

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická  
Katedra anglického jazyka**

**Diplomová práce**

**VYUŽITÍ STRATEGIÍ KOOPERATIVNÍHO UČENÍ  
V HODINÁCH ANGLICKÉHO JAZYKA NA PRVNÍM  
STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY**

**Michaela Ficenecová**

**Plzeň 2019**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Karlových Varech, 30. června 2019

.....  
vlastnoruční podpis

## PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí své diplomové práce Mgr. Gabriele Klečkové, Ph.D za cenné rady a trpělivost.

## ABSTRAKT

Ficenecová, Michaela. Západočeská univerzita v Plzni. Červen, 2019. Využití strategií kooperativního učení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

Vedoucí práce: Mgr. Gabriela Klečková, Ph.D

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití kooperativního učení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Teoretická část je věnována pojmu kooperace. Poskytuje základní teoretické informace. Zabývá se znaky kooperativního učení, metodami a strukturami. Popisuje principy kooperativního učení a kooperativní dovednosti. Zabývá se výhodami a nevýhodami kooperativního učení a konkrétně výhodami a nevýhodami kooperativního učení v hodinách cizího jazyka.

Na teoretickou část navazuje část praktická. Zabývá se metodami výzkumu, které byly použity pro získání poznatků o průběhu kooperativního učení v hodinách anglického jazyka. Popisuje průběh výzkumu. Následně získaná data vyhodnocuje. Pomocí dotazníku poskytuje informace o názoru žáků na tento styl učení.

# OBSAH

I. ÚVOD .....	5
II. TEORETICKÁ ČÁST .....	6
Kooperativní učení.....	6
Vymezení pojmu .....	6
Znaky kooperativního učení.....	9
Typy kooperativního učení .....	11
Metody a techniky kooperativního učení.....	12
Kooperativní učební struktury.....	13
Kooperativní dovednosti .....	15
Rozdíl mezi kooperativním a skupinovým učním.....	16
Nevýhody kooperativního učení .....	17
Role učitele .....	19
Role žáka.....	22
Kooperativní učení v hodinách anglického jazyka .....	22
III. METODY.....	24
Cíl výzkumu.....	24
Metody výzkumu .....	25
Výzkumný vzorek .....	25
Průběh výzkumu .....	26
Přípravy na vyučovací jednotky.....	27
IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE .....	28
Výsledky pozorování vyučovacích jednotek .....	28
Výsledky pozorování vyučovacích hodiny číslo 1 .....	28
Používání češtiny .....	29
Výskyt konfliktů.....	30
Aktivní zapojení.....	31
Pomoc učitele.....	31
Hodnocení splnění úkolu.....	32
Výsledky pozorování vyučovacích hodiny číslo 2 .....	32
Používání češtiny .....	33
Výskyt konfliktů.....	34
Aktivní zapojení.....	34
Pomoc učitele.....	35

Hodnocení splnění úkolu.....	35
Výsledky pozorování vyučovací hodiny číslo 3 .....	36
Použití češtiny .....	37
Výskyt konfliktů.....	38
Aktivní zapojení .....	39
Pomoc učitele.....	39
Hodnocení splnění úkolu.....	39
Porovnání výsledků pozorování jednotlivých vyučovacích jednotek .....	40
Použití češtiny .....	40
Výskyt konfliktů.....	42
Aktivní zapojení .....	43
Pomoc učitele.....	43
Dotazník .....	44
Výsledky dotazníku.....	44
Vyhodnocení dotazníku .....	47
V. ASPEKTY VÝZKUMU .....	48
Pedagogická doporučení .....	48
Faktory ovlivňující výzkum .....	49
Doporučení pro další výzkum .....	49
VI. ZÁVĚR .....	51
Seznam literatury .....	52
Přílohy .....	54

# I. ÚVOD

V současném světě je kladen velký důraz na schopnost spolupracovat a komunikovat ve skupině. Dnešní doba vyžaduje umět kooperovat při řešení pracovních i jiných úkolů. Během celého života se setkáváme se situacemi, kdy úspěch naší práce je založen na sdílení poznatků s ostatními členy skupiny a vzájemné podpoře a spolupráci. Schopnost kooperace je potřeba rozvíjet již od časného dětství a mládí. Tuto potřebu reflektuje i české školství a zabývá se zařazováním moderních metod do každodenního vyučovacího procesu.

„Kooperativní učení je taková forma učení, která podporuje u studentů zapojení intelektuálních i sociálních dovedností, a která důmyslným způsobem kombinuje rozličné metody vyučovacího procesu.“ Spencer Kagan

Pro děti je spolupráce přirozená. Je tedy důležité tuto jejich přirozenou schopnost nepotlačovat, ale rozvíjet a podporovat. Schopnost spolupráce a komunikace vede k respektování názorů druhého člověka, usnadňuje naslouchání a porozumění druhým.

Tato diplomová práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část se zabývá historií kooperativního učení. Zamýšlí se nad výhodami a nevýhodami zařazení kooperativního učení ve vyučovacích hodinách. Hodnotí zařazení kooperativního učení mezi ostatní vyučovací metody a věnuje se jejich srovnání. Popisuje principy kooperativního učení. Vyjmenovává důležité kooperativní dovednosti, základ úspěšného kooperativního učení. Zaměří se na využití kooperativního učení v hodinách anglického jazyka. Výhodou této metody je používání anglického jazyka naprosto přirozenou formou, která poskytuje žákům více prostoru ke vzájemné komunikaci.

Praktická část navazuje na část teoretickou. Teoretické informace shromážděné v přecházející kapitole poslouží k sestavení cílů pozorování. Na základě pozorování budou ověřena teoretická tvrzení. Zároveň tato část obsahuje dotazník. Dotazník poskytne informace o tom, jak kooperativní aktivity hodnotí sami žáci. Jejich pocity, postřehy a celkový dojem z průběhu kooperativní naplně vyučovací hodiny jsou v této části zdokumentovány. Následuje vyhodnocení všech získaných informací.

## **II. TEORETICKÁ ČÁST**

Teoretická část této diplomové práce bude rozdělena do podkapitol, ve kterých se postupně zaměříme na ujasnění pojmů spojených s kooperativním učením, znaky a typy kooperativního učení. Vysvětlíme rozdíl mezi kooperativním a skupinovým učením. Popíšeme roli učitele během přípravy na kooperativní vyučování i během vyučování samotného. Věnujeme pozornost také roli žáka. Poslední podkapitola se zaměří na kooperativní učení během hodin anglického jazyka a seznámí se s konkrétními kooperativními učebními strukturami.

### **Kooperativní učení**

Zařazováním strategií kooperativního učení jsou naplňovány hlavní cíle Rámcového vzdělávacího programu, výchozího dokumentu, kterým se řídí výuka na všech úrovních a typech škol. Jedním z cílů je rozvíjení schopnosti spolupráce. Schopnost spolupracovat úzce souvisí s respektem k výsledkům činností druhých lidí i svým vlastním. Děti, které povedeme cestou spolupráce, zároveň přirozeně získají schopnost otevřeně, přirozeně a účinně komunikovat s ostatními. Během kooperace se rozvíjí i schopnost projevat se jako zodpovědná osobnost, která dokáže uplatňovat svá práva stejně jako plnit své povinnosti (RVP, 2017).

Strategií učení rozumíme používání vhodných metod a forem práce na základě poznatků pedagogiky a pedagogické psychologie s cílem dosáhnout co nejlepších výsledků žáků a plnění cílů vzdělávání.

### **Vymezení pojmu**

Abychom byli schopni pracovat s pojmem strategie kooperativního učení, je nutné se v první řadě věnovat pojmu strategie učení a strategie učení cizímu jazyku. Strategií učení je postup, který si žák zvolí k dosažení cíle, tedy zvládnutí učebního úkolu. Tento postup je záměrný a je řízený cílem. Motivací pro vytvoření strategií je dosažení učebního cíle, úspěšné zvládnutí úkolu. Strategie učení lze nahlížet jako postupy většího rozsahu, kterými žáci realizují svým vlastním způsobem plán při řešení konkrétní úlohy (Mareš, 1998). Jedná



se o posloupnost činností při učení, zařazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije (Průcha, Walterová & Mareš 2009, s. 287). Z uvedeného je zřejmé, že strategie učení tak, jak jsou vytvářeny jednotlivými žáky, jsou vysoce individuální záležitostí. Jsou podmíněny mnoha faktory, inteligencí, schopnostmi a dovednostmi, osobností, postoji a dalšími. Strategie učení cizímu jazyku je souhrn činností, kterými žák vytváří a rozvíjí jazykový systém. Na základě vytvořeného jazykového systému je následně schopen se v cizím jazyce orientovat. Strategie učení cizímu jazyku v sobě zahrnují jak strategie učení cizímu jazyku, tak strategie používání cizího jazyka (Cohen, 2014). Strategie kooperativního učení mají svůj základ ve vytvoření plánu vedoucímu k dosažení cíle, na kterém se stejnou měrou podílí více žáků a jehož naplnění je závislé na úspěchu všech zúčastněných.

Pojem kooperace vychází z latinského slova „cooperare“, které znamená spolupracovat. Spolupráce, součinnost nebo také kooperace je hlavním projevem sociálního chování, je pojímána jako snažení všech jedinců s cílem dosažení úspěchu celé skupiny (Heywood, 2008).

Kooperace je pojímána jako komplikovaný společenský jev. Tomuto jevu se věnují různé vědní disciplíny jako například ekonomie, psychologie, historie, etika, právní vědy nebo politologie, ale také genetika, sociobiologie, ekologie a etologie. Tyto vědy se v přístupu k pojmu kooperace různí. Mají ale jednotné pojetí základu tohoto jevu, který spočívá ve společné a návazné součinnosti uvnitř i vně skupiny, přičemž podmínkou je akceptování skupinových cílů jedinci ve skupině. Kooperativní chování je neodmyslitelným jevem společenské reality na interpersonální úrovni v oblasti sociálního uspořádání, národního hospodářství, právních systémů i podmínek výroby a ochodu (Kasíková, 1997). Kooperace je více než pomoc slabším studentům, sdílení materiálů a uspořádání tak, aby si členové skupiny byli blíže (Johnson, 1984).

Kasíková (2010) předpokládá, že pojem kooperace je možné vyložit následujícími způsoby:

1. Jako **cílovou strukturu vyučování**, která se vyskytuje, pokud žáci rozumí, že svého cíle mohou dosáhnout pouze tehdy, pokud i ostatní žáci, se kterými mají na daném úkolu kooperovat, tedy dosáhnou svého cíle, přičemž tato struktura zahrnuje následující
  - celkovou podstatu cíle, která podněcuje součinnost jednotlivců v týmu,
  - význam a důležitost specifických úkolů, které vedou k dosažení konečného cíle,

- očekávaný rozsah vzájemného působení jednotlivců, kteří se na úkolu podílejí,
- souhlas či nesouhlas kooperujících jedinců (odezva jedinců na cílovou strukturu),
- druhy závislostí vznikající mezi jednotlivci podílejícími se na plnění úkolu (Johnson & Johnson, 1989 in Kasíková 2010):

2. **Jako povahový rys osobnosti žáka**, tedy jako kooperativnost jedince. Tento osobnostní rys je důležitým bodem v prezentované reakci žáka na přijetí kooperativní cílové struktury. Kooperativnost jako povahový rys představuje vstupní předpoklad žáka ovlivňující jeho vstup do kooperativního systému učení. Kooperativnost společně s motivací a trpělivostí účastnit se kooperace ovlivňují, jak žák vnímá hodnotu cíle, která je na základě různosti osobnostních rysů jednotlivců ve skupině vnímána různě.

Vzájemné působení kooperativnosti, jakožto povahového rysy a cílové struktury je složitým jevem a dosavadní zkušenost jedince s kooperativním učením zvyšuje spolu s rysem kooperace dispozice žáka pro kooperaci. V souvislosti s těmito informacemi je možné předpokládat, tendence ke kooperativnosti jsou člověku vrozené, zároveň se z velké části tato dispozice dá působením sociálního prostředí ovlivňovat a posilovat. Zdá se, že dívky mají tendenci inklinovat více ke kooperativní práci v rámci školních úkolů než chlapci. Vysvětlit si to můžeme vlivem různých sociálních tlaků na dívky a chlapce ze strany významných dospělých autorit působících na jedince v průběhu dětství. Toto vysvětlení není možné pojímat rigidně a je nutné zohlednit rozdíly pozorované napříč světovými kulturami (Kasíková, 2010).

3. **Jako chování žáků ve školních situacích**. Ve školní praxi existují podmínky, které mohou narušit soulad mezi dobře vytvořenou kooperační strukturou ve škole a kooperativními rysy v osobnosti žáků. Tyto podmínky je možné rozdělit na vnitřní a vnější, přičemž za vnější podmínky považujeme skutečnost, že je možné, že žák, který má osobnostní rys kooperativnosti se bude chovat individualisticky, například pokud se bude připravovat na významnou zkoušku. Za vnitřní podmínky považujeme to, že stejný žák se může projevovat soutěživě, pokud má kooperovat s kompetitivně zaměřenými jedinci, jejichž úspěch by ho mohl ohrozit. Pokud chceme aplikovat ve vyučování kooperativní strukturu, musíme si uvědomit, že nestačí pouhá shoda mezi kooperativní organizací a prosociálně zaměřenou osobností žáka (Kasíková, 2010).

Účinnost metody kooperativního vyučování se daří potvrzovat v oblasti sociálních dovedností, rozvoje motivace k učení a psychického zdraví jedinců. Tyto závěry poukazují

na účinnost kooperativního učení nejen v oblasti učebního výkonu, ale zároveň celkově v oblastech kognice a interpersonálního fungování. Díky kooperativnímu učení se u žáků podporuje kritické myšlení, pozitivní smýšlení o předmětu učení, vnímavost v sociálním kontaktu i sebedůvěra. Žák získává kooperativním učením ve školních situacích nejen znalosti, ale osvojuje si zároveň i hodnotové žebříčky a postoje, čímž se stává pro budoucí úkoly samostatnějším a schopnějším. Při komparaci kooperativního a kompetitivního stylu vyučování nebo stylu vyučování s důrazem na komunikaci dospělého s žákem se ukazuje výrazně vyšší efektivita kooperativního učení (Vališová, 2007).

### **Znaky kooperativního učení**

Podle Kasíkové (2005) se kooperativní vyučování zakládá na vzájemné závislosti žáků v rámci skupiny. Tato závislost je uvažována v pozitivním smyslu, protože po dosažení cíle, má prospěch celá skupina, tedy všichni žáci, kteří se plnění úkolu účastnili. Závislost je zde pojímána jako vzájemná provázanost členů skupiny z pohledu získání úspěchu celé skupiny, a tedy každým jedincem ve skupině nebo nikým (Kasíková, 2005).

Pro hladké fungování kooperativní výuky musí učitel zohlednit více faktorů. Nestačí pouze rozdělit žáky do skupin, přestože skupinové uspořádání je způsobem kooperativního učení. Podstatou kooperativního učení v pojetí Kasíkové (2010) je optimální učení se probíhající na principu specifického uspořádání vztahů ve školních situacích při zahrnutí pozitivní vzájemné závislosti.

Funkční kooperativní vyučování je komplexním systémem, který funguje na základě následujících principů (Kasíková, 2010):

1. **Pozitivní vzájemná závislost.** Tato forma závislosti se vyskytuje, pokud jednotliví žáci chápou, že vzhledem k vzájemnému provázání jednotlivců ve skupině, nemohou uspět, jestliže neuspějí i ostatní jedinci účastníci se plnění úkolu. Proto musí sladit snahu jedince se snažením skupiny jako celku. Pozitivní vzájemná závislost je nejdůležitější ze všech pěti principů (Johnson 1994). Dá se vyjádřit větou: „Buď společně poplaveme, nebo se společně potopíme.“ (Johnson & Johnson, 1989 in Kasíková 2010, s. 37).

Pozitivní vzájemnou závislost v rámci skupiny nastolíme pomocí stanovení společného skupinového cíle, který můžeme podpořit vhodně vybranou odměnou nebo také rozdělením informací, které jsou pro splnění úkolu důležité, mezi jednotlivce tak, aby je pro

dosažení cíle museli složit v celek. Pozitivní vzájemná závislost je srdcem či duší kooperativního učení (Johnson, 1994).

2. **Interakce tváří v tvář.** Tento princip nazýváme též podporující interakce (Johnson, 1994). Úkoly jsou plněny ve skupinkách, které tvoří 2 – 6 žáků. Čtyři členové skupiny se zdají být ideální počtem. V tomto počtu je možné spojit práci dvojic. Práce dvojic je zásadní pro interakci tváří v tvář, zároveň je tak podpořena podpora všech členů skupiny (Stenlev, 2003). Princip interakce tváří v tvář, je zcela nezbytný pro fungování kooperativního učení. Zároveň poskytuje žákům možnost rozvíjet sociální dovednosti a schopnost poskytování a přijímání zpětné vazby. Podporující interakce je založena na vzájemné podpoře, pomoci a povzbuzování všech členů skupiny (Johnson, 1994).
3. **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů.** Účel kooperativního učení není upevnění vztahů ve skupině, ale zesílení kompetencí jedince. Práce každého jedince je zhodnocena a využita ve prospěch skupiny, takže má z kooperativního učení prospěch každý žák zapojený ve skupině. Poté, co žáci projdou úkolem v rámci kooperativní výuky, měli by být v budoucnu schopni řešit obdobné úkoly samostatně (Kasíková, 2010). Zároveň v rámci skupiny můžeme posilovat individuální odpovědnost jedinců tím, že budeme testovat u jednotlivců průběžně společný úkol nebo vybereme namátkou výsledek práce od jednotlivců (Vališová, 2007). Smyslem kooperativního učení je podpořit silnou osobnost každého jednotlivce (Johnson, 1994).
4. **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností.** Je třeba, aby žáci disponovali dovednostmi pro práci ve skupině. Tyto dovednosti se utvářejí postupně. Žáci se tedy potřebují naučit navzájem si důvěřovat, znát se, komunikovat spolu přesně a věcně. Vhodné jsou i složitější dovednosti, jakými jsou, umět se vzájemně podporovat a vzájemně akceptovat individualitu jednotlivců ve skupině. V neposlední řadě pak dovednost řešit úkoly konstruktivním způsobem (Kasíková, 2011).
5. **Reflexe skupinové činnosti.** Účinnost společné práce závisí mimo jiné i na schopnosti skupiny reflektovat svou činnost, na způsobu, jakým ji skupina popisuje, jak skupina rozhoduje o návaznosti kroků, vyhodnocení efektivity aktuálního postupu a hodnocení součinnosti jednotlivých členů. Schopnost rozhodnout, které chování je prospěšné a užitečné, a které je třeba změnit má pozitivní vliv na výsledky skupiny (Johnson, 1994). Reflexe skupinové činnosti zpřístupňuje jejím členům mimo jiné metakognitivní myšlení, které přispívá ke zvýšení intelektového fungování žáků (Kasíková, 2010).

Je nezbytné, aby fungovaly všechny tyto principy, pokud nemá být ohrožena účinnost celého procesu. Při uplatňování kooperativního vyučování, je třeba mít na paměti, jednotlivé pilíře procesu jako celku a dokázat je převést do činností odpovídajících dané školní situaci (Kasíková, 2010).

## Typy kooperativního učení

Kooperativní učení ve školních situacích můžeme rozdělit na jednotlivé typy podle způsobu kooperace, který je při nich uplatňován. V souvislosti s kooperativním učением se uvádějí dva typy kooperace, a to kooperace jako nápomoc a kooperace jako vzájemnost (Kasíková, 2010).

1. **Kooperace jako nápomoc.** Pokud uvažujeme o kooperaci jako nápomoci, máme na mysli kooperaci ve smyslu asistence či podpory mezi dvěma jedinci. V tomto pojetí potřebujeme odlišit kooperaci jako nápomoc od pouhé pomoci v sociálním kontextu. Rozdíl mezi těmito pojmy spočívá v tom, že kooperace jako nápomoc vede k dosažení cíle skupiny, který je pro všechny jedince stejně hodnotný, kdežto při pomoci pozorujeme nerovnoměrné rozložení důležitosti cíle mezi zapojenými jedinci.

Jako příklad kooperace jako nápomoci ve školním prostředí uvádí Kasíková (2010) tutoring, při kterém mohou spolužáci pomáhat jeden druhému v učení. Abychom mohli tyto skupiny, ve kterých se jeden jedinec učí a druhý mu v učení napomáhá označit za kooperativní učení, musí učitel, který řídí vztah ve skupině, zajistit vzájemnou pozitivní závislost jedinců ve skupině. Pozitivní závislost lze vytvořit nastolením takové situace, ve které přispívá k dosažení odměny výkon obou členů. V důsledku tohoto typu kooperačního učení se zlepšují učební výsledky obou jedinců ve skupině. Zároveň se zlepšením v oblasti učebních výsledků, dochází u tutora k růstu osobnostních vlastností, schopnosti organizace, porozumění a práce s informacemi. Díky vzájemné závislosti v učební skupině dochází k rozvoji schopností, znalostí i dovedností obou zúčastněných stran, a tak je kooperativní učení přínosné pro skupinu jako celek (Kasíková, 2010).

2. **Kooperace jako vzájemnost.** Na rozdíl od kooperace jako nápomoci, při kooperaci jako vzájemnosti jsou cíle i postupy vedoucí k jejich dosažení společné pro všechny členy skupiny. V takovéto skupině nesou všichni jednotlivci podílející se na řešení úkolové situace stejnou zodpovědnost za nakládání s informacemi, organizaci, řešení úkolové situace i reflexi týmové spolupráce. Pokud funguje kooperativní vyučování hladce, může

se třída stát souborem množství skupin, které mezi sebou spolupracují a sdílí informace a postupy vedoucí k úspěšnému řešení daných úkolových situací. Namísto soutěžení mezi skupinami tedy dochází k jejich vzájemné podpoře a spolupráci.

Kooperace jako vzájemnost může být vhodnou strategií pro inkluzi žáků s handicapem, žáků různých etnik, žáků s problémovým chováním i žáků z rizikových skupin, čímž se podporuje vzájemná snášenlivost a tolerance (Kasíková, 2010).

Navzdory rozdělení kooperace do skupin představuje kooperativní učení jako celek především možnost učit se znalostem i dovednostem prostřednictvím kooperace v rámci skupiny. V úkolové situaci v rámci kooperativního učení žáci netěží co nejvíce prospěchu sami pro sebe v kompetici s ostatními, ale snaží se využít vlastních dovedností a stávajících znalostí v kombinaci se znalostmi a dovednostmi dalších členů skupiny ve prospěch celku, což vede u všech členů k lepšímu pochopení, i rozšíření znalostí (Cowie & Rudduck, 1988 in Kasíková, 2010).

## **Metody a techniky kooperativního učení**

**Metody** jsou základem skupinové činnosti. K dosažení cíle se ve vyučování používá zpravidla těchto pět metod kooperativního učení.

1. **Diskuse**
2. **Řešení problému**
3. **Práce na produktu**
4. **Simulace**
5. **Rolové hry**

**Diskuse** probíhá v jednotlivých skupinách, učitel se této debaty zpravidla neúčastní. Diskuse má za cíl pochopení problému všemi členy skupiny nebo vytvoření společné shody (Kasíková, 2010). Metoda **řešení problému** slouží k diskusi o možných variantách řešení úkolu. **Práci na produktu** od řešení problému odlišuje skutečnost, že výsledkem je konkrétní produkt. Práce jednotlivce získává cenu pouze, je-li součástí celku. **Simulace** vtahuje členy skupiny do děje, jako by se jednalo o skutečnou situaci. **Rolové hry** jsou logickým navázáním na simulaci, každý člen skupiny přijme konkrétní roli – postoj, jakým

bude nahlížet a řešit problém. **Techniky** konkretizují poznávací cíle, rozvíjejí skupinové i individuální uvědomění a zahrnují i kreativní cíle (Kasíková, 2010).

## **Kooperativní učební struktury**

Kooperativní učební struktury jsou úzce spojeny s metodami a technikami. Strukturou rozumíme způsob, jakým bude probíhat interakce mezi členy skupiny bez ohledu na obsah. Obsahem jsou naplněny až v závislosti na konkrétním úkolu a cíli (Stenlev, 2003). Ačkoli se jednotlivé struktury od sebe liší, různé struktury vyvolávají různé způsoby chování a je tedy vhodné jednotlivé struktury střídat a volit konkrétní strukturu v závislosti na povaze konkrétního úkolu, všechny mají stejný cíl. Tím je maximální aktivizace žáků a podpora vzájemné interakce.

Jednotlivé učební struktury se liší také časovou náročností. Některé struktury kooperativního vyučování mohou trvat pouze několik minut, jiné i několik vyučovacích hodin. Jsou tedy rozdílně časově náročné a lze je volit dle potřeby aktuální úkolové situace (Kasíková, 2011). Kooperativní struktury je možné spojovat i s frontální výukou. Pro plánování dlouhodobějšího projektu je možné i spojení několika kooperativních struktur (Stenlev, 2003).

Dále v této podkapitole představíme konkrétní kooperativní struktury. Výběr struktur je proveden s ohledem na použití v hodinách anglického jazyka.

### **1. Obrat' se na souseda.**

Při této metodě mohou žáci během několika minut mezi sebou rychle shrnout právě probranou látku, uvést několik příkladů, které je k tématu napadají, vysvětlit si mezi sebou, jak pochopili úkol, který jim byl zadán učitelem nebo se sousedem diskutovat na téma probírané látky.

### **2. Mysli, spoj se s druhým, sdílej.**

Tuto metodu je možné využít, když učitel položí otázku. Každý žák si nejprve zformuluje svou odpověď, poté o ní diskutuje se sousedem a nakonec společně sdílejí, k čemu došli. Tímto způsobem je také možné shrnout nejdůležitější informace. Zopakovat novou slovní zásobu. Tato metoda poskytuje žákům možnost vyjádřit se k dané otázce porovnat svůj názor s ostatními.

### **3. Formuluj, sdílej, naslouchej, vytvoř.**

Stejně jako u předchozí struktury i zde žáci nejprve zformulují své odpovědi samostatně, následně si vyslechnou odpověď druhého žáka a obě odpovědi zkombinují do finální odpovědi. Tato struktura trvá v závislosti na typu úkolu.

### **4. Řekni a vyměňte se.**

V této struktuře spolu žáci diskutují na dané téma. První z žáků prezentuje své myšlenky na dané téma a druhý poslouchá. Žáci se vymění na pokyn učitele. Druhý z žáků musí dokončit větu. Tato struktura je dobře využitelná při shrnutí probrané látky nebo při kontrole porozumění.

### **5. „Očíslované“ hlavy.**

Každý žák ve skupině má přidělené číslo. Společně připraví odpověď na danou otázku a ujistí se, že všichni odpovědi rozumí a souhlasí s ní. Učitel vybere číslo a konkrétní žák odpoví.

### **6. Vnitřní – vnější kruh.**

Žáci vytvoří dva kruhy, vnitřní a vnější. Stojí čelem k sobě a v takto vzniklých dvojicích prezentují výsledky předchozí skupinové práce. Tato činnost je vhodná pro efektivní prezentaci, žáci si procvičí schopnost vybrat podstatné informace.

### **7. Skupiny čtou.**

Tříčlenné skupiny spolupracují při práci s přiděleným textem. Jeden čte, druhý zapisuje odpovědi a třetí kontroluje, jestli všichni rozumí. Funkce se průběžně střídají.

### **8. Řešitelé problému.**

Skupina dostane problém k řešení, všichni se musí na řešení podílet a každý musí být schopen prokázat, že se na řešení podílel.

### **9. Mluvíme dokola stolu.**

Každý člen skupiny přispívá ke společné práci. Pořadí je dáno tím, jak členové skupiny sedí kolem stolu.



## 10. Píšeme dokola stolu.

Každý člen přispívá k práci skupiny. Dohromady mají členové skupiny k dispozici jednu tužku a jeden papír. Každý napíše jeden nápad. Je možné každému přidělit jinou barvu a sledovat, kdo jakým dílem přispěl.

### **Kooperativní dovednosti**

Aby bylo kooperativní učení účinné, je potřeba věnovat čas nácviku kooperativních dovedností. Na základě jejich zvládnutí dokáží žáci efektivně spolupracovat a uplatňovat schopnost iniciovat práci skupiny, pracovat s informacemi (Kasíková, 2010). Kooperativní dovednosti je možné a žádoucí procvičovat v souvislosti s kooperativním učením. Příprava kooperativní vyučovací hodiny sama o sobě nezaručí úspěšnou kooperaci žáků (Johnson, 1985). Procvičování kooperativních dovedností je možné ve speciálních situacích nebo přímo během kooperativní aktivity (Kasíková, 2010). Děti je vhodné při každé kooperativní aktivitě zaměřit na konkrétní kooperativní dovednost, kterou v průběhu aktivity využijí (Kasíková, 2009).

Stenlev (2003) navrhuje procvičování kooperativních dovedností průběžně, týdně vybrat jednu a s tou pracovat (str. 41). Nejlepší čas pro učení kooperativní dovednosti je, když ji žáci potřebují. Je důležité ji přesně pojmenovat, vysvětlit a procvičit. Učitel může vytvářet vhodné situace pro procvičování tak, aby žákům bylo jasné, jaké úrovně dosáhli. Procvičování by mělo probíhat tak dlouho, dokud ji žáci nezařadí do struktury svého chování (Johnson, 1984).

Konkrétní pojmenování kooperativních dovedností poskytuje Kasíková (2010) následujícím způsobem:

### **Úkolové dovednosti**

#### *1. Agenda skupiny*

- Seřadit aktivity.
- Držet se programu činnosti.
- Umět pracovat s časovými možnostmi.
- Revidovat program.
- Rekapitulovat pokrok.

#### *2. Poskytování a přijímání idejí*

- Vytvářet otevřenou atmosféru.
- Užívat komunikativní dovednosti.
- Aktivně naslouchat a parafrázovat.
- Věnovat pozornost ideji.
- Požadovat ujasnění.
- Udržovat oční kontakt.
- Řešit konflikty.
- Ověřovat konsenzus.
- Hledat důvody, proč konsenzus nenastal.
- Vyjádřit nesouhlas konstruktivně.
- Vyjádřit nesouhlas zdvořile, proaktivně.
- Stavět na nejlepších idejích.
- Hodnotit ideje.
- Analyzovat a syntetizovat.

### **Sociální dovednosti**

#### *1. Povzbuzování a oceňování*

- Usilovat o účast všech.
- Pracovat s emocemi a postoji všech.
- Oceňování individuálních odlišností.

#### *2. Řízení skupinových procesů*

- Mít pod kontrolou: porozumění, shody, neshody, účast.
- Vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnost (str. 66).

## **Rozdíl mezi kooperativním a skupinovým učením**

Z důvodu častého používání výrazu skupinová práce v různých souvislostech se v této podkapitole zaměříme na vymezení rozdílu mezi pojmy kooperativní a skupinové učení. Z vnějšího pohledu mají kooperativní i skupinové učení stejné organizační schéma. Obsahem a vnitřním uspořádáním se však zásadně liší. Kooperativní i skupinové učení probíhá vždy v konkrétní skupině žáků. Skupiny pro práci se mohou skládat ze dvou až šesti členů. Tyto skupiny je možné sestavovat podle různých kritérií v souladu se záměrem učitele.

Jaké faktory jsou tedy rozlišující. Mezi členy kooperující skupiny probíhá pozitivní vzájemná závislost. Pro skupinovou práci tento princip neplatí. Skupinová práce má zpravidla jednoho vedoucího odpovídajícího za odvedenou práci (Johnson, 1984). Odpovědnost za splnění úkolu v kooperující skupině nesou všichni členové skupiny stejným dílem. Skupiny pro kooperativní práci jsou zpravidla heterogenní. Pro skupinovou práci bývá složení skupin spíše homogenní. Členové kooperující skupiny si vzájemně pomáhají a motivují se k co nejlepším výsledkům. Pro kooperující skupinu je důležitá úroveň mezilidských vztahů. Kooperativní učení je tedy jakousi „vyšší formou“ skupinového učení (Kasíková, 2009). Tradiční model školy uvažuje o skupinové práci jako o zpestření výuky (Kasíková, 2009). Dále v této práci bude tedy pojem skupinová práce rozuměn ve smyslu práce kooperující skupiny.

### **Nevýhody kooperativního učení**

Z výše uvedeného je zřejmé, že používání strategií kooperativního učení ve vyučování má mnohé výhody. Poskytuje žákům podnětné prostředí, umožňuje jim aktivní zapojení do vyučovacího procesu, vytváří prostředí pro rozvíjení a posilování komunikativních dovedností. V této části se budeme zamýšlet nad otázkou, jaké má kooperativní vyučování nevýhody. Nevýhody kooperativního učení je možné rozdělit do dvou částí. První část zobrazí nevýhody z hlediska pocitů učitele a druhá část shrne nevýhody kooperativního učení z hlediska role žáka. Následně se pokusíme nastínit u části nevýhod způsob, jak tyto dílčí překážky odstranit.

**Změna role učitele v hodině.** Pro mnohé učitele je významnou nevýhodou skutečnost, že tento způsob práce mění roli učitele v hodině. **Ztráta kontroly.** Přenesení aktivity na stranu žáků může vést k pocitu ztráty kontroly (Palmer, Peters & Streetman, 2003). Pro učitele může být náročné monitorovat práci všech skupin, které pracují nestejným tempem. **Zvýšená hladina hluku** navozuje pocit malé disciplíny a kázně a to je další nevýhodou kooperativního učení (Kasíková, 2010). **Časová náročnost.** Příprava materiálů pro práci skupin vyžaduje od učitele vynaložení většího množství času. Zadání musí být předem důkladně promyšleno. Zpravidla je potřeba k materiálům z učebnice vytvořit ještě materiály vlastní, neboť učebnice většinou nejsou zaměřeny na skupinovou práci (Kasíková, 2010). **Příprava pracovního prostředí.** Pro úspěšnou práci v malých

skupinkách je vhodné jiné rozmístění lavic. Běžné rozmístění lavic většinou neumožňuje práci tváří v tvář. O čas, který věnujeme přípravě prostředí, je zkrácena konkrétní kooperativní aktivita.

Proti zvýšené hladině hluku je možné bojovat nastavením jasných pravidel, kterými se budou žáci řídit. Vhodné pracovní prostředí je možné připravit ve třídě nastálo, nebo můžeme vyčlenit jednu učebnu pro tyto příležitosti.

**Pasivní žák.** Může se stát, že na výsledku se nebudou podílet všichni členové skupiny rovnoměrně, že se mezi nimi najde pasivní člen skupiny, který se práce nezúčastní (Johnson, 1998). **Dominantní žák.** Pokud je vedoucím skupiny ustanoven žák, který příliš prosazuje své pojetí a způsob zpracování úkolu, může toto jeho chování vést u ostatních členů skupiny k apatii, pasivitě a nezájmu (Skalková, 2007). **Příliš horlivý a aktivní žák.** Pokud se ve skupině najde žák, pro kterého není zadané učivo náročné, může se stát, že všechnu práci odvede samostatně, protože nebude mít trpělivost čekat a přizpůsobovat se tempu pomalejších členů skupiny. **Odbíhání od tématu.** Pokud nejsou žáci dostatečně motivováni a mají pocit, že tento způsob výuky není moc důležitý, mohou mít tendenci využívat tento čas k probírání jiných záležitostí.

Nevýhody z této skupiny je možné eliminovat rozdělením funkcí ve skupině. V případě dominantního žáka a příliš horlivého žáka má učitel možnost vytvořit funkci pozorovatele, který nemá právo zasahovat do práce skupiny (Kasíková, 2010). Pokud se najde žák, který z různých důvodů nechce či není schopen pracovat ve skupině, je možné, aby vypracoval celý úkol samostatně.

Kasíková (2009) formuluje úskalí skupinové práce takto:

- Jsou tahouni a ti, kteří se vezou.
- Systematičnost je problematická.
- Skupiny jsou příliš hlučné.
- Nepochybne se příliš mnoho látky.
- Odbíhá se od zadaného úkolu.
- Ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny.
- V učení mohou vznikat chyby, které se hned neopravují.
- Hodnocení učební činnosti je problematické.
- Je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu.

- Děti samy berou skupinovou práci jako prostor, kdy se moc neučí.
- Řídit činnost několika skupin je namáhavé (str. 29).

### **Role učitele**

Současná škola reflektuje potřebu změn ve způsobu předávání informací mezi učitelem a žáky. Se zaváděním nových postupů a metod se mění i role učitele. Během kooperativního učení není činnost učitele zaměřena na výklad či kontrolu správnosti. Kooperace je založena na spolupráci dětí. Mohlo by se zdát, že učitel tuto práci neřídí. I při kooperativní činnosti dětí je role učitele důležitá a neopomenutelná, přestože jiná, než při běžné výuce. Průběh kooperativní práce dětí může být úspěšný a smysluplný pouze tehdy, když učitel schopný jim vysvětlit význam a přínos tohoto typu učení. Na učiteli záleží, jak dokáže připravit podmínky pro činnost dětí. Dobře vytvořené podmínky jsou základem pro efektivní a úspěšnou práci dětí. Učitel sám musí chápat význam kooperativního učení, musí být schopen volit vhodné struktury, musí být žákům nápomocen při zvládnání překážek (Johnson, 1984). Role učitele v sobě zahrnuje pozorovatele, poradce nebo moderátora (McDonell, 1992). Během kooperativního učení není učitel zdrojem informací. Tato nová zkušenost dává dětem pocit větší svobody, a odpovědnosti (Kasíková, 2010). Funkci učitele během kooperativní práce dětí je možné rozdělit do následujících bodů:

1. Učitel volí cíl vyučovací jednotky. Vzdělávací cíl je v tomto případě stejně důležitý jako cíl výchovný. Výchovný cíl je v případě kooperativního vyučování zaměřen na rozvoj klíčových kompetencí komunikativních a sociálních a personálních. Učiteli i žákům musí být předem jasné, jaké kooperativní dovednosti budou během práce procvičovat a používat (Johnson 1984).
2. Učitel určuje, v jak početných skupinách bude práce probíhat. Počet členů skupiny záleží na charakteru úkolu. (Vališová & Kasíková, 2007). Čím vyšší je počet členů skupiny, tím větší je šance, že bude skupina úspěšná, najde se mezi členy skupiny jedinec, který bude schopen vypracovat dílčí část úkolu (Johnson, 1984).

3. Učitel rozhoduje o časové dotaci konkrétní kooperativní činnosti. Tomu také přizpůsobuje volbu struktury a velikost skupiny. Čím kratší čas vymezíme pro danou aktivitu, tím méně početné tvoříme skupiny (Johnson, 1984).
4. Učitel rozhoduje o složení jednotlivých skupin. V závislosti na charakteru práce je možné tvořit skupiny heterogenní či homogenní z hlediska například pohlaví, výkonosti nebo věku, v některých případech je možné nechat složení jednotlivých skupin na samotných dětech, toto rozhodnutí vždy souvisí s cílem, který si učitel stanoví (Vališová, Kasíková, 2007). Jedním ze způsobů, jak mohou být určeny, je vyzvat děti k napsání tří jmen spolužáků, se kterými by chtěly spolupracovat. Tím učitel zjistí, kteří žáci nebyli vybráni a může je snáze začlenit do podporujících skupin (Johnson, 1984).
5. Učitel určuje dobu, po kterou skupiny spolupracují. Skupiny mohou ve stejném složení pracovat celý rok. Je možné pracovat s různými dlouhodobými skupinami na různých typech úkolů.
6. Učitel určuje uspořádání místnosti. Pro zajištění interakce mezi jednotlivými členy skupiny a interakci tváří v tvář je ideální sestavení židlí do kruhu. Další možností je seskupení více lavic a vytvoření jakéhosi hnízda. Skupiny se navzájem nemohou rušit a učitel musí mít ke všem skupinám volný přístup (Vališová & Kasíková, 2007).
7. Učitel připravuje učební materiály. Cílem promyšlené přípravy učebních materiálů je podpoření pozitivní vzájemné závislosti členů skupiny, závislost může být dána materiálem, to znamená, že se členové skupiny dělí například o jednu kopii, závislost může být informační, každý ze členů má jiný informační zdroj a úkolem je kompletace jednotlivých částí (Vališová & Kasíková, 2007). V jiném případě může každá skupina dostat jen část celku a cílem je spojení výsledků práce všech skupin.
8. Učitel určuje role ve skupině. Smyslem rozdělení rolí je zajištění efektivního průběhu činnosti. Příkladem různých rolí může být koordinátor, pracovník s informacemi, tajemník a pozorovatel (Kasíková 2010). Jiné rozdělení může být pozorovatel, zapisovatel, badatel a hodnotitel (Johnson, 1984). Jednotlivé role se propojují a doplňují, jednotliví členové zapisují, shrnují činnost celé skupiny, kontrolují činnost jednotlivých členů, sledují práci,

komunikují s ostatními skupinami, je žádoucí, aby se žáci v jednotlivých rolích střídali a vyzkoušeli si všechny.

9. Učitel zadává úkol. Úkol musí být zadán tak, aby byl všem srozumitelný. Výhodou kooperativní skupiny je, že úkol si mohou žáci mezi sebou ujasnit. Jasně vytyčuje cíl, který má být splněn. Upozorňuje děti na souvislosti mezi již dříve získanými vědomostmi a novou látkou. Poukazuje na možná rizika.
10. Učitel monitoruje činnost skupin a dbá na dodržování pravidel spolupráce. Podporuje pozitivní vzájemnou závislost. Sleduje, zda všichni členové skupiny jsou zapojeni do činnosti.
11. Učitel určuje kritéria úspěchu. Žáci musí předem znát podmínky, za kterých bude jejich práce oceněna jako úspěšná.
12. Učitel poskytuje jednotlivým skupinám podporu a pomoc. Pomáhá najít správný směr řešení úkolu. Jeho pomoci může být také zapotřebí při usměrňování vztahů mezi členy skupiny.
13. Učitel poskytuje prostor pro sebehodnocení jednotlivých skupin i jednotlivců. Podporuje žáky ve vyjádření, s čím byli i nebyli spokojeni. Co by příště mohli zlepšit.
14. Učitel hodnotí výsledky. Hodnotí společnou práci skupiny, hodnotí práci jednotlivých rolí. Hodnocením vytváří pozitivní vzájemnou závislost, jednou z možností je hodnotit celou skupinu i jednotlivce, jinou možností je podpis každého člena skupiny, kterým stvrdí, že se na úkolu podílel (Vališová, Kasíková 2007).

Na závěr činnosti je vhodné, aby učitel shrnul a ohodnotil práci jednotlivých skupin a jejich výsledky. Je také možné vyzvat žáky k tomu, aby si svou práci ohodnotili sami. Dalším vhodným způsobem je podnítit žáky ke vzájemnému hodnocení. V této chvíli je také čas na odpovídání na otázky. Úspěšné zvládnutí úkolu ve skupině je podmíněno kvalitní přípravou a vedením učitele.

## **Role žáka**

Je potřeba mít stále na paměti skutečnost, že vyučovací metody, strategie, atd. slouží jednomu jedinému cíli. Tím je vzdělávání. V našem případě vzdělávání žáků 1. stupně. Je to způsob, jak děti motivovat k učení, možnost, jak děti podnítit k hledání vhodných cest řešení problémů (RVP, 2017). Skupinový způsob práce je aktivizační a tím je pro děti zajímavý. Poskytuje jim prostor k samostatnému rozhodování. Umožňuje jim vyjádřit svůj názor a získat hodnocení svých návrhů od ostatních členů skupiny. Jinak řečeno kooperativní způsob práce je pro děti zajímavý a tím pomáhá naplnit první z cílů RVP, kterým je umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení (RVP, 2017).

Participace v kooperující skupině poskytuje dětem možnost v bezpečném a přátelském prostředí procvičovat spolupráci mezi členy týmu, řešení vzniklých konfliktů, přednášení a prosazování vlastních návrhů řešení a tak se stát proaktivním dospělým člověkem, schopným převzít odpovědnost za svůj život.

## **Kooperativní učení v hodinách anglického jazyka**

Kooperativní učení není primárně určeno k učení cizího jazyka. Jeho využití však právě při učení cizího jazyka poskytuje významné množství benefitů. Jazyk si osvojujeme v interakci s ostatními a kooperativní učení nám pomocí výběru vhodných struktur k tomu poskytuje přirozené podmínky. Kooperativní učení je přínosem pro učení se jazyka i pro procvičování schopnosti v daném jazyce komunikovat. Jednou z významných výhod využívání strategií kooperativního učení během hodin anglického jazyka je prostor pro rozvíjení komunikačních kompetencí. Na rozdíl od frontálně vedené výuky mají žáci více prostoru pro vzájemnou komunikaci (Stenlev, 2003).

Kooperativní učení můžeme uplatnit při rozvíjení všech čtyř jazykových dovedností. Čtení, psaní, mluvení i poslechu. Žáci podobné jazykové úrovně jsou schopni si ve skupině vzájemně pomáhat a podporovat se (McCafferty, Jacobs & DaSilva Iddings, 2006). Rozdělení do menších skupin je přínosem i pro děti, které se ostýchají používat cizí jazyk před celou třídou. Pro tyto děti představuje skupina intimnější prostředí a je pro ně jednodušší se zapojit se do rozhovoru. (Long & Porter, 1985).



Práce ve skupinách vede k přirozenému používání cizího jazyka. Tato skutečnost má vyšší hodnotu než skutečnost, že děti uslyší a budou používat nesprávné jazykové struktury nebo nekorektní výslovnost (McCafferty, Jacobs & DaSilva Iddings, 2006). Je však důležité, aby toto nebylo jediným vzorem cizího jazyka. Rozdělení do skupin umožňuje učitelům individuálně v jednotlivých skupinách jazykové prostředky korigovat.

Pro používání cizího jazyka ke komunikaci ve skupinách je velmi důležitá motivace a volba vhodných kooperativních struktur. Práce ve skupinách vede ke zlepšení vyjadřovací schopnosti v cizím jazyce (Long & Porter, 1985). Dalším významným přínosem kooperativního učení v hodinách anglického jazyka je skutečnost, že žáci mohou opravovat chyby ostatních členů skupiny a to výrazně zlepšuje jejich jazykové schopnosti.

Také během realizace kooperativního učení v hodinách anglického jazyka je možné sledovat nevýhody. Dále nastíníme, nevýhody spojené s výukou cizího jazyka.

**Chybné předání informací.** Vzhledem k povaze činnosti se může stát, že si členové skupiny předávají chybné informace, které učitel včas nezachytí. **Používání mateřského jazyka.** Je přirozené, že žáci na prvním stupni nejsou tak jazykově vybaveni a může se stát, že během práce na zadaném úkolu sklouznou k používání mateřského jazyka, který je pro ně jednodušší. **Nekorektní používání anglického jazyka.** Podle McCaffertyho je interakce v cizím jazyce důležitá a přínosná i v případě, že budou žáci používat nesprávné formy jazyka i nesprávnou výslovnost. Je ovšem potřeba zajistit, aby žáci měli během jiných činností dostatek správných jazykových vzorů.

V teoretické části jsme se zabývali pojmem kooperativní učení. Jeho znaky, typy, metodami a technikami. Vyjmenovali jsme kooperativní učební struktury. Vysvětlili jsme rozdíl mezi skupinovým a kooperativním učením. Zamysleli jsme se nad specifiky role učitele i žáka během kooperativního učení. Dále jsme v této části shrnuli možnosti využití kooperativního učení v hodinách anglického jazyka. Na základě výše zpracovaných informací stanovíme v praktické části hypotézy pro pozorování, popíšeme a zdůvodníme použité výzkumné metody a podrobně se budeme zabývat vyhodnocením a rozбором výsledků.

### **III. METODY**

Tato kapitola obsahuje podrobný popis výzkumných metod, popis průběhu pozorování. Dále přibližuje místo, kde byl výzkum prováděn.

#### **Cíl výzkumu**

Teoretická část této diplomové práce definuje kooperativní učení. Vyjmenovává pozitivní a negativní stránky. V části věnované kooperativnímu učení v hodinách anglického jazyka tvrdí, že tento způsob podporuje ostýchavé žáky v zapojení se do práce a používání cizího jazyka. Vyjadřuje přesvědčení, že kooperativní metody dávají žákům více času pro aktivní zapojení do učení anglického jazyka. Cíle této části práce je možné rozdělit do dvou skupin. Jedním je na základě pozorování a jeho analýzy ověřit konkrétní tvrzení zpracovaná v teoretické části na základě studia příslušné literatury. Druhým, neméně důležitým cílem je pomocí dotazníku zjistit, jak vnímají kooperativní postupy ve vyučování sami žáci. Budeme se tedy ptát na jejich názor a jejich pocity.

Posouzení, zda je daná aktivita kooperativní, je možné sledováním, do jaké míry jsou naplněny kooperativní znaky. Zaměříme se na tři kooperativní znaky. Pro účely pozorování pokládáme tedy tyto výzkumné otázky. Probíhala během kooperační aktivity pozitivní vzájemná závislost, jak se toto projevovalo? Byla zajištěna interakce tváří v tvář? Byla splněna podmínka osobní zodpovědnosti? K dalším sledovaným jevům se potom vztahují následující otázky. V jaké míře byla v jednotlivých skupinách používána čeština? Vznikají konflikty? Jak efektivně dokáže učitel korigovat práci jednotlivých skupin? Jak hlučná je činnost skupin, narušuje hluk komunikaci členů skupiny?

Pro účely pozorování, které bude prováděno mnou v hodině vedené jiným učitelem, bude použit záznamový arch (příloha 1), do kterého bude vyznačen počet výskytu pozorovaného jevu a tento počet bude doplněn konkrétními poznámkami.

Otázky v dotazníku pro žáky jsou zaměřené na zjištění, zda žákům tento způsob výuky vyhovuje. Jak se při práci ve skupině cítí, je-li jim tento styl příjemný (příloha 2).

## **Metody výzkumu**

Metoda pozorování byla zvolena po zvážení všech faktorů jako metoda pro tento záměr nejvhodnější. Pozorování je často používanou metodou získávání dat ve školní práci (Chráska, 2007). Pro účely této diplomové práce se jedná o pozorování krátkodobé. Bude pozorován přímo průběh hodiny, kde učitelka postupuje podle společně vytvořené přípravy. Pozorování bude zaznamenáno do záznamového archu.

Dotazník je další často používaná metoda sloužící ke sběru dat. Skládá se z předem připravených otázek, na které je požadována písemná odpověď. První otázka dotazníku je otázkou kontaktní. Jejím cílem je vytvoření náležitého kontaktu (Chráska, 2007). Žáci ve věku 10 – 11 let se se zájmem vyjadřují k průběhu vyučování. Otázky v dotazníku budou uzavřené s nabídkou škály odpovědí. Na závěr bude dětem poskytnut prostor pro vlastní poznámky a postřehy. Dotazník bude žákům rozdán bezprostředně po ukončení hodiny. Bude jim vysvětleno, k jakému účelu dotazník slouží a budou-li potřebovat pomoci porozumět otázkám, individuálně s nimi význam otázek proberu.

## **Výzkumný vzorek**

Výzkumný vzorek tvoří žáci čtvrtého ročníku malotřídní školy Kolová. Základní škola Kolová je typickým příkladem malotřídní vesnické školy od první do páté třídy, kterou navštěvují děti z Kolové a dojíždějí do ní děti z okolních obcí. V tomto školním roce navštěvuje školu 56 žáků. Pro tuto školu je typická snaha o vytvoření přátelského a podporujícího prostředí, ve kterém se děti cítí dobře. Cílem školy je systém výuky, který vyhovuje každému žákovi podle jeho individuálních potřeb. Škola chce u každého vytvořit pozitivní vztah ke vzdělávání a motivovat ho k dalšímu, celoživotnímu sebevzdělávání. Ve škole nezvoní. Délku hodiny si mohou učitelky přizpůsobit dle aktuální potřeby a stavu pozornosti žáků. Začátek a konec hodiny oznamuje učitelka zazvoněním na zvoneček. Nedodržujeme tedy striktně délku vyučovací hodiny 45 minut, ale přizpůsobujeme délku hodiny momentální situaci. Do této školy jsem v srpnu 2018 nastoupila jako učitelka a ve čtvrté třídě jsem třídní učitelkou. Anglický jazyk zde, kromě jiných předmětů, vyučuji. Výuka anglického jazyka probíhá podle učebnic Happy Street 2, třetí vydání. Všechny děti

tedy dobře znám, mohu kvalifikovaně posuzovat jejich schopnosti. Zním jejich silné i slabé stránky a mohu určit nesmělé a ostýchavé děti a pozorovat jejich zapojení.

Třída je uspořádána pro výuku dětí kmenové třídy a pro výuku spojených ročníků čtvrtého a třetího, 15 a 11 dětí. Je zde tedy téměř dvojnásobné množství lavic, než je počet žáků čtvrtého ročníku. Toto uspořádání umožňuje střídat aktivity a rozložení žáků ve třídě. Tím je také velmi výhodné pro organizaci skupinové výuky, neboť dvě ze čtyř skupin mají pracovní místo připraveno předem.

Ve třídě je 15 žáků, 5 chlapců a 10 dívek. Jedna dívka a jeden chlapec mají individuální vzdělávací plán. Obě tyto děti přišly do třídního kolektivu později. Dívka má diagnostikovanou podprůměrnou inteligenci, dyslexii, dysortografii a oslabenou sluchovou percepci. Žákyní této třídy je od začátku tohoto školního roku, kdy přestoupila ze školy v Karlových Varech. U chlapce byla diagnostikována dysortografie a oslabení sluchové percepcce. Zároveň tentýž chlapec opakoval třetí třídu, takže v tomto kolektivu je druhým rokem. Všichni ostatní spolu postupují již od prvního ročníku. Kázeňsky je tato třída průměrná a jako průměrnou ji hodnotím i po stránce prospěchu.

Principy kooperativního učení v této třídě používám i v ostatních vyučovacích předmětech během tohoto školního roku. V tuto chvíli jsou již žáci na tento způsob práce zvyklí. Žáci se postupně učí ve skupinách dodržovat kázeň. Již nepovažují práci ve skupinách za volnou zábavu. Během tohoto roku se většina z nich pochopila, že je možné respektovat individuální zvláštnosti spolužáků a tolerovat je. Kooperativní styl práce je přínosem pro všechny děti. Slabším žákům pomáhá, když jsou těmi silnějšími podporováni. Schopnějším žákům poskytuje poskytnutí pomoci nové zážitky a zkušenosti.

### **Průběh výzkumu**

K první části výzkumu jsem postupně vytvořila přípravy na tři vyučovací jednotky (příloha 3, 4, 5). Aby bylo možné plně se věnovat pozorování průběhu kooperativní části hodiny, požádala jsem ředitelku školy o spolupráci a domluvily jsme se na následujícím postupu. Ona bude vést hodiny podle mnou připravených materiálů. Každou z příprav jsem nejdříve zkonzultovala s ředitelkou školy. Prodebatovaly jsme postup, předvedla jsem jí připravené pomůcky a vysvětlila jsem jí svou představu o tom, jak by hodina měla probíhat. Také jsem jí informovala o složení skupin a o tom, jakým způsobem budou skupiny

vytvořeny. V den realizace každé z těchto tří vyučovacích hodin byly děti předem připraveny na skutečnost, že anglický jazyk je přijde učit paní ředitelka, abych je já mohla při jejich práci pozorovat. Pro děti tato skutečnost nepředstavovala novou zkušenost. Paní ředitelka v této třídě učila anglický jazyk v loňském roce. V tomto roce učí v této třídě čtení, žáky tedy dobře zná. Na škole tohoto typu je zcela běžné, že žáci ze všech ročníků přicházejí přirozeně do kontaktu se všemi zaměstnanci školy. Nehrozilo tedy zkresení pozorovaných jevů, způsobené cizí osobou.

Každé z pozorovaných hodin jsem byla přítomna již od začátku. Úvod jsem sledovala ze zadních lavic. Při samotné kooperativní činnosti jsem se postavila doprostřed mezi stanoviště jednotlivých skupin. Dbala jsem na to, abych nepřekážela v práci paní ředitelce. Chovala jsem se tiše a do práce jsem vůbec nezasahovala. Nezapojovala jsem se ani v případě, kdy jsem zpozorovala, že skupiny potřebují pomoci nebo odbíhají od tématu. Pouze jsem skupinovou práci pozorovala a do záznamového archu jsem si dělala poznámky. Během první hodiny se na mě děti několikrát obrátily s otázkou, stačilo jen ukázat směrem k paní ředitelce a hned pochopily a obrátily se s nejasnostmi na ni. Během druhé a třetí hodiny se na mě již děti se svými dotazy neobracely.

### **Přípravy na vyučovací jednotky**

Plánování hodiny je podloženo příslušnými kurikulárními dokumenty dané školy. Příprava konkrétní vyučovací jednotky vychází ze Školního vzdělávacího programu konkrétní školy. Základem přípravy je vytýčení cílů konkrétní vyučovací hodiny. Dále pak písemná příprava usnadňuje následné zhodnocení. V našem případě byla příprava na hodinu nezbytná vzhledem k tomu, že jeden učitel postupoval podle přípravy jiného učitele.

## **IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE**

Tato kapitola bude věnována analýze dat získaných během pozorování průběhu jednotlivých vyučovacích jednotek. Dále se v této kapitole budeme zabývat jejich prezentací a vyhodnocením. Výzkum probíhal pozorováním tří vyučovacích jednotek. Další část výzkumu byla věnována názoru žáků. Vyplněné dotazníky budou v této kapitole rovněž vyhodnoceny.

### **Výsledky pozorování vyučovacích jednotek**

Všechny tři vyučovací jednotky byly pozorovány s cílem zhodnotit, jak působí použití rozdílných kooperativních struktur a různý způsob tvoření skupin na sledované veličiny. Těmi jsou, míra používání češtiny, množství konfliktů, aktivní zapojení do učení a používání anglického jazyka. Dále zda dokáže učitel efektivně monitorovat práci všech skupin a zda úroveň hluku znemožňuje práci skupin. Zaznamenaná počet případů, kdy byla použita čeština a množství konfliktů jsou vyjádřeny grafy.

### **Výsledky pozorování vyučovací hodiny číslo 1**

Tématem této vyučovací hodiny bylo procvičování slovní zásoby okruhu povolání a koncovka –s ve 3. osobě čísla jednotného. Kooperativní část vyučovací jednotky probíhala plynule. Skupiny byly určeny na základě mého uvážení. Společně tedy pracovaly děti, které mají podobnou úroveň angličtiny (skupina A), děti s dobrým prosociálním chováním spolu s integrovaným žákem a pomalejším žákem (skupina B), děvčata podobné, slabší úrovně angličtiny, z nichž jedno děvče je integrované (skupina C), dvě velmi klidné, submisivní dívky a chlapec, který těžce snáší jakékoli přesuny do skupin (skupina D).

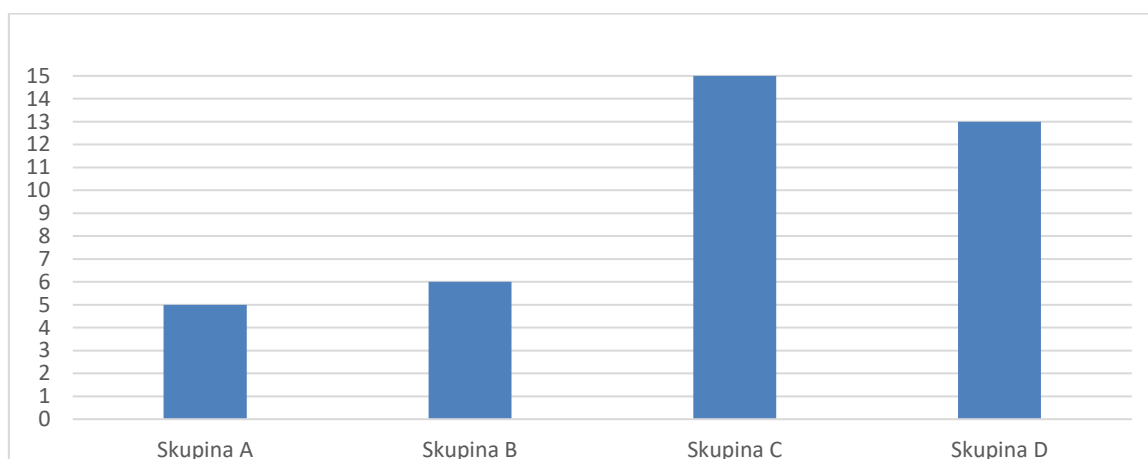
Rozdělení do skupin bylo rychlé a tiché, proběhlo během dvou minut. Pozitivní vzájemná závislost byla do značné míry ovlivněna stylem rozdělení materiálů, které museli žáci spojovat dohromady. Střídavě diktovali věty zapisovateli. U všech čtyř skupin byla pozorována stejná strategie spojování obrázků. Všechny skupiny postupovaly tak, jak jim bylo během zadání úkolu předvedeno. Použitá struktura „řešitelé problémů“ žáky

motivovala k tomu, aby dbali na opakování vět všemi členy skupiny, to opět podpořilo pozitivní vzájemnou závislost. Žáci předem věděli, za jakých podmínek bude probíhat kontrola. Zároveň však stejná skutečnost způsobila určitou nervozitu ve skupinách, ve kterých byly mezi členy slabší žáci. Na druhou stranu tento způsob kontroly vedl k tomu, že slabší žáci si věty vícekrát zopakovali. Stejný fakt vedl k několika drobným konfliktům.

## Používání češtiny

Použití češtiny bylo měřeno zaznamenáním počtu českých vět či poznámek, které jsem během pozorování slyšela od konkrétních skupin. Čeština byla používána převážně v případech, kdy žáci komentovali průběh práce. Zaznívali věty typu: „Jak se to řekne?“ „Dělej!“ „Máš to blbě.“ „Co máš?“

Graf 1: Vyučovací jednotka číslo 1 – používání češtiny



Skupina A byla složena ze dvou chlapců, kteří navštěvují zájmový kroužek Angličtina a dvou dívek, které jsou v angličtině hodnoceny výborně, rodiče anglicky mluví, zajímají se o dění ve škole a doma s děvčaty angličtinu procvičují. Češtinu jsem v této skupině zaregistrovala celkem pětkrát, nejméně krát ze všech skupin. Tento fakt je jistě způsoben tím, že chlapci navštěvují kroužek s americkým lektorem a jsou zvyklí pracovat s angličtinou. Zároveň je jejich aktivní jazyková úroveň na dobré výši. Jednou byla čeština použita při odbočení od zadaného úkolu.

Skupina B byla složena ze dvou chlapců, z nichž jeden je integrovaný a druhý je spíše slabý. Dvě dívky v této skupině patří ve třídě k lepším, mají zároveň na poměrně vysoké úrovni prosociální chování. Čeština zde byla použita celkem šestkrát. Důvodem bylo domlouvání postupu a opravování chyb při psaní vět. Integrovaný chlapec se ovšem do

činnosti zapojoval pouze tak, že na vyzvání opakoval věty. Druhý chlapec dokázal věty částečně tvořit sám, částečně mu děvčata předříkávala.

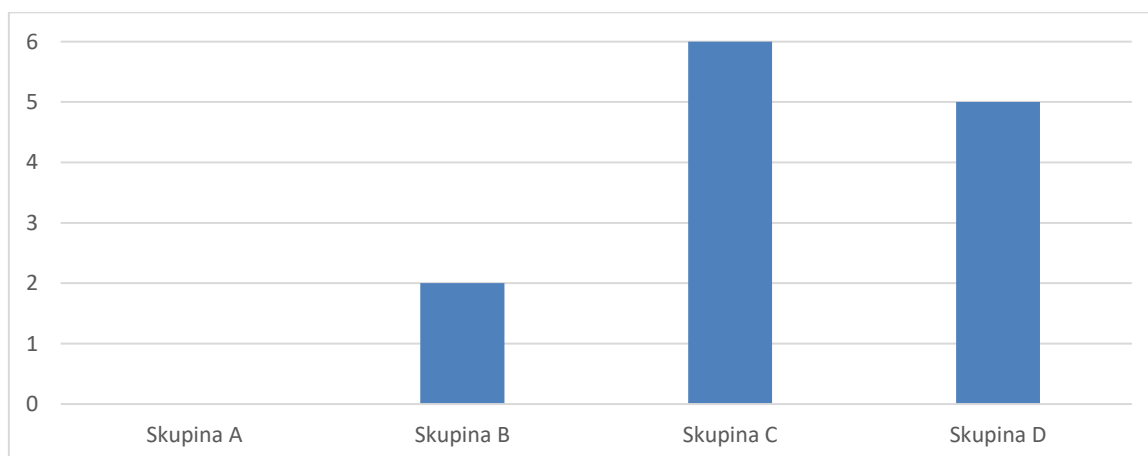
Skupina C byla složena ze čtyř dívek. Jedna z nich je integrovaná s diagnózou podprůměrné inteligence, jedna velmi nesmělá, téměř nikdy sama bez pobídnutí nemluví. Další dvě řadím v úrovni angličtiny spíše ke slabšímu průměru. V této skupině byla čeština použita celkem patnáctkrát. I v této skupině bylo důvodem k použití češtiny domlouvání na postupu práce a komentování chyb při psaní. V této skupině docházelo také ke sporům, jak některá slova správně napsat. Pouze v této skupině byla čeština používána i k tvoření vět.

Skupinu D tvořil jeden chlapec a dvě dívky. Chlapec je velmi ustrašený, někdy pláče, když členové jeho skupiny pracují jinak, než by chtěl. Dvě dívky v této skupině jsou velmi snaživé, pečlivě plní zadané úkoly. Skutečnost, že tato skupina byla pouze tříčlenná, byla jedním z důvodů k používání češtiny, která zde byla zaznamenána třináctkrát. Česky zde byla domlouvána strategie zpracování stejného množství materiálu, jako měly čtyřčlenné skupiny. Dalším důvodem k používání češtiny bylo ujišťování, že postupují správně.

## Výskyt konfliktů

Konflikty se vyskytly ve třech skupinách. Důvodem konfliktů byla hlavně nervozita ze splnění úkolů. V každé z těchto tří skupin byl alespoň jeden žák, který se domníval, že ostatní nebudou stejně dobří jako on.

Graf 2: Vyučovací jednotka číslo 1 - konflikty



Ve skupině A jsem během pozorování žádný konflikt nezaznamenala. Tuto skutečnost je možné vysvětlit tím, že členové této skupiny byli vyrovnaní, angličtina jim nepůsobí potíže, mají kladný vztah k učení, jsou přiměřeně sebevědomí.



U skupiny B byly zaznamenány dva konflikty. Oba byly způsobeny tím, že chlapci přestali soustředěně pracovat a dívky je napomínaly. Důvodem jejich netrpělivosti byla obava ze splnění úkolu a jeho prezentace.

Skupina C měla šest konfliktů, to je nejvíce ze všech pozorovaných skupin. Členové této skupiny se vzájemně obviňovali z pomalého plnění úkolu. Dalším důvodem konfliktů mezi děvčaty bylo napětí způsobené nejistotou, zda zvládnou daný úkol. Dále pak docházelo k vzájemnému obviňování, kdo práci kazí.

U skupiny D jsem zaznamenala pět konfliktů. Část z nich byla způsobena nižším počtem členů a z toho vyplývající nutností rozdělit si více práce. Část konfliktů potom způsobila nervozita z kontroly úkolu.

### **Aktivní zapojení**

Členové všech skupin používali aktivně anglický jazyk při pojmenování jednotlivých pomůcek, povolání a skládání vět. Celkově je možné konstatovat, že všichni žáci angličtinu používali.

Skupina A používala angličtinu i pro pobídky a další konverzaci. Alespoň jednotlivá slova se snažili její členové hledat v angličtině. Tato skupina byla s prací nejrychleji hotová. Byly vyzváni k vymýšlení dalších vět bez obrázků. I k této práci přistoupili tvořivě a aktivně.

Skupina B používala angličtinu k pojmenovávání obrázků a k tvoření vět. Při zapisování vět se na chyby upozorňovali česky.

Skupina C používala angličtinu nejméně. I zde s mírnou dopomocí učitelky zvládly děti vytvořit a procvičit všechny věty.

Skupina D používala angličtinu k tvoření a diktování vět. Tato skupina se striktně omezovala na opakování a procvičování vět.

### **Pomoc učitele**

Z pozorování vyplývá, že práci čtyř skupin je možné efektivně sledovat a okamžitě zasahovat v případě, že žáci odbočují od tématu nebo si žáci nevědí s úkolem rady. V jednom případě učitelka zaznamenala dokončení úkolu a zadala skupině další činnost. U

jedné skupiny byla nápomocna i s tvořením vět. Hluk během práce skupin byl vyšší než při frontální výuce, nenarušoval však porozumění mezi členy jednotlivých skupin.

### **Hodnocení splnění úkolu**

Hodnocení splnění úkolu probíhalo dle struktury „řešitelé problému“. Jeden člen skupiny dostal obrázek povolání a podle pomůcek, které měl před sebou na lavici, vytvořil větu. Náhodně vybraný člen další skupiny doplnil další větu a tímto stylem se vystřídaly všechny skupiny. S dalším obrázkem povolání postupně pokračovali všichni členové všech skupin.

Všichni členové skupiny A dokázali bez obtíží tvořit věty jen na základě obrázků. Ve skupině B zvládli její členové část vět pouze za pomoci obrázků a část četli. Členům skupiny C během kontroly učitelka pomáhala s vyhledáním věty, kterou mají přečíst. Žáci ze skupiny D věty pouze četli, ani se nepokusili o tvoření vět z paměti.

Tuto vyučovací hodinu hodnotím jako úspěšnou. Cíl této hodiny byl splněn. Splnění kooperativní části hodnotím také úspěšně. Pozitivní vzájemná závislost byla vytvořena jednak v souvislosti se zadáním úkolu, kdy splnění vyžadovalo sloučení materiálů všech členů skupiny. Interakce tváří v tvář bylo dosaženo rozmístění pracovních míst. Způsob prezentace práce skupiny byl založen na kompetenci každého jednotlivého člena a tím byla zajištěna osobní odpovědnost. Dále dětem tato hodina poskytla prostor k nácvičce kooperativních dovedností. Z úkolových dovedností procvičovaly zejména dovednost rekapitulovat pokrok, ze sociálních dovedností potom dovednost usilovat o účast všech.

### **Výsledky pozorování vyučovací hodiny číslo 2**

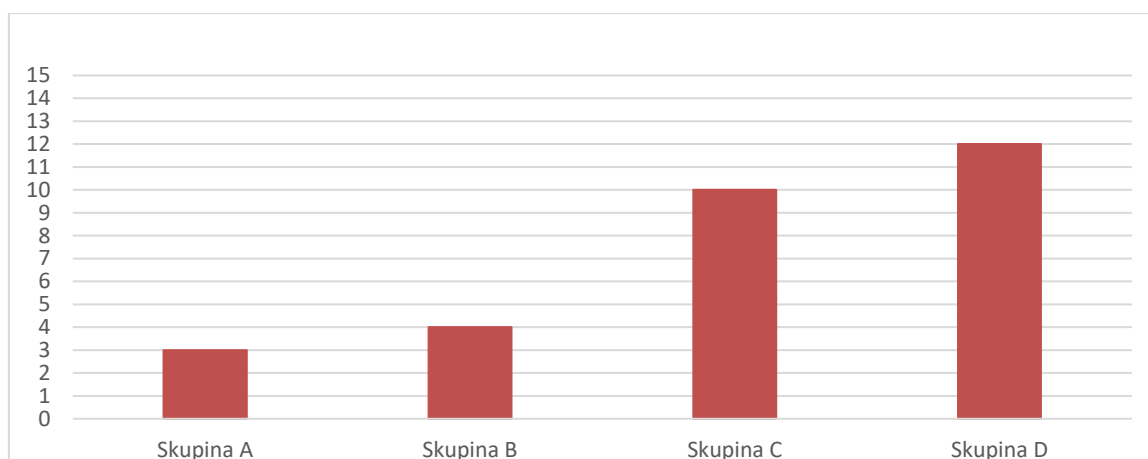
Tématem vyučovací hodiny číslo 2 bylo opakování slovní zásoby oblečení a procvičení použití přítomného průběhového času. Rozdělení do skupin proběhlo bez zdržování a klidně. Rozdělení do skupin bylo stejné jako ve vyučovací hodině číslo 1. Spojila jsem děti podle stylu práce, schopností, úrovně anglického jazyka a do jisté míry i s přihlédnutím ke vzájemným sympatiím respektive antipatiím. Pozitivní vzájemná závislost byla navozena komunikací ve dvojicích o vlastní práci a poté spojením do čtveřic. Všechny skupiny postupovaly ve správném pořadí, tedy nejprve každý sám, poté dvojice a

v závěru celá skupina. Před zahájením skupinové práce žáci znali podmínky splnění úkolu. Kontrola splnění úkolu nebyla v tomto případě založena na výkonu jednotlivce. Skupiny mohly pracovat v klidu. To přineslo ve skupinách klidnější atmosféru.

### Používání češtiny

Také během druhé vyučovací hodiny byl počet případů použití českého jazyka zaznamenán v záznamovém archu. I během této skupinové práce zaznívaly české věty komentující postup práce a hodnocení toho, jak se komu daří či nedaří. Dále pak často zaznívaly dotazy na význam slov, nejčastěji coat a trousers.

Graf 3: Vyučovací jednotka číslo 2 – používání češtiny



Ve skupině A se žáci do dvojic rozdělili na dva chlapce a dvě dívky. Čeština zde byla zaznamenána celkem třikrát. V této skupině všichni věděli, co mají dělat, textu rozuměli, nepotřebovali mezi sebou práci konzultovat. Zaznamenané věty česky se týkaly ve všech případech odbočení od tématu.

Skupina B pracovala v klidu, do dvojic se rozdělili na dva chlapce a dvě dívky. Čeština zde zaznívala při práci dvojic. Chlapci komentovali svůj postup. Jednou zazněla čeština během konfliktu.

Skupina C, složená ze čtyř dívek, měla s tímto úkolem poněkud větší potíže, neboť částečně nerozuměly slovní zásobě použité v textu. S tím také bylo spojeno používání češtiny. Dále byla v této skupině čeština použita k dohadům, kdo je kdo na obrázku.

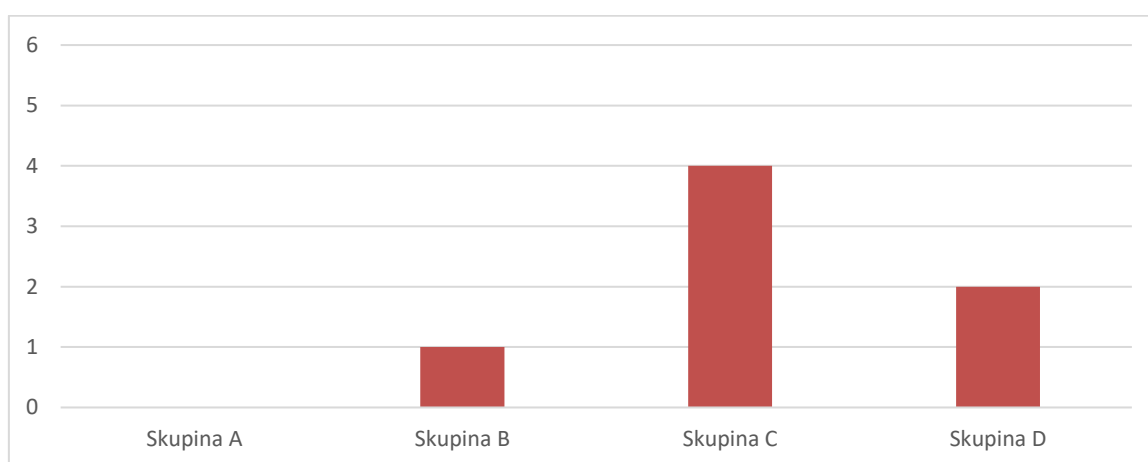
Skupina D používala češtinu k domluvě, jak si rozdělí kontrolu, když nemají dvě dvojice. Dále pak se česky ptaly dívky na význam slov. Čeština zde zazněla i během

konfliktů. Ve skupinách B, C, D byla čeština použita i při dovolení půjčit si od spolužáka pastelku.

### Výskyt konfliktů

Konflikty byly zaznamenány ve třech skupinách. Důvodem byla částečně neznalost slovní zásoby a částečně potřeba domluvit postup práce při nestandardním počtu členů ve skupině.

Graf 4: Vyučovací jednotka číslo 2 – konflikty



U skupiny A nebyl zaznamenán žádný konflikt. Členové této skupiny pracovali soustředěně, byli první hotoví a dostali ještě doplňkový úkol. Ve skupině B byl zaznamenán pouze jeden konflikt. Týkal se pomalého pracovního tempa jednoho z chlapců. Skupina C měla konfliktů nejvíce. Všechny čtyři konflikty se týkaly obtíží s porozuměním textu a toho, kdo má pravdu. U skupiny D se dva zaznamenané konflikty týkaly tempa děvčat. Jediný chlapec ve skupině jim vytýkal, že pracují moc pomalu a nestihnou celý úkol.

### Aktivní zapojení

Tato vyučovací jednotka byla zaměřena na čtení a porozumění textu. Angličtina zde byla používána při čtení jednotlivých částí textu. Skupina A používala angličtinu při půjčování pastelek, při kontrole barev jednotlivých kusů oblečení a při plnění doplňkového úkolu, při kterém dostali všichni členové skupiny stejné obrázky a vzájemně si diktovali, jakou barvu má jaké oblečení. Všichni členové se na konverzaci podíleli stejnou měrou.

Skupina B anglicky četla doplněné věty. Dále pak její členové anglicky pojmenovávali barvu a část oblečení. V používání angličtiny byly aktivnější dívky.

Skupina C používala angličtinu i v této vyučovací hodině nejméně. K přečtení vět potřebovaly dívky dopomoc učitelky. Podle návodu učitelky vyhledávaly v textu barvy a části oblečení a podle toho potom vybarvovaly části obrázku.

Členové skupiny D četli doplněné věty, pojmenovávali barvy a části oblečení.

### **Pomoc učitele**

Pomoc učitele probíhala u různých skupin různě. Skupina A byla se splněním úkolu hotova první. Učitelka si tohoto faktu všimla vzápětí poté, co práci dokončili a hned jim přidělila další úkol, který byl pro tento případ předem připravený.

Skupina B pomoc učitelky nepotřebovala, učitelka zaznamenala konflikt, ale nepomáhala s řešením, neboť to nebylo potřeba.

Skupině C učitelka pomáhala významnou měrou. Dívky četly věty a s jejími radami určovaly správnou osobu, která odpovídá popisu.

Skupina D pomoc učitelky nepotřebovala. Práce skupin v této hodině nebyla hlučná. Učitelka měla dostatek prostoru pomáhat nejslabší skupině a zároveň monitorovat práci ostatních skupin, průběžně opravovat nesprávnou výslovnost. U několika konfliktů stačilo zasáhnout neverbálně.

### **Hodnocení splnění úkolu**

Cíl vytyčený pro tuto vyučovací jednotku byl splněn. Použitá struktura Mysli, spoj se s druhým, sdílej vhodně navodila kooperativní atmosféru a zároveň poskytla žákům prostor pro samostatnou práci s textem. Všechny skupiny dokázaly porozumět textu, ve dvojicích a následně ve čtveřicích zkontrolovat správnost doplnění jmen do vět i vybarvení obrázku. Pozitivní vzájemná závislost byla navozena výběrem struktury. Práce ve dvojicích je pro děti příjemná a bezkonfliktní. Interakce tváří v tvář bylo dosaženo přípravou pracovního prostoru, kdy žáci spolupracujících dvojic seděli proti sobě. Všechny obrázky byly vystaveny, tedy úspěch skupiny závisel na osobní odpovědnosti všech členů. Z kooperativních dovedností byly během této aktivity procvičovány zejména sociální

dovednosti a to kontrola porozumění a neshod účastníků. Na závěr žáci hromadně odpovídali na otázky, kdo má na sobě modrý kabát, černou čepici a podobné, kladené učitelkou, poté se střídali v pokládání otázek stejného typu. Všechny vybarvené obrázky dali na magnetickou tabuli.

### **Výsledky pozorování vyučovací hodiny číslo 3**

Tématem této vyučovací hodiny bylo závěrečné opakování slovní zásoby. Mluvená i psaná forma. Skupiny byly vytvořeny dětmi podle kamarádství. Podmínkou učitele byl pouze počet čtyř členů a v jedné skupině tří. Rozdělení do skupin trvalo pět minut, během této doby se děti různě seskupovaly, přemlouvaly, odstrkovaly. Snažily se smlouvat s učitelkou o jiném počtu členů skupiny podle toho, s kým kdo kamarádí. Tato část práce byla velmi hlučná a po konečném ustálení skupin některé děti nebyly spokojeny, protože se nevešly do skupin, kam by si přály. Jejich negativní pocit ovlivnil i následnou ochotu se do práce skupiny aktivně zapojit.

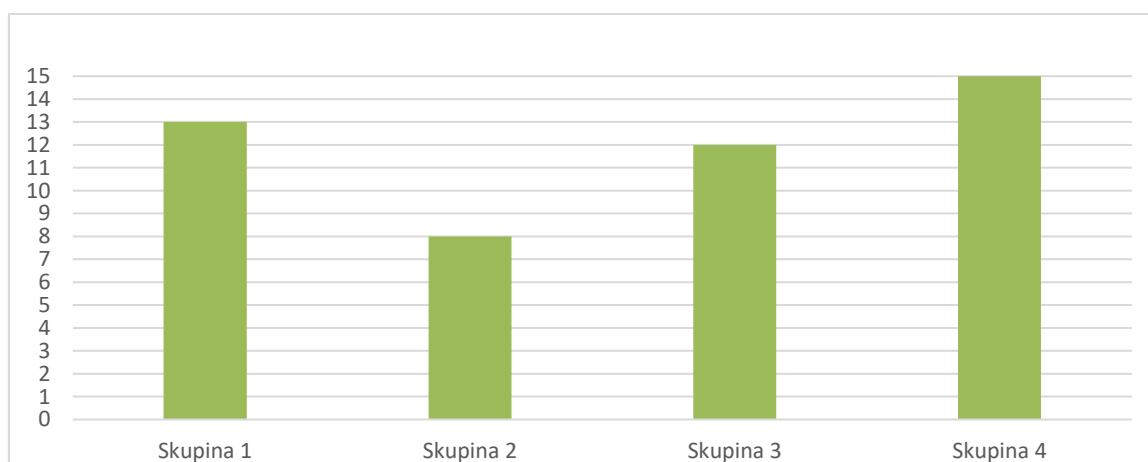
Vznikla skupina čtyř chlapců, z nichž dva navštěvují kroužek angličtiny s rodilým mluvčím, jeden je integrovaný a jeden pomalejší. Nazveme ji skupinou 1, spojili se v ní chlapci ze skupin A, A, B, B. Pátý chlapec se do této skupiny nevešel a čekal, kdo na něj zbyde. Skupinu 2 vytvořila čtyři děvčata ze skupin A, A, D, B. Dvě děvčata angličtinu zvládají výborně, jedno děvče se v angličtině orientuje poměrně dobře a má vyvinuté prosociální chování. Poslední děvče v této skupině patří k pečlivým, ale slabým žákům. V další skupině se spojila taktéž čtyři děvčata. V této skupině se ke dvojici kamarádek přidaly další dvě dívky, pro které nezbylo místo ve skupině předchozí. Spojily se zde dívky ze skupin C, C, C, B. Tříčlenná skupina vznikla spojením dětí, které se do skupin podle své volby nevešly. Zde tedy společně pracoval jeden chlapec s integrovanou spolužačkou a poslední z dívek ve skupině je pečlivá a spíše slabší. Spojily se zde děti ze skupin C, D, D.

Pozitivní vzájemná závislost byla navozena stylem práce zvolené struktury. V první polovině úkolu se členové skupin střídali v pojmenovávání částí obrázku, při tom si podávali fix a již pojmenované části označovali. V druhé polovině úkolu potom odložili obrázek a na prázdný list papíru zapisovali slova, která si zapamatovali. I v této části si podávali jeden fix a popořadě se střídali.

## Použití češtiny

Použití češtiny bylo opět měřeno zaznamenáním počtu českých vět či poznámek, které jsem během pozorování slyšela od konkrétních skupin. Čeština byla při této aktivitě používána ve velké míře při odbočení od tématu. Dále se členové jednotlivých skupin dohadovali o čase, jaký kdo potřebuje ke splnění dílčího úkolu. Někteří vyjadřovali nespokojenost se skupinou, ve které pracují celkově. Zaznamenala jsem i případ, kdy si děti začaly povídat o obrázku česky.

Graf 5: Vyučovací jednotka číslo 3 – používání češtiny



Ve skupině 1, tedy skupině složené ze čtyř chlapců, kamarádů, jsem použití češtiny zaznamenala celkem třináctkrát. Většina ze zaznamenaných případů nebyla spojena s prací na zadaném úkolu. Část případů použití češtiny se týkala vtipných komentářů toho, co je na obrázku, několik případů použití češtiny se týkalo vyjadřování netrpělivosti s výkony integrovaného spolužáka a několik se týkalo tímto způsobeného konfliktu.

Skupina 2, tedy skupina složená ze čtyř kamarádek, které si tuto skupinu zvolily, použila češtinu celkem osmkrát. Důvodem bylo ve většině případů odbočení od práce. V několika případech radily dívky slabší spolužačce česky.

Skupina 3 spojila tři dívky, které ve stejném složení pracují, i když jsou žáci do skupin přiděleni podle mého rozhodnutí. Přesto zde podle své volby byla pouze dvojice dívek. Třetí k nim přibyla na stejné úrovni a poslední dívka ve skupině byla v angličtině na vyšší úrovni. V této skupině bylo použití češtiny zaznamenáno celkem desetkrát. Použití češtiny se týkalo převážně nespokojenosti čtvrté dívky ve skupině s výkony ostatních tří a ohrazování se zbylých tří dívek.

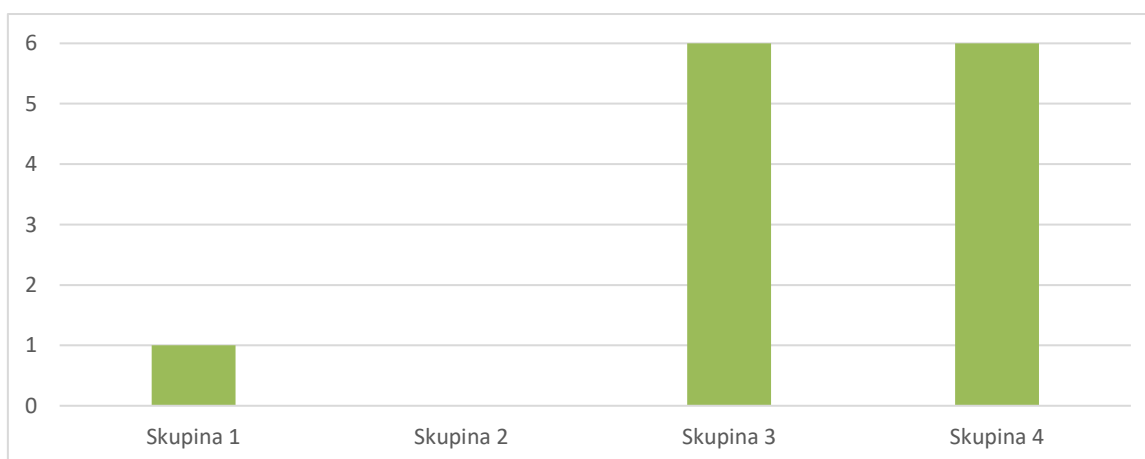
Poslední skupina, skupina 4 byla složena ze tří členů. K velmi ustrašenému chlapci, který se nevešel do čtveřice chlapců a patří mezi chlapci k nejméně průbojným, učitelka

přidala dvě dívky. Jednu integrovanou žákyni a jednu slabší, i když pečlivou žákyni. Členové této skupiny se samostatně ani nespojili dohromady. Postávali ve třídě a vyčkávali, co se bude dít. V této skupině byla čeština použita celkem patnáctkrát, tedy nejvíce krát. Také jsem v této skupině pozorovala nejmenší chuť pracovat. Použití češtiny se týkalo ve většině případů povídání děvčat bez souvislosti s daným úkolem. Děvčata totiž velmi záhy vyčerpala svou slovní zásobu. Důvodem dalších případů použití češtiny bylo napomínání děvčat chlapcem.

### Výskyt konfliktů

Konflikty byly zaznamenány ve třech skupinách. Jedním z důvodů byla nespokojenost s přiřazením do skupiny. Dalším důvodem konfliktů byl strach z nesplnění úkolu. Zde hrála roli i skutečnost, že zadání úkolu bylo volné, nebyly určeny žádné konkrétní počty slov, které by si měli členové skupin pamatovat.

Graf 6: Vyučovací jednotka číslo 3 – konflikty



Ve skupině 1 jsem během pozorování zaznamenala jeden konflikt. Tuto skutečnost je možné vysvětlit tím, že členové této skupiny, čtyři kamarádi se zadané práci nevěnovali plně. Jediný konflikt vznikl, když jeden z členů této skupiny komentoval pomalé tempo integrovaného žáka.

U skupiny 2 nebyly zaznamenány žádné konflikty. Tuto skutečnost je možné vysvětlit tím, že ve skupině kamarádek tři pracovaly nepřetržitě, poslední z nich, nejslabší, přibližně polovinu času nepracovala, ale ostatním to nevadilo.

Skupina 3 měla šest konfliktů. Nejschopnější dívka této skupiny kritizovala ostatní, opakovaně dávala najevo svou nespokojenost s tím, že musí být v této skupině. Dalším třem dívkám se její chování nelíbilo a ohrazovaly se proti němu.



U skupiny 4 jsem zaznamenala také šest konfliktů. Část z nich byla způsobena nervozitou chlapce z toho, že nebylo zadáno přesné vyčíslení úspěšného splnění úkolu. Částečně napomínal děvčata, že se nevěnují úkolu a těm se napomínání nelíbilo.

### **Aktivní zapojení**

V první polovině skupinové práce všechny skupiny používaly aktivně anglický jazyk při pojmenování toho, co vidí na obrázku. Postupně žáci s bohatší slovní zásobou radili těm, kteří již nedokázali pojmenovat další předměty. V druhé polovině používaly všechny skupiny anglický jazyk k zapisování slov, která si zapamatovaly. Celkově je možné konstatovat, že všichni žáci angličtinu používali. Přesto nebyl čas určený k aktivnímu procvičování jazyka využit všemi dětmi beze zbytku.

Ve skupině 1 se chlapci věnovali plnění úkolu přibližně dvě třetiny určeného času. Ve skupině 2 jedna z dívek ke společné práci přispívala jen minimálně. Skupiny 3 a 4, tedy skupiny, ve kterých nebyli jejich členové z části dobrovolně, probíhalo plnění úkolu bez nadšení a bez snahy dosáhnout co největšího počtu zapamatovaných slov.

### **Pomoc učitele**

I během této vyučovací hodiny z pozorování vyplynulo, že práci čtyř skupin je možné efektivně sledovat a okamžitě zasahovat v případě, že žáci odbočují od tématu nebo si se zadaným úkolem neví některá skupina rady. V této vyučovací hodině se však zásahy učitelky týkaly výhradně udržování kázně a navracení jednotlivých skupin zpět k tématu.

### **Hodnocení splnění úkolu**

Hodnocení splnění úkolu probíhalo na základě spočítání zapsaných slov, jejich přečtení a ukázání na tabuli. Jeden člen skupiny četl a ostatní stáli u tabule a střídavě ukazovali. Chlapci ze skupiny 1 byli už tak neukáznění, že před tabulí byli napomínáni učitelkou. Ve skupině 2 se jedna z dívek nepodílela na ukazování stejnou měrou. Ve skupinách 3 a 4 se jejich členové nejprve dohadovali, kdo bude číst a kdo ukazovat.

Pozitivní vzájemná závislost byla vytvořena na základě zvolené struktury. Interakce tváří v tvář bylo i během této činnosti dosaženo rozvržením pracovního prostoru. Tato

kooperativní aktivita poskytla prostor pro procvičení zdvořilého vyjádření nesouhlasu a aktivnímu naslouchání.

Přestože cíl této hodiny byl splněn, žáci si zopakovali slovní zásobu, průběh kooperativní činnosti nebyl ideální a potenciál této kooperativní činnosti nebyl všemi skupinami naplněn. Tato vyučovací hodina se také vyznačovala nejvyšší hladinou hluku, místy bylo třeba děti utišovat, protože se ve skupině vzájemně neslyšely.

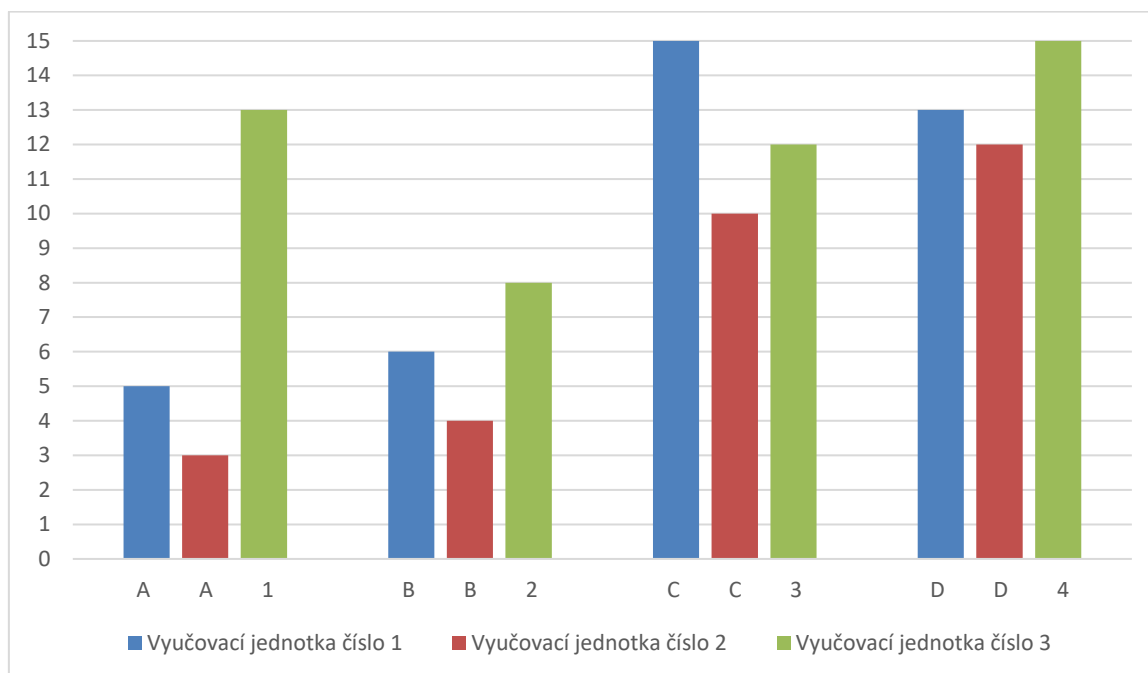
### **Porovnání výsledků pozorování jednotlivých vyučovacích jednotek**

V této podkapitole porovnáme rozdíly v pozorovaných oblastech mezi jednotlivými vyučovacími jednotkami. Těmi jsou, míra používání češtiny, množství konfliktů, aktivní zapojení do učení a používání anglického jazyka. Míru použití češtiny a množství konfliktů znázorňuje graf. Dalším předmětem pozorování bylo, zda dokáže učitel efektivně monitorovat práci všech skupin a zda úroveň hluku znemožňuje práci skupin. Ve vyučovací hodině 1 a 2 byly skupiny rozděleny na základě mého uvážení. V obou hodinách bylo složení skupin shodné. Vytvoření skupin proběhlo na základě vyhledávání stejné barvy. Barevné papíry našly děti spolu s dalšími materiály v obálkách. Obálky jim rozdávala učitelka a děti se domnívaly, že rozdělení je náhodné. Kritéria pro tvoření skupin byla následující. Podobná úroveň angličtiny u všech členů, slabší děti s dětmi ochotnými pomáhat, kamarádi.

### **Použití češtiny**

Zaznamenané množství případů použití češtiny se v jednotlivých vyučovacích hodinách měnilo. Jedním z důvodů, který způsobil používání češtiny, byla konkrétní použitá struktura kooperativního učení a hlavně s tím souvisejícím způsobu kontroly. Byl-li způsob kontroly založen na výkonu náhodně zvoleného člena skupiny, počet případů použití češtiny byl vyšší. Dalším z důvodů používání češtiny byla nízká úroveň anglického jazyka. Používání češtiny se lišilo také na základě různého způsobu rozdělování dětí do skupin. Počet zaznamenaných případů byl vyšší, pokud se děti do skupin řadily podle svého uvážení. A to ve skupinách, ve kterých pracovali žáci, kteří si tyto skupiny zvolili i ve skupinách, ve kterých pracovali ti, kteří se do skupiny podle svého výběru nedostali.

Graf 7: Používání češtiny - celkové srovnání



Mezi první a druhou vyučovací hodinou byl zaznamenán rozdílný počet případů použití češtiny u jednotlivých skupin. Počet případů použití češtiny ovlivnil způsob kontroly u jednotlivých kooperativních struktur. V první vyučovací hodině byl způsob kontroly založený na struktuře řešitelé problémů, tedy na náhodném výběru toho, kdo bude prezentovat část práce skupiny. Toto způsobilo vyšší hladinu nervozity u všech skupin. Na základě toho se ve všech čtyřech skupinách vyskytl vyšší počet případů použití češtiny během první hodiny než během druhé vyučovací hodiny. Značná nervozita byla znát i na chování žáků. Počet zaznamenaných případů se dále lišil v závislosti na dosažené úrovni anglického jazyka. Vyšší úroveň angličtiny znamená menší počet případů použití češtiny ve skupinách A a B. U skupin C a D, tedy skupin s nižší úrovní anglického jazyka byl tento fakt důvodem vyššího počtu případů, kdy jejich členové použili češtinu.

Použitá kooperativní struktura myslí, spoj se s druhým, sdílej během druhé vyučovací hodiny oproti výše zmíněné zahrnovala kontrolu splnění úkolu takovou formou, kdy žáci měli možnost vše si dopředu připravit a zkontrolovat ve skupině. Kontrola proběhla předložením vypracovaného materiálu. V této hodině byla uvolněnější atmosféra. Počet případů použití češtiny byl ve všech skupinách nižší než během vyučovací hodiny 1. v průběhu této kooperativní činnosti výskyt použití češtiny nejnižší ze všech pozorovaných

vyučovacích hodin. Počet zaznamenaných případů použití češtiny se i zde lišil mezi jednotlivými skupinami v závislosti na dosažené úrovni angličtiny.

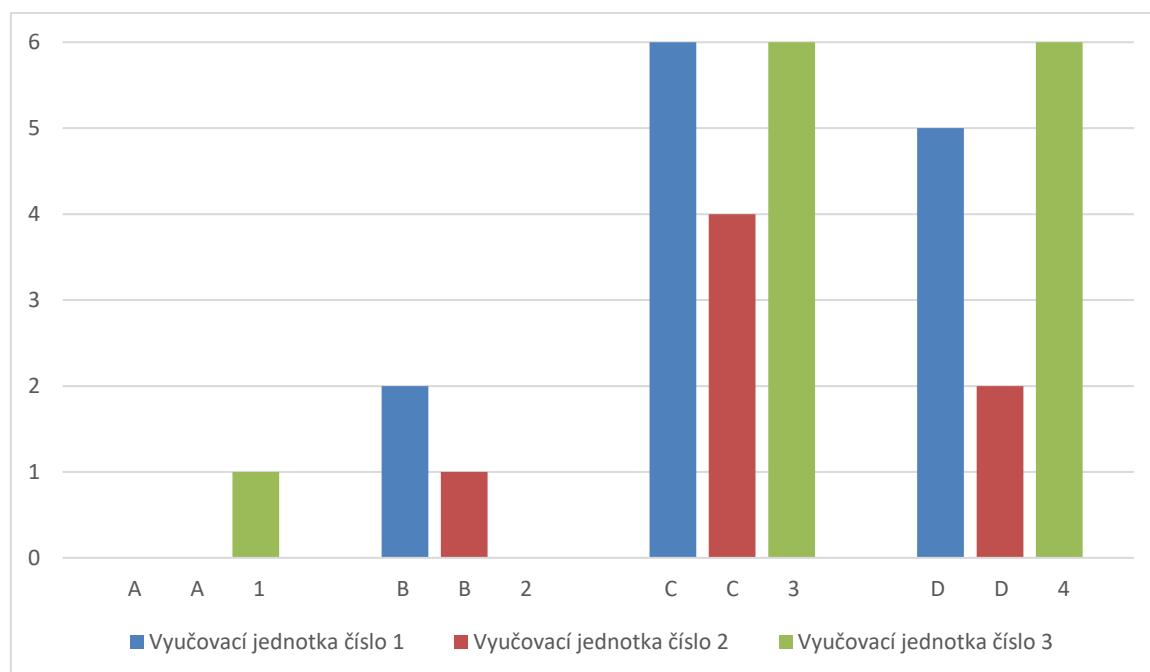
U třetí vyučovací hodiny došlo ke změně strategie rozdělení žáků do skupin. Během této vyučovací hodiny dostaly děti možnost složit skupiny podle své volby. Tím se rozdělily skupiny na dvě poloviny. Ve skupině 1 a 2 byly děti podle své volby. To způsobilo vyšší počet případů použití češtiny v převážné většině z důvodu odbíhání od tématu. Druhé dvě skupiny, tedy skupiny 3 a 4, zahrnovaly děti, pro které nebylo členství v těchto skupinách první volbou. I toto bylo příčinou vysokého počtu případů použití češtiny. Důvodem zde bylo vyjadřování nespokojenosti a z toho plynoucí konflikty. Nelibost projevovaly i ty děti, které pracovaly ve složení, proti kterému nic nenamítaly, pokud se domnívaly, že jde o náhodný výběr.

Celkově byl tedy ve všech pozorovaných skupinách zaznamenán vyšší počet případů použití češtiny, když si mohly vytvořit skupiny samostatně.

### Výskyt konfliktů

Výskyt konfliktů se v jednotlivých vyučovacích hodinách měnil. Během první a druhé hodiny nedošlo u skupiny A dokonce k žádnému konfliktu.

Graf 8: Výskyt konfliktů - celkové srovnání



Porovnáním vyučovacích hodin 1 a 2 zjistíme, že vyšší výskyt konfliktů byl zaznamenán během první vyučovací hodiny. Tedy během hodiny kdy způsob kontroly a hodnocení splnění úkolu vyvolávalo v dětech nepříjemné pocity a stres. Tuto domněnku potvrzuje i skutečnost, že ve skupině A nebyl zaznamenán konflikt žádný. Pro všechny členy této skupiny nepředstavoval způsob kontroly žádnou hrozbu vzhledem k jejich úrovni angličtiny. Dále můžeme pozorovat zvýšený nárůst konfliktů v souvislosti se slabší úrovní angličtiny u skupin 3 a 4.

Druhá vyučovací hodina přinesla ve třech skupinách konfliktů méně než hodina první. Porovnáním první a druhé vyučovací hodiny dojdeme tedy k závěru, že množství konfliktů souvisí s nároky kladenými na jednotlivé žáky a s tím, jaký stres v nich zadaný úkol a jeho kontrola vyvolává. U skupiny A nedošlo k žádnému konfliktu ani během první ani během druhé vyučovací hodiny.

Během třetí vyučovací hodiny došlo k rozdělení skupin podle volby dětí. Skupiny, pro jejichž členy byly tyto skupiny první volbou, nezaznamenaly u jedné ze skupin žádný konflikt a u skupiny chlapců pouze jeden způsobený spíše klukovským pošťuchováním. Skupiny 3 a 4, ve kterých částečně nebyli jejich členové z vlastní volby, zaznamenaly výrazně vyšší výskyt konfliktů. Tyto konflikty byly způsobeny nespokojeností ve skupině. Můžeme také říci, že ve skupinách 3 a 4 byly nespokojené i ty děti, které proti složení skupin nic nenamítaly, pokud se domnívaly, že toto bylo náhodné.

### **Aktivní zapojení**

V souladu s teoretickými výzkumy bylo pozorováním ověřeno, že během kooperativní aktivity měly všechny děti vyšší počet příležitostí k aktivnímu zapojení do konkrétní činnosti. A to během všech tří pozorovaných vyučovacích hodin. Během třetí z pozorovaných vyučovacích hodin bylo zaznamenáno nejvíce případů použití češtiny a i přes tento fakt bylo aktivní zapojení žáků do komunikace v angličtině vyšší než během klasické frontální výuky.

### **Pomoc učitele**

Role učitele je v průběhu kooperativního učení odlišná od role učitele v klasickém vyučování. Velký důraz je kladen na přípravu, na promyšlení a jasné formulování cílů.

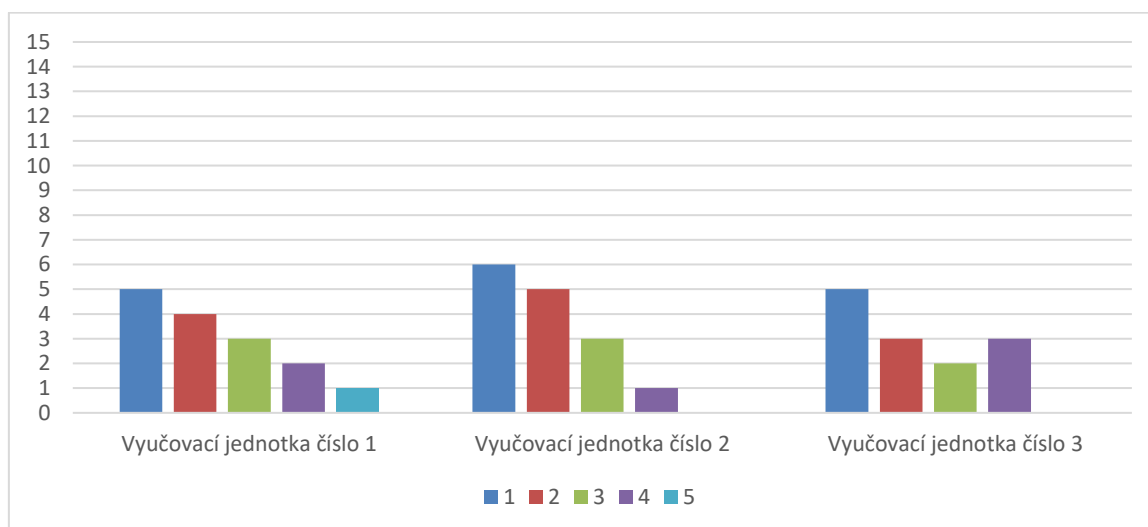
Během všech pozorovaných hodin zvládala učitelka monitorovat práci všech čtyř skupin. Poskytovala pomoc v případech, kdy o to skupina požádala a v případech, kdy shledala pomoc efektivní. Nutno ovšem poznamenat, že pozorovanou třídu navštěvuje patnáct žáků a to při čtyřčlenných skupinách znamená čtyři skupiny čtyřčlenné a jednu tříčlennou. Sledovat práci čtyř skupin je jistě snazší, než pracovat se šesti skupinami, což je počet skupin odpovídající počtu dvacet čtyři žáků. To je standardní počet žáků ve školách v Karlových Varech.

## Dotazník

Další nástroj použitý v této práci je dotazník. Dotazník byl dětem rozdán bezprostředně po ukončení jednotlivých hodin. Dotazníky byly totožné po každé ze tří vyučovacích hodin. Po poslední pozorované hodinu byl dotazník rozšířen o jednu otázku. K zodpovězení otázek měly děti k dispozici škálu 1 – 5, kde 1 znamenalo nejlepší hodnocení a 5 nejhorší.

## Výsledky dotazníku

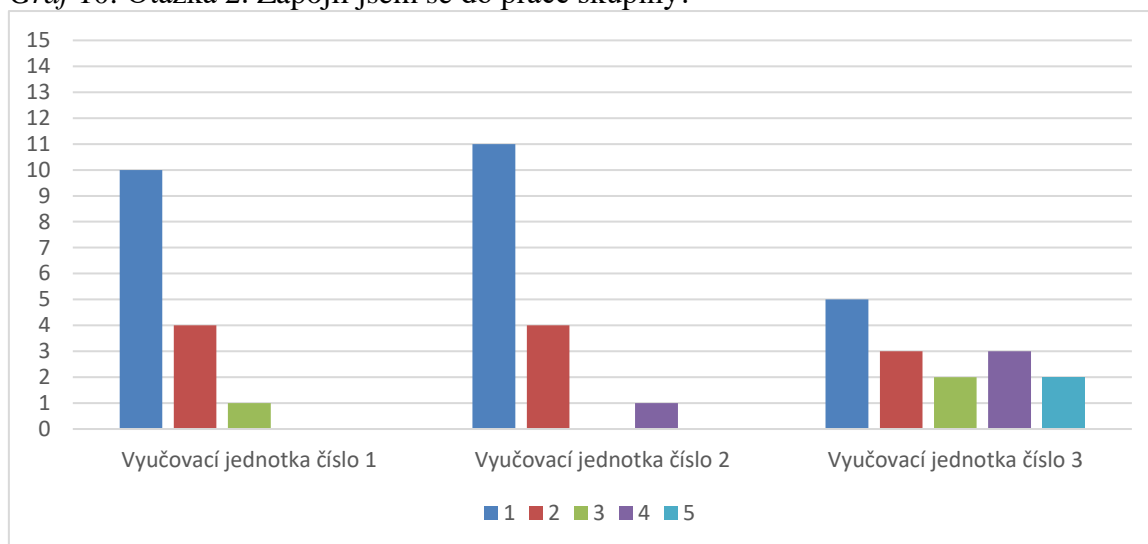
Graf 9: Otázka 1. Líbila se ti práce ve skupině?



Zaznamenané odpovědi na tuto otázku ukazují, že po skončení všech hodin nejvyšší počet dětí ohodnotil průběh hodiny číslem jedna, tedy nejlepší hodnocení. Konkrétně pět dětí během první vyučovací hodiny, šest dětí během hodiny druhé a pět během třetí vyučovací hodiny. Stupeň 2, tedy spíše líbilo, použily čtyři děti pro první vyučovací hodinu, pět dětí pro druhou vyučovací hodinu, a tři děti pro třetí vyučovací hodinu. Stupeň 3, tedy

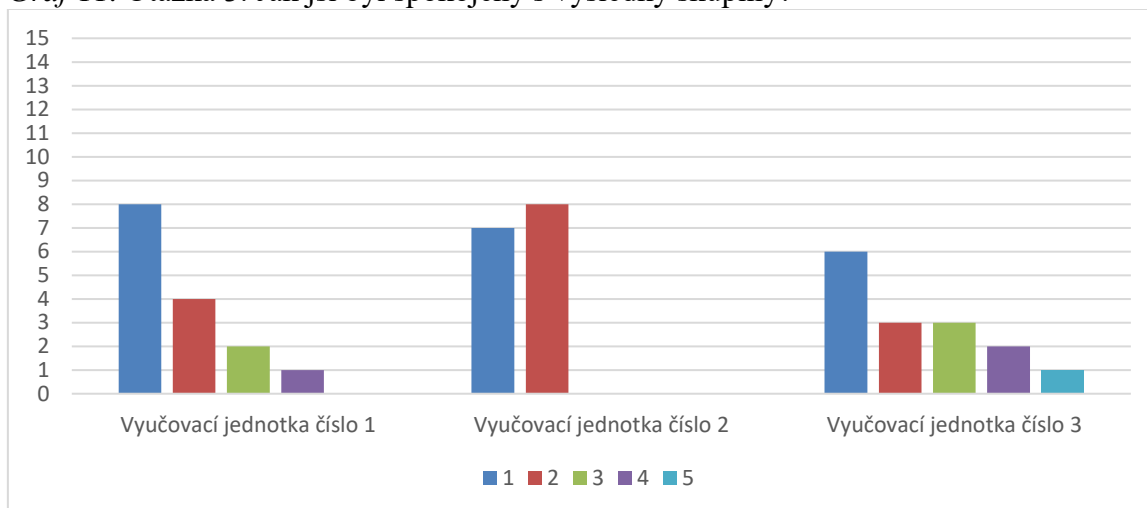
neutrální postoj zvolili pro první vyučovací hodinu tři žáci, pro druhou také tři žáci a pro třetí vyučovací hodinu dva žáci. Stupněm 4, tedy spíše nelíbilo, ohodnotily první vyučovací hodinu dva žáci, druhou jeden žák a třetí tři žáci. Stupeň 5, tedy vůbec nelíbilo, byl použit po první vyučovací hodinu jedním žákem a v druhé a třetí vyučovací hodině nebyl použit žádným žákem.

Graf 10: Otázka 2. Zapojil jsem se do práce skupiny?



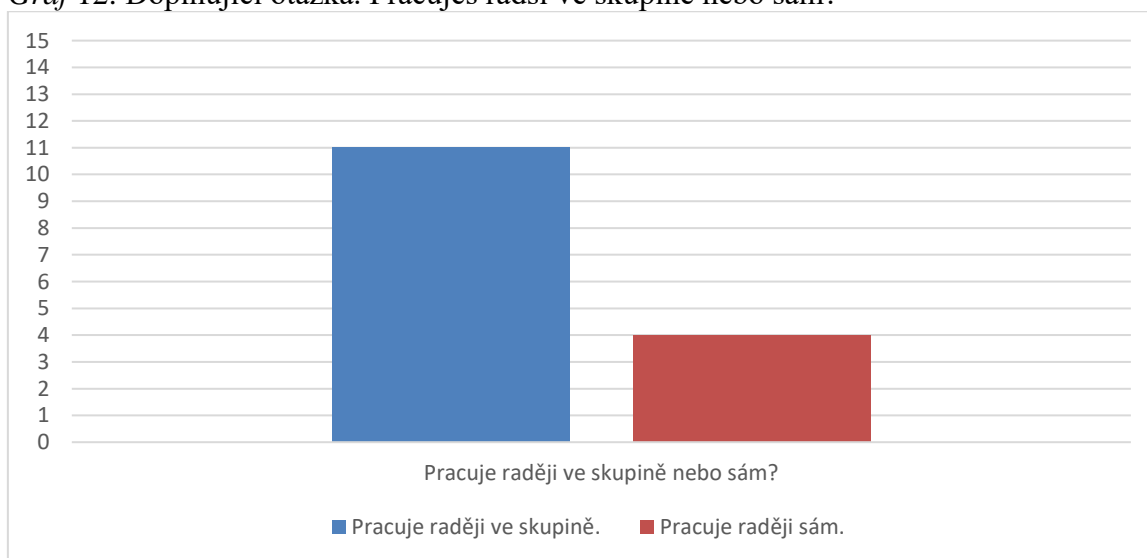
Tento graf znázorňuje, jak jednotliví žáci hodnotí své zapojení do práce skupiny. Stupeň 1, tedy rozhodně ano, zvolilo pro první vyučovací hodinu deset žáků, pro druhou vyučovací hodinu jedenáct žáků a pro třetí vyučovací hodinu pět žáků. Stupněm 2, tedy spíše ano ohodnotili své zapojení do činnosti skupiny v první vyučovací hodině čtyři žáci, ve druhé také čtyři žáci, ve třetí tři žáci. Stupeň 3 zvolil pro hodnocení svého zapojení v první vyučovací hodině jeden žák, ve druhé vyučovací hodině žádný žák a ve třetí dva žáci. Stupněm 4, tedy spíše nezapojil, nepoužil v první hodině nikdo, ve druhé jeden žák a ve třetí tři žáci. Stupeň číslo 5 byl použit pouze pro hodnocení vlastního zapojení pouze ve třetí hodině a to dvěma žáky.

Graf 11: Otázka 3. Jak jsi byl spokojený s výsledky skupiny?



Tento graf ukazuje spokojenost s výsledky práce skupiny. Stupeň 1 použilo pro hodnocení osm dětí pro první vyučovací hodinu, sedm dětí pro druhou a šest dětí pro třetí vyučovací hodinu. Stupeň 2 použily pro první vyučovací hodinu čtyři děti, pro druhou vyučovací hodinu osm dětí a pro třetí vyučovací hodinu tři děti. Stupeň 3 byl použit pouze pro první a třetí vyučovací hodinu, a to pro první dvěma dětmi a pro třetí třemi dětmi. Stupeň 4 byl taktéž použit jen pro první a třetí vyučovací hodinu a to pro první jedním dítětem a pro třetí dvěma dětmi. Stupeň 5 byl použit pouze pro třetí vyučovací hodinu a to jedním dítětem.

Graf 12: Doplnující otázka. Pracuješ radši ve skupině nebo sám?



Po skončení třetí a zároveň poslední z pozorovaných hodin byla k dotazníku přidána ještě jedna otázka. U této otázky děti označovaly křížkem zvolenou odpověď. Jedenáct dětí zvolilo variantu pracuji radši ve skupině. Čtyři děti vybraly variantu pracuji radši sám.



## **Vyhodnocení dotazníku**

Z výsledků dotazníku vyplývá, že většina dětí pracuje v skupině ráda. Zároveň má většina dětí pocit, že se do práce zapojily. Možnost zapojit se do práce skupiny ovlivňuje spokojenost s výsledky skupiny.

## V. ASPEKTY VÝZKUMU

Tato kapitola se věnuje shrnutí výsledků pozorování. Hledání souvislostí mezi výsledky pozorování a teoretickými závěry představenými výše. Vše je dáno do souvislostí s názory žáků, které byly zjištěny formou dotazníku. Výzkumná část této práce byla věnována rozboru pozorování průběhu vyučovacích hodin, při kterých v hlavní části probíhala kooperativní aktivita. Během tří pozorovaných hodin byly vystřídaný tři různé kooperativní struktury a dva různé způsoby rozdělování žáků do skupin. Na základě uskutečněného pozorování a jeho vyhodnocení se tato část bude věnovat pedagogickým doporučením. Dále v této části vyjmenujeme faktory, které mohly způsobit ovlivnění výsledků pozorování. Na závěr potom přinese tato práce doporučení k možnému pokračování výzkumu.

### **Pedagogická doporučení**

Výsledky provedeného pozorování potvrzují východiska zpracovaná v teoretické části této práce. Cílem výzkumu bylo ověřit, zda kooperativní učení ve výuce anglického jazyka má své opodstatnění. Výsledky pozorování potvrzují vhodnost použití kooperativních činností v hodinách anglického jazyka. Poukazují na skutečnost, že práce v kooperujících skupinách poskytuje zúčastněným žákům mnoho benefitů. Jedním z nich je zvýšení času, po který je každý jednotlivý žák aktivně zapojen do výuky. Při práci čtyř a tříčlenných skupin čas aktivní činnosti významně roste v porovnání s frontální výukou, zároveň mohou mluvit čtyři žáci, v každé skupině jeden. Aktivní zapojení do výuky v případě hodin anglického jazyka znamená používání anglického častěji. Malá skupina vede k odstranění ostychu, který může být patrný, má-li dítě používat anglický jazyk před celou třídou.

Důležité je uvědomit si, že různé struktury kooperativních činností mají různý dopad na práci ve skupině. Struktury, které zahrnují kontrolu stylem náhodného výběru členů, kteří mají předvádět výsledky skupiny, vedou k odlišnému chování jednotlivých členů během průběhu činnosti. Pokud je struktura založena na předložení výsledků pomocí společně a předem připraveného výstupu v psané podobě, je atmosféra ve skupině klidnější. Stejnou měrou ovlivňuje práci skupiny i způsob rozdělování žáků do skupin. Rozdělení žáků podle jejich volby se ukázalo jako velmi problematické.

Bylo velmi zajímavé vidět žáky při práci z jiného pohledu, než jako učitelka. Kooperativní prvky budu ve výuce jistě využívat i nadále. Při využití kooperativního učení v hodinách anglického jazyka je nutné pečlivě volit strukturu kooperativní činnosti. Někdy použitá struktura navozuje nervozitu a je potřeba zvážit, zda je to přínosné. Rozhodně je snazší promyslet složení skupin předem a jednotlivé skupiny vytvořit.

### **Faktory ovlivňující výzkum**

Přestože tento výzkum poskytuje zajímavé poznatky týkající se kooperativního učení, je potřeba zmínit faktory, kterými mohl být výzkum ovlivněn. Závěry tohoto výzkumu jsou ovlivněny několika faktory. Prvním z nich je nízký počet žáků ve třídě, ve které pozorování probíhalo. V počtu patnáct žáků je organizace skupinové práce nenáročná, je efektivní a učitel má možnost monitorovat práci všech skupin zároveň a být nápomocný v případě potřeby. Zároveň úroveň hluku nedosáhne při takto nízkém počtu žáků výše, která by znemožňovala úspěšnou práci. Dalším faktorem je míra používání kooperativních činností celkově během celého vyučování. Třída, ve které byl výzkum prováděn, je na tento způsob práce zvyklá i z ostatních vyučovacích hodin. Tím je částečně dosaženo toho, že žáci si nevysvětlují skupinovou činnost jako volnou zábavu (Kasíková 2010).

### **Doporučení pro další výzkum**

Jak již bylo zmíněno výše, provedený výzkum sestával z pozorování tří vyučovacích hodin. Pozorování se týkalo používání češtiny, vzniku konfliktů během práce skupin, aktivního zapojení jednotlivých členů do činnosti skupiny, schopnost učitele monitorovat práci všech skupin, dosažení kooperativních principů. Předpokládám, že pozorování vyššího počtu hodin by poskytlo data k vytvoření obecnějších závěrů. Dále pak by bylo zajímavé provést totožné pozorování v různých skupinách a zaznamenat rozdíly mezi nimi. I toto by poskytlo možnost vytvořit obecnější závěry.

Pozorování se dále soustředilo na způsob rozdělování žáků do skupin. Zde byly použity pouze dva různé způsoby. V dalším výzkumu by bylo možné volit i jiné způsoby rozdělování a hodnotit jejich dopad na práci skupin.

Během tohoto výzkumu byly použity tři kooperativní struktury a byly využity pro splnění konkrétního cíle vyučovací jednotky. Další možnost rozšíření výzkumu vidím jednak v použití stejných kooperativních struktur ke splnění různých vyučovacích cílů a dále v aplikaci dalších kooperativních struktur na obsah vyučovacích hodin anglického jazyka. Následně by bylo možné posoudit vhodnost spojení konkrétních struktur s konkrétním obsahem.

Tato kapitola nabídla pedagogická doporučení zformulovaná na základě výsledků uskutečněného pozorování a spojení s teoretickými poznatky. Dále zmínila konkrétní faktory, kterými byl tento výzkum ovlivněn a limitován. Závěrem se zabývá předložením návrhů na možné pokračování výzkumu.

## VI. ZÁVĚR

Diplomová práce je zaměřena na použití strategií kooperativního učení v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy. První, teoretická část je rozdělena do několika kapitol. Jednotlivé kapitoly poskytují definice kooperativního učení, vymezují rozdíly mezi kooperativním a skupinovým učením. Kooperativní učení je založeno na naplnění pěti nezbytných principů kooperace. Dále jsou zde předneseny výhody a nevýhody kooperativního učení s důrazem na jeho použití při hodinách cizího jazyka. Popisuje roli učitele během kooperativního učení a zároveň také roli žáka. Učitel během kooperativního učení zastává hlavně roli pozorovatele, rádce a podporovatele. Žák se stává během kooperativního učení aktivním a odpovědným za své učení a za výsledek práce celé skupiny. Tato část nabízí také výčet kooperativních struktur, z nichž některé byly použity v praktické části této práce.

Ve druhé části, praktické byly ověřovány teoretické závěry. Na základě teoretického shrnutí kooperativního učení byly pro výzkumnou část vytvořeny tři přípravy na hodinu s hlavní částí obsahující kooperativní činnost. Dále byly zformulovány otázky pro pozorování. Pozorování poskytlo odpovědi na výzkumné otázky. Pozorování bylo velmi usnadněno tím, že jsem mohla pozorovat hodinu druhé učitelky a tím jsem se mohla plně věnovat pouze sledovaným jevům. Díky tomu bylo možné zachytit velké množství informací. Výsledky pozorování dokazují přínos zapojení kooperativního učení do hodin anglického jazyka. Dále pak bylo pomocí dotazníku potvrzeno, že žákům tato forma práce vyhovuje.

Závěrem je možné konstatovat, že používání strategií kooperativního učení je přínosem pro žáky jak z pohledu převzetí vyšší úrovně kontroly nad vlastním učením, tak z pohledu rozvoje sociálních dovedností. Zpracování této diplomové práce mi ukázalo nové možnosti a postupy, jak kooperativní učení zapojovat do výuky a to nejen anglického jazyka, ale do celého vyučovacího procesu.

## SEZNAM LITERATURY

- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
- Dyrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vyd. Praha: Grada.
- Chrásková, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada
- Johnson, D. (1984). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED241516> <https://eric.ed.gov/?id=ED241516>
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1994). *The new circles of learning: Cooperation in the classroom and school*. ASCD.
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon
- Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: Aisis
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál
- Kasíková, H. (2011). *Výuka v kooperativních strukturách*. Česká škola. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/10/hana-kasikova-vyuka-v-kooperativnich.html?fbclid=IwAR3qs0kOFFFqCVDNY0evapf0wOkSsq6s3wQfeOWj5IOhcIFczxAJgWzQJj8>
- Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). *Group work, interlanguage talk, and second language acquisition*. TESOL Quarterly 19, 207-228.
- Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *Happy street 2. 3. vydání. Pracovní sešit*. Oxford: OUP
- Maidment, S., & Roberts, L. (2013). *Happy street 2. 3. vydání. Učebnice angličtiny*. Oxford: OUP
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- McCafferty, S., Jacobs, G., & DaSilva, I. (2006). *Cooperative learning and second language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonnell, W. (1992). *The role of the teacher in the cooperative learning classroom*. In C. Kessler. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Nelešovská, A., & Spáčilová, H. (2005). *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého.

Palmer, G., Peters, R., & Streetman, R. (2003). *Cooperative learning*. In Lombardi, P., *Instructional methods, strategies and technologies to meet the needs of all learners*.  
Dostupné z: <https://granite.pressbooks.pub/teachingdiverselearners/>

Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník. 6. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Portál.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika. 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada

Stenlev, J. (2003). *Cooperative Learning in foreign language teaching*. Sprogforum nummer 25, 33 - 42. Dostupné z:  
<https://islped2013.files.wordpress.com/2013/10/cooperative-learning-in-foreign-language-teaching.pdf>

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

# PŘÍLOHY

Příloha 1: Záznamový arch pro pozorování

Znaky	Skupina			
	A (1)	B (2)	C (3)	D (4)
pozitivní vzájemná závislost				
interakce tváří v tvář				
osobní zodpovědnost				
čestina				
konflikty				



Příloha 2: Dotazník pro žáky.

Dotazník		
Jméno:		
Otázky		Odpovědi
1.	Líbila se ti práce ve skupině?	
2.	Zapojil jsem se do práce skupiny?	
3.	Jak jsi byl spokojený s výsledky skupiny?	
Doplňující otázka	Pracuješ radši ve skupině nebo sám?	
Vysvětlivky: Odpovídej známkami 1, 2, 3, 4, 5 jako při známkování ve škole. 1 je nejlepší a 5 nejhorší.		

Příloha 3: **Příprava na hodinu 1**

Ročník IV.

Počet žáků: 15

Téma: Povolání

Cíl: Upevnění slovní zásoby na téma povolání, tvar slovesa ve 3. os. č. j.

Organizační forma vyučovací jednotky: Hromadná, skupinová

Pomůcky: interaktivní tabule, tabule, obrázky, barevné papíry

Časový harmonogram:

1. Úvod: 5 minut

- seznámení s cílem hodiny
- opakování slovní zásoby – povolání – na interaktivní tabuli jsou obrázky povolání: a baker, a firefighter, a teacher, an office worker, a nurse, a mechanic a názvy s vynechanými písmeny: N\_\_R \_\_, B\_\_ E \_\_, atd.
- opakování výslovnosti slovní zásoby – pomůcky a nástroje pro jednotlivá povolání

## 2. Hlavní část: 30 minut

- příprava na skupinovou práci – vysvětlení úkolu – za použití sloves wear, use, work, drive a mend (napsaná na tabuli) tvořit věty typu *A baker wears a white hat*. Vzorová věta na tabuli. Vybraná čtveřice dětí předvede skládání obrázků k sobě a tvoření vět.
- rozdělení do skupin – podle abecedy rozdávám obálky a žáci se rozdělí do skupin podle barevné kartičky v obálce, čtyři různé barvy pro čtyři skupiny, tři skupiny po čtyřech a jedny tříčlenná, rozdělení do skupin probíhá bez mluvení, než si žáci rozlepí obálky, položím stejně barevné papíry na lavice, kde budou jednotlivé skupiny pracovat.
- vlastní práce skupin – skupiny si rozdělí funkce, používáme strukturu řešitelé problému, žáci vyndají svoje kartičky z obálek – v každé obálce jsou pomíchané kartičky povolání a pomůcek. Jedna kartička s povoláním a tři pomůcky pro tři jiná, různá povolání. Jakmile jeden z členů ukáže kartičku povolání, ti kteří mají správnou pomůcku, tvoří věty. Ten žák, který má kartičku s povoláním, zapisuje. Postupně tedy zapisují všichni žáci.
- A firefighter uses a hose. A firefighter wears a uniform. A firefighter drives a fire engine.
- A baker bakes cakes. A baker wears a white hat. A baker uses gloves.
- A nurse works in a hospital. A nurse wears a uniform. A nurse uses a thermometer.
- A mechanic mends cars. A mechanic works in a garage. A mechanic uses a spanner.

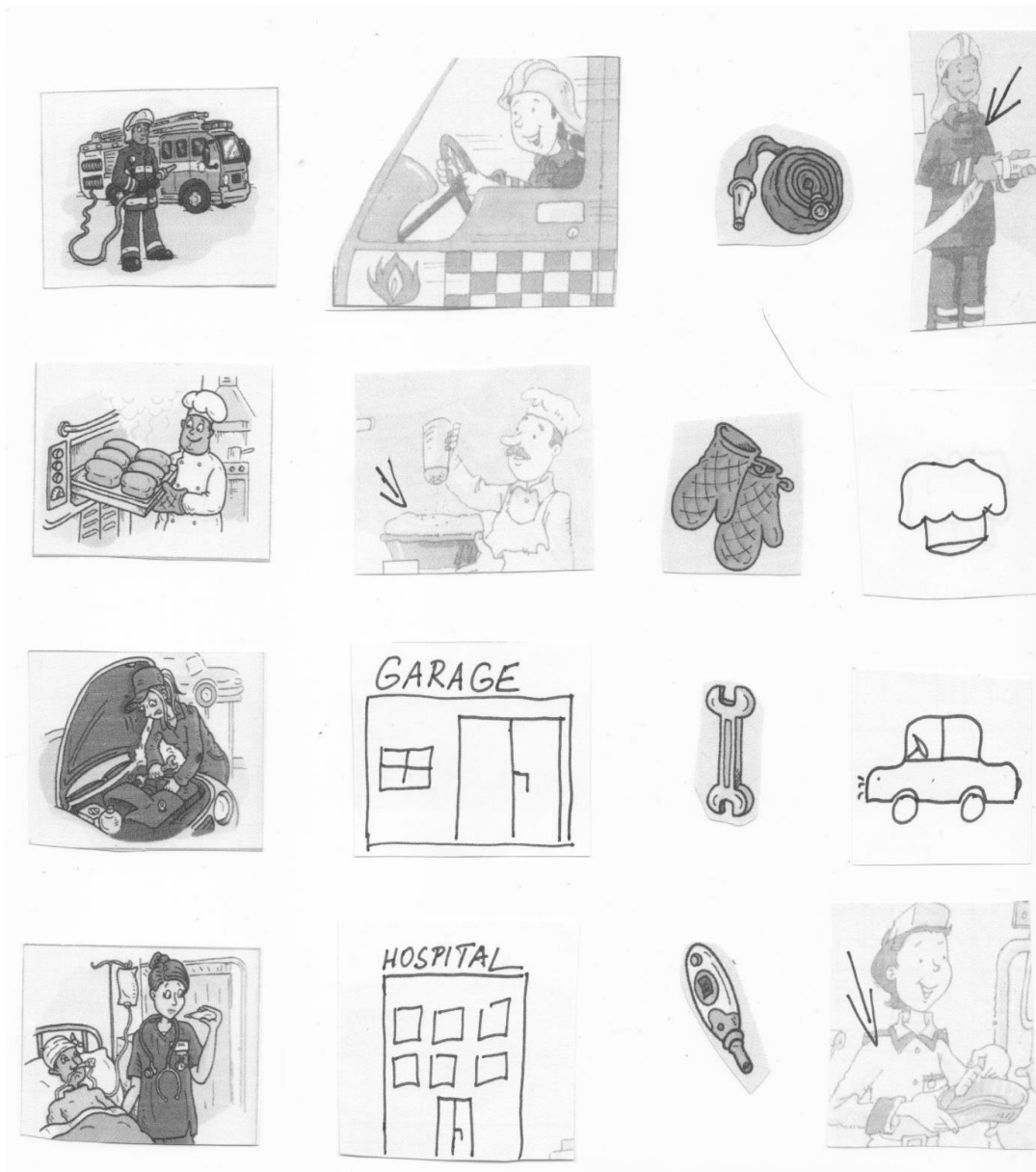
## 3. Hodnocení: 10 – 15 minut

- náhodně vybraný člen skupiny si vytáhne kartičku s povoláním a hlasitě řekne jednu z vět, které společně ve skupině vytvořili, může přitom nahlížet do skupinového zápisu, ostatní skupiny přidávají další věty, takto pokračujeme do vyčerpání všech vět

- zhodnocení práce skupin, ve skupině, poté v celé třídě

4. Závěr: 3 – 5 minut

- zhodnocení práce učitelkou
- zadání domácího úkolu



## Příloha 4: **Příprava na hodinu 2**

Ročník IV.

Počet žáků: 15

Téma: Na sněhu

Cíl: Upevnění slovní zásoby na téma oblečení, procvičování použití přítomného průběhového času.

Organizační forma vyučovací jednotky: Hromadná, skupinová kooperující

Pomůcky: obrázek z pracovního sešitu, text – věty k obrázku

Časový harmonogram:

### 1. Úvod: 5 minut

- seznámení s cílem hodiny
- motivace – pantomima, co si oblékáme
- opakování slovní zásoby oblečení – postaví se ten, kdo má bílé tričko, modré kalhoty, červený kabát, černou čepici

### 2. Hlavní část: 30 minut

- příprava na skupinovou práci, rozdělení do skupin – každé dítě má v obálce na barevném papíru věty s obrázkem, rozdělí se do skupin podle stejné barvy papíru
- vlastní práce skupin – používáme strukturu Mysli – spoj se s druhým – sdílej, žáci si každý sám přečtou věty a přiřadí správná jména na začátky vět, poté si ve dvojici zkontrolují, zda došli ke stejnému závěru, dvojice se spojí ve čtveřice a provedou celkovou kontrolu a doplnění, dalším krokem je vybarvování oblečení, nejprve každý sám, poté kontrola ve dvojicích a na závěr celá skupina
- výsledkem jsou u každé skupiny shodně vybarvené obrázky

### 3. Hodnocení: 10 – 15 minut

- s obrázky před sebou děti odpovídají na otázky, kdo má na sobě růžový kabát atd.
- zhodnocení práce ve skupině, porovnání obrázků mezi skupinami, umístění obrázků na magnetickou tabuli

### 4. Závěr: 3 – 5 minut

- zhodnocení práce učitelkou

**2 Read, write and colour.** Přečti, napiš a vybarvi.

It's snowing and it's very cold today.

\_\_\_\_\_ 's wearing a purple and yellow hat, a blue coat, blue boots and purple trousers.

\_\_\_\_\_ 's wearing a pink coat, a pink and white hat, pink trousers and pink boots. She's got a pink umbrella too!

\_\_\_\_\_ 's wearing a green jumper, blue jeans, green boots and a black hat.

\_\_\_\_\_ 's wearing an orange jumper, brown trousers and black boots.



**Příloha 5: Příprava na hodinu 3**

Ročník IV.

Počet žáků: 15

Téma: Opakování slovní zásoby

Cíl: Závěrečné opakování slovní zásoby, mluvená i psaná forma

Organizační forma vyučovací jednotky: Hromadná, skupinová kooperující

Pomůcky: obrázek, papír, fixy

Časový harmonogram:

5. Úvod: 5 minut

- seznámení s cílem hodiny

- motivace – hra „Vidím něco, co začíná na písmeno ...“, po vyslovení písmena děti najdou ve třídě předmět začínající na konkrétní písmeno
6. Hlavní část: 30 minut
- příprava na skupinovou práci, rozdělení do skupin – podle volby dětí
  - vlastní práce skupin – používáme dvě struktury, mluvíme dokola stolu a píšeme dokola stolu, členové jedné skupiny se společně dívají na jeden obrázek, každý z nich pojmenuje jednu věc na obrázku, přitom si podávají fix a pojmenované označují
  - na pokyn odloží obrázek a střídavě jedním fixem zapisují slova, která si zapamatovaly
7. Hodnocení: 10 – 15 minut
- spočítáme slova, zkontrolujeme psanou formu
  - každá skupina postupně pracuje u tabule, jeden čte slova, která jsou zapsána, ostatní postupně ukazují na obrázku, kontrola, zda všichni rozumí
8. Závěr: 3 – 5 minut
- vyhodnocení, která skupina má nejvíce správných slov
  - zhodnocení práce učitelkou

