skupině, jak funguje tento počítačový program, promyslete ve skupině, jaké jsou výhody a nevýhody solární energie atd.). Tato cvičení jsou však aktivitami, které doplňují celkové zaměření vyučovací jednotky.
- Bariérou při využití těchto strategií ve vyučování je uskupení učebny, které omezuje pohyb studentů i vyučujícího a jehož změna vždy znamená časové zdržení, na druhou stranu toto omezení nutí vyučující vymýšlet jiné možnosti seskupování studentů, jako je například sezení v hale či pohyb skupiny mimo učebnu. Hluk, který je vnímán a uváděn jako problém při aktivitách, které zahrnují kooperativní strategie, je v konkrétních případech zvládnutelný, protože studenti jsou dospělí lidé, a pokud je vyučující požádá o ztišení ve chvíli, kdy

hluk přesahuje míru, vždy jsou vstřícní a chápaví k takové žádosti a snaží se svoje hlasité projevy korigovat.

- Monitorování všech činností, při kterých studenti spolupracují, považují vyučující za naprostou nutnost, neboť jsou situace, kdy ve skupině mluví pouze dominantní student nebo student, který má dobré jazykové znalosti, ostatní jen tiše poslouchají nebo mluví česky, studenti mluví na úplně jiné téma, ať už v cizím jazyce nebo česky, popřípadě nemluví vůbec, protože neví, co by k tématu řekli.
- Nutnost pečlivě vybírat téma a uvědomit si, jaké metody jsou ke konkrétnímu tématu vhodné, jejich výběr je v tomto předmětu omezen na témata zahrnutá ve skriptech, avšak vždy je možné najít alespoň dílčí téma, které se hodí k využití například brainstormingu, interview ve tříčlenné skupině, čtyřčlenné skupině, práce v rozích učebny, sněhové koule, mluvení/psaní dokola stolu, společné myšlenkové mapy, řešení problému, práce u počítače ve skupině, práce kontrolorů domácího úkolu, partnerského drilu atd.
- Implementace kooperativních strategií klade nároky na přípravu a plánování hodiny. V tomto případě vyučující argumentují časovou náročností přípravy vzhledem k počtu vyučovacích hodin (24 a více) v týdnu, které mají v úvazku, vzhledem k dalším povinnostem, které se od nich očekávají při práci na vysoké škole (věda a výzkum, konzultace, korektury a překlady), a také vzhledem k týdennímu plánu cvičení, který je třeba v průběhu semestru splnit (11 týdnů v semestru určených na výuku). Za těchto podmínek ztrácejí vyučující chuť a energii vyučovat moderně a využívat nové strategie, protože je pro ně jednodušší vzít skripta, pouze se studenty projít jejich obsah s tím, že je upozorní na nejdůležitější informace, a vést je k tomu, aby byli schopni napsat zápočtový test.

Na závěr druhého rozhovoru všichni vyučující přiznávají, že pokud si kooperativní strategie jednou osvojí, mohou být implementovány do výuky velmi často a jsou příjemným zpestřením a obohacením pro studenty, kteří se při těchto aktivitách nejen učí či procvičují látku, ale také se navzájem poznávají, mají možnost poznat sami sebe a svoje sociální dovednosti v rámci práce ve dvojici, trojici či větší skupině. Co se týče studentů, měli vyučující velmi pozitivní zkušenost, protože se ukázal velký rozdíl mezi

pasivními studenty v rámci dialogu či diskuze a studenty, kteří se stávají aktivními členy skupiny.

12.3 Zjištění vyplývající z rozhovoru s vyučujícími teoretického předmětu

Druhý rozhovor s vyučujícími teorie práva přinesl následující zjištění:

Obdržet dostatek teoretických informací o kooperativním učení, kooperativních strategiích a jejich možném využití ve výuce je pro vyučující naprostá nutnost.

Jeden z vyučujících předmětu teorie práva uvedl, že ve výuce občas využívá kooperativní strategie formou práce ve dvojicích, kdy například na začátku semináře či přednášky mezi sebou studenti diskutují o tom, čeho se bude dané téma týkat, co o něm již znají, také pracují ve skupinách, kdy například debatují o kontroverzních tématech, která mohou vyprovokovat diskuze. Vyučující však uvedl, že tyto strategie nepokládá za kooperativní, hlavním cílem, proč tyto aktivity používá ve výuce, je naučit studenty argumentovat, protože teorie práva jako obor je velmi různorodý, velmi otevřený.

Ukázka č. 26:

„Mně se zdá, že někdy je ten problém tak abstraktní, že se nedá převést do příkladu. Je třeba brát do úvahy, že teorie práva je filozofická vědní disciplína, ve které je třeba učit studenty, že neexistuje jedna správná odpověď. Musíme je naučit uvažovat, že existuje i více správných řešení, že musí najít všechny možné argumenty, než abychom řekli, toto je správné. Problém je v tom, že studenti jsou velmi pohodlní a dost v tomto ohledu zanedbaní, v tom, že po nich nikdo nic na střední škole nechtěl. Některé kompetence jim chybí, třeba přečíst text, rozlišovat. Víš, co, já mám takový pocit, že v 90. letech to bylo období diskuzí, ale dneska? Učitelé se bojí, aby se děti moc nevyjadřovaly, a snaží se jim vycházet vstříc, děti jenom receptivně přijímají, co se jim předkládá, a nechápou hodnotu vyjádření.“

Vyučující ocenili možnost konzultace při přípravách seminářů, jejich plánování a výběru témat a také psychickou podporu, protože se neměli žádnou zkušenost s využíváním kooperativních strategií ve výuce.

Fakt, že studenti byli schopni mezi sebou ve skupinách spolupracovat, byl pro vyučující překvapující, bylo to pro ně zcela nové a neočekávané zjištění.

Ukázka č. 27:

„Víš, nikdy před tím jsem nějakou kooperativní strategii nezkoušel, natož abych o ní slyšel, takže jsem tomu fakt vůbec nevěřil. Když jsem to cvičení plánoval a připravoval, neuměl jsem si představit, jak tam spolu budou studenti spolupracovat, když se pořádně neznají, co tam jako spolu budou dělat, a taky bylo důležité, aby byli studenti disciplinováni a na cvičení opravdu nastudovali téma, které dostali zadané na přednášce, fakt jsem čekal fiasko.“

Toto vyučující pokládal za velké úskalí, protože v předmětu teorie práva je třeba mít určité množství znalostí pojmů a kategorií, bez nichž by práce nebyla efektivní. Proto bylo pro vyučujícího překvapující zjištění, že studenti byli na cvičení skutečně dobře připravení, zadanou látku měli nastudovanou a pozorování prokázalo, že to zjevně chtěli vyučujícímu předvést.

12.4 Shrnutí

Vyučující obou předmětů na základě vlastní zkušenosti uznávají, že je třeba studenty motivovat, přinášet jim nové podněty a že práce ve skupinách je v tomto ohledu velmi přínosná, protože učí studenty nejen přemýšlet nad zadaným tématem, hledat vysvětlení, využívat svůj dosavadní znalostní potenciál, ale také učí studenty spolupracovat, učí je vyslechnout si názor druhých, hodnotit práci druhých skupin, navzájem se doplňovat dovednostmi a společnými silami plnit zadaný úkol. Aby se však jednalo skutečně o kooperativní učení, je třeba, aby se vyučujícím nejprve podařilo pochopit všechny principy kooperativního učení (individuální odpovědnost, reflexi ve skupinách, vědomé cílení na sociální dovednosti, pozitivní vzájemnou závislost, interakci tváří v tvář) a jejich smysl. Vyučující sami přiznávají, že prozatím kooperativní učení jako systém nechápou a nejsou schopni efektivně všechny jeho principy implementovat do své výuky, a pokud se jim to podařilo, bylo to jen díky tomu, že měli možnost se při plánování hodiny se mnou radit. Sami přiznávají, že pokud by se jim samotným podařilo naplnit všechny principy kooperativního učení, byla by to pouhá náhoda.

13 Závěry empirické části práce

Výzkum si kladal za cíl podat zprávu o využívání kooperativních strategií při výuce na vysoké škole. Cílem bylo porovnat využívání těchto strategií při výuce teoretického předmětu – teorie práva na Právnické fakultě ZČU a při výuce praktického jazyka – anglického jazyka pro studenty elektrotechnické fakulty, kterou zajišťuje v rámci ZČU Ústav jazykové přípravy.

Vzhledem k organizační náročnosti zajištění výzkumu bylo výzkumné šetření prováděno na omezeném počtu vyučujících a porovnávaly se pouze dva předměty vyučované na vysoké škole z hlediska využití kooperativních strategií. Snahou bylo získat určitý počet dat, který by po pečlivé analýze mohl poskytnout určité podklady pro vytvoření závěrů, a tak zachytit, zda jsou kooperativní strategie na vysoké škole používány.

Klíčová výzkumná otázkou, kterou si výzkum položil, byla: Jak probíhá výuka teoretického a praktického předmětu na vysoké škole s ohledem na strategie kooperativního učení?

Tato výzkumná otázka byla rozpracována do dílčích specifických otázek následujícího znění:

1. Jaké výukové strategie jsou užívány a preferovány vyučujícími?
2. Jaké překážky při realizaci vyučující uvádějí a jak se s nimi ve výuce vyrovnávají?
3. Jaká úskalí vznikají při učení ve skupinách?
4. Jak kooperativní strategie ovlivňují aktivní učení studentů?
5. Jaký je prostor pro uplatnění kooperativních strategií při formování sociálních dovedností studentů?
6. Jak ovlivňují strategie kooperativního učení vyučující?

Dílčí specifické otázky představovaly jednotlivé kapitoly empirické části práce.

13.1 Hlavní zjištění z jednotlivých kapitol

K hlavním nálezům, které byly prezentovány v jednotlivých kapitolách, patří následující:

1. Vyučující při prvním rozhovoru uváděli, že preferují jiné vyučovací strategie než kooperativní. Hlavním důvodem bylo u vyučujících teoretického předmětu to, že se

nikdy předtím se strategiemi kooperativního učení nesetkali, vyučující praktického předmětu měli povědomí o strategiích kooperativního učení, přesto však také preferovali jiné vyučovací strategie. Všichni vyučující se pokusili strategie kooperativního učení do výuky začlenit do výuky poté, co o nich získali dle jejich názoru dostatečné množství informací. Vyučující obou předmětů jak praktického, tak i teoretického teoreticky pochopili základní principy kooperativního učení a fakt, že kooperativní výuka nerovná se skupinová práce, měli také možnost získat informace o cílech výuky věcných, ale také cílech sociálních. Většina vyučujících cíl ani věcný ani sociální není zvyklá specifikovat, ani je sdělovat studentům, proto bylo třeba na základě terénního šetření jejich cíle rekonstruovat. Dalším nálezem je fakt, že přestože byli vyučující teoreticky znalí základních principů kooperativního učení, výzkum neprokázal, že všechny principy byly v hodinách naplněny. Aby bylo totiž kooperativní učení efektivní, musí být naplněny všechny jeho principy. Z tohoto důvodu nelze tvrdit, že kooperativní učení bylo jako ucelený systém v hodinách teoretického i praktického předmětu využíváno.

2. Výzkum prokázal existenci překážek při realizaci principů kooperativního učení, na které vyučujících mohou narážet. Výzkum také na základě terénního šetření potvrdil, že všechny typy překážek lze překonat. Ukázalo se, že pokud chtějí vyučující do výuky zařadit některé ze strategií kooperativního učení, musí vzít do úvahy velikost učebny, uspořádání učebny, počet studentů a zvážit, zda se aktivity, které plánuje pro studenty, hodí do takového prostředí. Výzkum ukázal, že překážky jako například přestavění uspořádání třídy, lze překonat daleko jednodušeji na vysoké škole než na střední či základní, protože studenti jsou dospělí lidé, aktivně přistupují k přeskupování nábytku ve třídě, činnosti provádějí rychle, klidně, bez reptání, nenarušují je nekázní. Vyučující při takových činnostech nemusí řešit žádné kázeňské přestupky ani studenty kontrolovat, zda skutečně dělají, co mají dělat, nemusí jim dlouze vysvětlovat, k čemu samotné přeskupování bude sloužit. Vyučující správně poukázali na překážky praktického charakteru, jako jsou například pracovní pomůcky. V praxi výzkum na vysoké škole prokázal, že pracovní pomůcky jako například psací náčiní, fixy, archy papírů, lepicí páska, které nepatří mezi finančně náročné, se překvapivě mohou stát problémem při implementaci strategií kooperativního učení ve výuce. Přesto, že se jedná o nepříliš finančně nákladní pomůcky, nejsou všichni vedoucí pracovišť nakloněni k jejich proplácení a vyučující mnohdy musejí jejich nákup financovat ze

svého vlastního rozpočtu. Výzkumné šetření také zjistilo, že existují u vyučujících překážky, které jsou vytvářeny na základě předsudků a obav, a ty mohou výrazně bránit ve vlastní implementaci strategií kooperativního učení do výuky. To jsou vytvořené překážky na základě přirozené mysli. Tyto překážky jsou nejhůře odstranitelné. K jejich odstranění by mohla přispět dobrá informovat vyučujících o strategiích kooperativního učení a jejich významu formou osobních setkávání, neformálních diskuzí, výměnou zkušeností s ostatními kolegy.

3. Při zjišťování, jaká úskalí vznikají při učení ve skupinách, se prokázalo, že se studenti snažili aktivně účastnit všech činností v průběhu cvičení. Vedle aktivního přístupu studentů byly zaznamenány vznikající přátelské vazby, které mohou vést nejen ke společnému trávení volného času, ale i ke společnému studiu mimo vyučování, a které by za použití jiných vyučovacích strategií pravděpodobně nevznikly, protože studenti se na seminářích setkávají nahodile a mají malou příležitost se lépe poznat.

U vyučujícího se kladou nároky na to, aby byl schopen efektivně sledovat a monitorovat práci všech skupin a aby byl schopen možné nesnáze, které se při práci ve skupinách objeví, eliminovat. Taková situace vyžaduje vyučujícího, který má zkušenost s prací ve skupinách, je si vědom možných obtížností, je schopen je předvídat a je také dostatečně vnímavý vůči vznikajícím vztahům mezi členy skupiny a zároveň tolerantnější k určitému uvolněnějšímu chování ze strany studentů vůči své osobě.

Jak v teoretickém tak i praktickém předmětu při práci ve skupinách byly zaznamenány určité obtíže, nelze proto zcela jednoznačně říci, který předmět je v tomto ohledu jednodušší pro implementaci strategií kooperativního učení. Terénní šetření v obou předmětech zaznamenalo tendence některých studentů spoléhat na druhé členy skupiny a pouze se „vézt“, někteří lepší studenti projevovali lehkou nadřazenost vůči slabším studentům, určitou emotivnost při jednání v rámci skupiny, někteří studenti se rádi „předváděli“ a naopak pozorování zaznamenalo studenty, kteří se „neuměli prodat“ a styděli se v rámci skupiny výrazněji projevit.

Je možné konstatovat, že pokud by se podařilo vyhnout takovým úskalím a byly by při práci ve skupině naplněny principy kooperativního učení (tj. pozitivní vzájemní závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost a osobní skládání účtů, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, sebereflexe skupinové činnosti), bylo by možné shledat využití kooperativních strategií ve výuce praktického i

teoretického předmětu jako efektivní a mající velmi pozitivní vliv na plnění věcného cíle a sociálního cíle, který si klade konkrétní seminář. Prozatím však vyučující ještě nechápou význam všech těchto principů, nechápou jejich důležitost a pouze se pokoušejí o použití některé ze strategií kooperativního učení.

4. Terénní šetření potvrdilo, že pokud se studenti aktivně zapojují do diskuze, debaty, práce v menších skupinách, pak se strategie kooperativního učení stávají poměrně oblíbenými, neboť studenti mají větší šanci hledat řešení problémů, dostávají se do užšího kontaktu nejen se svými spolužáky, ale i se svými vyučujícími. Nezáživné a nudné téma se tak změnilo na přijatelnější nebo jasnější, když se do něj studenti aktivně zapojili. Vyučující oceňovali těsnější spojení se studenty, které vedlo ke společnému odhalování odpovědí na konkrétní otázky nebo ke společným debatám.

Pozorování přineslo konkrétní příklady, ve kterých bylo možné vidět pozitivní vliv strategií kooperativního učení na aktivní učení studentů jak v praktickém, tak i v teoretickém předmětu. Strategie kooperativního učení daly studentům větší prostor se projevit, klást otázky, zamýšlet se nad problémy, být v kontaktu se svými vrstevníky a dostat se blíže ke svému vyučujícímu, kterého měli možnost vidět jinak než jen jako pouhého „předavatele“ informací nezajímajícího se o to, co si pasivně přijímající studenti o daném tématu myslí a jak jej chápou.

5. Pozorování prokázalo, že si studenti v obou předmětech při spolupráci s ostatními začínali uvědomovat hodnotu svých vlastních znalostí a dovedností, ale zároveň byli schopni vidět hodnotu spolupráce a podpory ze strany svých spolužáků, které při společném úsilí vedou k efektivnímu dosažení výsledku celé skupiny. Bylo zaznamenáno, jak se studenti při odchodu ze semináře domlouvali, že se společně sejdou po škole, ale i to, že se umějí oceňovat verbálně, když někdo další ze skupiny přišel s dobrým řešením nebo prokázal dobré znalosti. Mezi studenty technického směru byl dokonce zaznamenán i přátelský fyzický kontakt. Takové reakce by za normálních okolností nenastaly, neboť studenti se spolu navzájem znají pouze minimálně a obvykle spolu komunikují při seminářích pouze nahodile.

Pozorování i rozhovory s vyučujícími ukázaly, že velmi důležitou a zároveň náročnou roli zde sehrál vyučující, který musel rychle a racionálně reagovat při výměně názorů a musel být schopen studenty nasměrovat zpět na zadaný úkol.

V této otázce je třeba neustále mít na paměti, že principy kooperativního učení tvoří pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, individuální odpovědnost/osobní skládání účtů, sociální dovednosti a sebereflexe. Pozorování i rozhovory s vyučujícími ukázaly, že vyučující nebyli schopni vytvářet prostor pro sociální dovednosti záměrně. Z rozhovoru jednoznačně vyplynulo, že se vyučující nezamýšlejí nad tím, jaké sociální dovednosti může která činnost ovlivnit nebo formovat. Podle svých slov většinou jednali intuitivně a zasahovali podle situace, která nastala. Ani formování cílů hodin je nevedlo k zamyšlení se nad tím, jak stanovený cíl hodiny může ovlivnit formování sociálních dovedností studentů v konkrétních situacích. Vyučující také uvedli, že potřebují více zkušeností a času, aby se naučili správně rozpoznat konkrétní momenty, které právě vedou k vytváření prostoru pro sociální dovednosti, také zmiňovali, že nestíhají reagovat na všechny možné podněty, které vznikají při práci ve skupinách.

6. Pozorování a rozhovory přinesly konkrétní informace týkající se vlivu využití kooperativních strategií ve výuce na všechny zúčastněné vyučující. Nikdo ze zúčastněných vyučujících nevyjádřil vysloveně negativní zkušenost či pocit, který by zažíval při implementaci strategií kooperativního učení do výuky. Všichni vyučující uvedli, že mají dobrý pocit z implementace strategií kooperativního učení do své výuky i z toho, že dostali šanci dostat se do jiného kontaktu se svými studenty, což jim pomohlo podívat se na svoji výuku a komunikaci se studenty ve zcela novém úhlu. Nevýhody, které uváděli, jako je časová náročnost na přípravy, fyzická i psychická náročnost, budou zcela určitě hrát velkou roli v jejich budoucím rozhodování, zda tyto strategie aktivně ve výuce využít či ne. Všichni vyučující uvedli, že je pro ně důležitá podpora ze strany jejich nadřízených, vyučující teoretického předmětu vyjádřili přání mít „jakéhosi konzultanta či přítele na telefonu“, který by se jim věnoval a pomáhal jim s přípravami konkrétních témat do výuky.

14 Diskuze

Za nejdůležitější závěr empirické části pokládám to, že výzkum ukázal možnost implementovat strategie kooperativního učení do výuky teoretického i praktického předmětu na vysoké škole, čímž se potvrdily i závěry výzkumů, které prezentovala teoretická část práce.

Při výzkumném šetření byla použita jako metoda sběru dat, hloubkové rozhovory s učiteli a přímé pozorování. Otázkou je, zda by využití ještě dalších metod, jako například videostudie či dotazníky pro studenty, přineslo hlubší a plastičtější řešení výzkumné otázky.

V průběhu výzkumu se vynořovaly další otázky, které zůstaly nezodpovězené a které vzbuzují zájem. Zcela jistě by měly být dále zkoumány tak, aby na ně bylo možné najít hodnověrně podložené odpovědi.

Jak již bylo uvedeno, vyučující zdůrazňovali teoretickou neznalost týkající se kooperativního učení a nedostatek zkušeností, respektive žádné zkušenosti s využíváním strategií kooperativního učení ve výuce a navrhovali různé možnosti, jak tyto znalosti a zkušenosti získat, příkladem byl jakýsi „konzultant“, výměna zkušeností s kolegy či neformální setkávání nad konkrétními situacemi z výuky. Toto vede k otázce, zda by tito vyučující, pokud by dostali takovou příležitost, skutečně tyto odborné rady a zkušenosti aplikovali ve své výuce a jak dlouho? Skutečně by využívali nové strategie ve svých seminářích? Dělali by to vědomě a sami, aniž by je jejich konzultant musel kontrolovat? Nezajeli by po určité době do rutinních kolejí například kvůli časové náročnosti příprav? Kdo by měl být takovým „poradcem“, který bude vysvětlovat teoretické přístupy a jejich aplikování v praxi? Co bude vyučující motivovat tyto strategie aplikovat? Je využívání nových strategií pouze otázkou osobnosti vyučujícího?

Zde se otevírá velký prostor k dalšímu výzkumu, který by mohl přispět k inovaci vysokoškolské výuky a zefektivnění práce vysokoškolského učitele.

15 Závěr

Cílem této práce bylo zjistit, zda a jak lze implementovat strategie kooperativního učení do vysokoškolské výuky teoretického a praktického předmětu.

Z teoretických východisek vyplývá, že společnost volá po vysokoškolsky vzdělaných lidech, kteří jsou odborně zdatní a zároveň jsou připraveni spolupracovat se svými kolegy, jsou schopni se stát členy týmu s tím, že pocítují odpovědnosti za výsledek práce celého týmu, umí podporovat činnost celé skupiny, dokážou sdílet pocity s ostatními členy atd. Vysokoškolské didaktiky a studie ukazují, že existuje dostačující teoretický základ pro využívání nových strategií ve vysokoškolské výuce, které by takové postoje rozvíjely a pěstovaly u vysokoškolských studentů. Moje výzkumné šetření ukázalo, že vysokoškolští učitelé preferují tradiční postupy ve výuce a mají pouze omezenou představu o potenciálu, který v sobě skrývá využití strategií kooperativního učení. Díky účasti ve výzkumu se měli možnost dozvědět o tom, že existuje kooperativní učení, jaké jsou jeho principy, a sami měli možnost si strategie kooperativního učení vyzkoušet ve své vlastní výuce teoretického či praktického předmětu. Zjištění ukázala, že v obou předmětech lze tyto strategie využívat, argumenty vyučujících, že se hodí pouze pro praktický předmět, nebyly v praxi potvrzeny. Toto také koresponduje s vybranými výzkumy popsány v teoretické části práce.

Teoretická východiska, která se zabývají vysokoškolskou didaktikou, poukazují na to, jaké možnosti, podporu a odborné publikace mají vysokoškolští vyučující k dispozici. Ukazuje se, že ve světě jsou běžnější publikace vysokoškolské didaktiky doprovázené případovými studii, které prováděli sami vysokoškolští učitelé, a demonstrující, jak lze s různými výukovými metodami (v tomto konkrétním případě strategiemi kooperativního učení) pracovat v praxi, jaké jsou výsledky. Často jsou tyto případové studie doprovázeny výsledky šetření či dotazníků, na které odpovídali sami studenti, popřípadě jsou doplněné doporučeními z řad studentů. V české vysokoškolské didaktice není takový přístup běžný. V poslední době bylo vydáno poměrně velké množství publikací, které se zabývají vysokoškolskou didaktikou. Při jejich podrobnějším studiu však lze konstatovat, že vesměs jde o výčty teoretických informací, které vycházejí z obecné pedagogiky a psychologie, mají sice ambice stát se praktickým průvodcem pro vysokoškolského pedagoga, ale ve své podstatě ke zkvalitnění a zefektivnění vysokoškolské výuky nepřispívají, hlavně nejsou pro vyučující atraktivní. Toto

potvrzuje mimo jiné empirická část práce. Z rozhovorů s vyučujícími vyplývá, že by uvítali spolupráci s „konzultanty či poradci“, kteří by jim pomáhali s realizací strategií kooperativního učení, ale i jiných metod ve výuce, zajímaví je praktické zkušenosti, které by si chtěli vyměňovat a neformálně o nich diskutovat. Terénní šetření a pozorování také ukázala, že za určitých okolností lze strategie kooperativního učení ve vysokoškolské výuce využívat a že v konkrétních případech výuku zefektivnily. Velmi důležitou roli v tom sehrála chuť vyučujícího zkoušet jiný přístup, zájem seznámit se s novými strategiemi a metodami a ochota učit se novým věcem, věnovat tomu část svého volného času i pohodlí a umožnit svým studentům efektivně se zapojit do výuky.

16 Seznam použité literatury

Adamcová Eva, Hamarová Jitka, Prokopová Helena, *English for Electrical Engineers 5*, Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2013. ISBN 978-80-261-0296-0.

Ahmad Zaheer, Mahmood Nasir, *Effects of Cooperative Learning vs. Traditional Instruction on Prospective Teachers' Learning Experience and Achievement*. Ankara, Journal of Faculty of Educational Sciences, 2010, ročník 43, číslo 1, ss. 151-163.

Andaralo N. V., Bystrjakova N. V., Grakova V.V., Zemcova E.A., Klimovič A.F., Šestitko I.V., Šilova E.S., Šingirej T.A., *ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ*. Minsk: 2009.

Beloborodov N.V., *Воспитательная роль классного коллектива*. Moskva: Vydavatelství Arkti, 2007. ISBN 978-5-89415-607-1.

Bendl Stanislav, Voňková Hana, Zvírovský Michal, *Boloňský proces a jeho dopady na strukturovaná studia učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-7290-703-8.

CLIEC A Report on the Methodology of Cooperative Learning and Its Implementation in Different European Educational Settings, dostupné na www.steunpuntico.be.

Cooperative Learning. The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups, dostupné na www.persupport.edu.au, 2005, Taylor and Francies e-Library.

Čábalová Dagmar, *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

Davis G. B., *Cooperative Learning – Students Working in Small Groups*. Stanford University Newsletter, Univerzita Stanford, 1999, svazek 10, dostupné na www.stanford.edu.

Drakeford William, *The Effects of Cooperative Learning on the Classroom Participation of Students Placed at Risk for Societal Failure*, Psychology Research, duben 2012, ročník 2, číslo 4, ss. 239-246, Státní univerzita Bowie.

Duxbury John G., Ling-ling Tsai, *The Effects of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities*, International Journal of Instruction, ročník 3, číslo 1, leden 2010, ss. 1-16.

Dvořáčková Jana a kol.: *Politika a každodennost na českých vysokých školách*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2014. ISBN 978-80-7419-171-8.

Finelli C. J., Bergam I., Mesa V., *Student Teams in the Engineering Classrooms and Beyond: Setting up Students for Success*. Univerzita Michigan, 2009, dostupné na www.crit.umich.edu.

Fry Heather, Ketteridge Steve, Marshall Stephanie, *Teaching and Learning in Higher Education*, New York, Londýn: 2009. ISBN 0-203-89141-4.

Galla Karel, *Úvod do didaktiky vysoké školy*. Praha: SPN, 1957. SPN 74-0-13.

Gavora Peter, *Úvod do pedagogického výzkumu*, Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

Gerloch Aleš, Beran Karel, El-Dunia Jana, Kišš Petr, Kühn Zdeněk, Maršálek Zdeněk, Tryzna Jan, Wintr Jan, *Seminární praktikum z teorie práva*, Praha: Eurolex Bohemia, 2006. ISBN 80-86861-74-0.

Gillernová Ilona, Krejčová Lenka a kol., *Sociální dovednosti ve škole*, Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

Golovanova I.I., Donecka O.I., *Об актуальности теории кооперативного обучения*, pedagogický žurnál Образование и саморазвитие Kazaňské (Privolžské) federální univerzity, 2014 č. 2 (40), ss. 85-88.

Grecmanová Helena, Miroslava Dopita a kol., *Determinanty organizačního klimatu vysokých škol a fakult.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3808-5.

Gulová Lenka, Šíp Radim (eds.), *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.

Hladílek Miroslav, *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009. ISBN 978-80-86723-75-4.

Hnilica Jiří, Pabian Petr, Hájková Tereza (eds.), *Národní kvalifikační rámec terciárního vzdělávání České republiky, 3. Díl, Zkušenosti a doporučení*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2012. ISBN 978-80-87601-10-5.

Chlup Otokar, Galla Karel, *Vysoké školy a vysokoškolská pedagogika*. Praha: SPN, 1956. SPN 74-0-01.

Jelínek Stanislav, Elexejeva Ljubov Fjodorovna, *Raduga po novomu I*, Plzeň: Fraus, 2011. ISBN 978-80-7238-989-6.

Johnson David W., Johnson Robert T., Johnson Holubec Edythe, *The New Circles of Learning, Cooperation in the Classroom and School*. Edina: Interaction Book Company, 1990. ISBN 0-87120-227-1.

Johnson David W., Johnson Roger T., Smith Karl A., *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina: Interaction Book Company, 1991, 1998. ISBN 0-939603-14-4.

Jůva Vladimír, *Vysoká škola a výchova*. Univerzita J. E. Purkyně v Brně, 1981.

Kasíková Hana, *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

Kasíková Hana, *Učíme (se) spolupráci spoluprací*, Kladno: AISIS, 2009. ISBN 978-80-904071-6-9.

Kasíková Hana, *Proměna vysokoškolské výuky. Zkušenosti s využitím kooperativní skupin*. Studia paedagogica, ročník 20, číslo 2 (2015), ss. 82-101.

Klíčové údaje o vysokém školství v Evropě: 2007 (Eurydice, Eurostat, Ústav pro informace ve vzdělání) Praha: Ústav pro informace ve vzdělání, c2008. ISBN 978-92-79-0610-2.

Kosolapova M. A., Jefanov V.I., Kormilin V.A., Vokov L.A., *Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете: для преподавателей ТУСУР*. Томский государственный университет система управлений а радиоэлектроники ТУСУР – Tomsk: ТУСУР, 2012.

Kotrba Tomáš, Lacina Lubor, *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister &Principal, 2011. ISBN 978-80-7485-043-1.

Maňák Josef, Vlastimil Švec (ed.), *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6.

Matějů Petr a kol., *Bílá kniha terciárního vzdělání*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009. ISBN 978-80-254-4519-8.

Mathews Roberta S., Cooper James L., Davidson Neil, Hawkes Peter, *Building Bridges Between Cooperative and Collaborative Learning*, dostupné na Tyler and Francis On line, www.tandfonline.com, ss. 35-40, 2010.

Najvar Petr a kol., *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno: Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-222-2.

Pavenko N.V., *КООПЕРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК МЕТОД СТИМУЛИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭКОНОМИКИ (теоретический аспект)*. Славянский профессиональный художественный лицей, Ukrajina: 2010.

Petty Geoffrey, *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-262-0367-4.

Podlahová Libuše a kol., *Didaktika pro vysokoškolské učitele*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

Prudký Libor, Pabian Petr, Šima Karel, *České vysoké školství: na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989-2009*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3009-7.

Průcha Jan, *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-262-0456-5.

Rohlíková Lucie, Vejvodová Jana, *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

Rýdl Karel, *Metoda týmového vyučování*. Praha: Agentura Strom, 1996. ISBN 80-9016-62-9-6.

Sitná Dagmar, *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve výuce*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.

- Slavík Milan, Dyrťová Radmila, Hanušová Marie, Husa Jiří, Miller Ivan, Krahulcová Beáta, Oudová Drahomíra, Votava Jiří, *Kapitoly z vysokoškolské pedagogiky*. Česká zemědělská univerzita v Praze, 2008. ISBN 978-80-213-1858-8.
- Slavík Milan a kol., *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4054-6.
- Skutil Martin a kol., *Základy pedagogického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- Somr Miroslav, *Nástin Dějin školství a pedagogiky*. Praha, 1987.
- Soukalová Radomila, *Současná role komunikace vysoké školy s cílovými skupinami*. Zlín: VeRBuM, 2011. ISBN 978-80-87500-17-9.
- Šima Karel, Pabian Petr, *Ztracený Humboldtův ráj: Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2013. ISBN 978-80-7419-156-5.
- Šed'ová Klára, Švaříček Roman, Šalamounová Zuzana, *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.
- Švaříček Roma, Šed'ová Klára a kol., *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- Tovkaněc A. V., *Активные формы и методы обучения в образовательном процессе высшей школы в Чехии и Словакии*. Věstník PAGS (Povolžské akademie státní služby) č. 33, 2013.
- Valenta Josef, *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*, Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4908-X.
- Vališová Alena, Kasíková Hana a kol., *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.
- Vašutová Jaroslava, *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- Vašutová Jaroslava, *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-100-0.
- Výzkumná zpráva IIE (Institute of International Education and the Boston College Centre for International Higher Education) č. 29*, duben 1999, dostupné na www.bc.edu/research/cihe/ihe.html.
- Wadhwa Shalini, *Aspects of Teaching and Learning Methodology in Higher Education*. Londýn, Delhi: 2006. ISBN 8176256897.
- Zormanová Lucie, *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.