

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Monika Břízová

Skupinové učební činnosti u studentů učitelství

Student teachers group learning activities

Praha 2016

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

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce doc. PhDr. Haně Kasíkové, CSc. za podporu a pomoc při jejím zpracování. Nadále děkuji všem vyučujícím pedagogicko-psychologických kurzů učitelství za možnost navštěvovat jejich kurzy. V neposlední řadě děkuji všem studentům učitelství a učitelům, kteří se zúčastnili mého výzkumu a poskytli mi rozhovory.

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

V Praze 30. 6. 2016

.....

Jméno autorky

Abstrakt

Tématem diplomové práce jsou skupinové učební činnosti u studentů učitelství. Cílem práce je zjistit, jakou úlohu mají skupinové učební činnosti ve studiu učitelství. Obecným rámcem pro zkoumání je chápání skupinových učebních činností jako výukových strategií, které jsou využitelné ve vysokoškolské výuce a především v přípravě budoucích učitelů. Důraz je kladen na popis a analýzu forem výuky ve studiu učitelství ve vztahu k jejich využití pro skupinové učební činnosti. Těžiště teoretické části spočívá v popisu skupinové výuky na vysoké škole se zaměřením na jednotlivé koncepce vycházející ze skupinového učení a technologii skupinové výuky, která tvoří základ pro výzkum. Empirická část obsahuje případovou studii studia učitelství na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy, jejíž součástí je pozorování pedagogicko-psychologických předmětů a rozhovory se studenty a učiteli.

Klíčová slova

Formy výuky, skupinová výuka, skupinové učební činnosti, student učitelství, vysokoškolská výuka, výukové strategie.

Abstract

The thesis is focused on student teachers learning group activities. The aim of this thesis is to find out the role of group learning activities in the context of the training of future teachers. General framework for research is perception of group learning activities as an instructional strategies which can be used at university courses and especially in the training of future teachers. Great emphasis is placed on description and analysis of forms of teaching used in the training of future teachers and its potential for using group learning activities. The attention is paid to group work at university and description of different conceptions using work in groups. There is also a brief description of technology of group work which is basis for research. The practical part contains a case study of conception of training for the future teachers at Faculty of Arts at Charles University in Prague. This case study includes lesson observation of specific courses and interview with student teachers and teachers of these courses.

Key words

Forms of teaching, group learning activities, group instruction, student teacher, teaching strategies, university instruction.

Zkratky

CŽV – celoživotní vzdělávání

FF UK – Filozofická fakulta Univerzity Karlovy

IASCE – Mezinárodní asociace kooperativního učení (*International Association for the study of Cooperative Learning in Education*)

OSV – osobnostně sociální výchova

SŠ – střední škola

SWOT – evaluační metoda, jejíž pomocí je možno identifikovat silné (*strengths*) a slabé (*weaknesses*) stránky, příležitosti (*opportunities*) a hrozby (*threats*)

Obsah

Úvod.....	9
1. Skupinové učební činnosti ve studiu učitelství	12
1.1 Pojem výuková strategie.....	12
1.2 Proměny vysokoškolské výuky.....	14
1.3 Proměny výuky ve studiu učitelství	16
2. Formy výuky ve studiu učitelství.....	19
2.1 Přednáška.....	19
2.2 Seminář	21
2.3 Cvičení.....	22
2.4 Exkurze	23
2.5 Praxe.....	23
2.6 Stáž	25
3. Skupinová výuka na vysoké škole.....	26
3.1 Podoby skupinové výuky	26
3.1.1 Kooperativní učení	27
3.1.2 Kolaborativní učení	30
3.1.3 Vrstevnické učení	32
3.1.4 Problémové a týmové učení	33
4. Technologie skupinové výuky	35
4.1 Skupinová dynamika	35
4.2 Vytváření skupin pro skupinové učební činnosti.....	37
4.3 Vybrané metody a techniky.....	39
4.3.1 Metody a techniky klasifikované dle cíle	40
4.3.2 Metody a techniky klasifikované dle času.....	41
4.3.3 Metody a techniky klasifikované dle funkce.....	42
4.4 Hodnocení skupinových učebních činností.....	43
Shrnutí teoretické části	45
5. Metodologie výzkumu	46
5.1 Cíle výzkumu	46
5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky	47
5.3 Plán výzkumu	48
5.4 Metody získávání dat	49

5.4.1 Otázky pro polostrukturované rozhovory.....	51
5.5 Sledovaný vzorek.....	53
5.6 Terén výzkumu.....	54
5.7 Způsob analýzy dat.....	55
6. Případová studie.....	57
6.1 Charakteristika studia učitelství na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy.....	57
6.2 Místo skupinových učebních činností v pojetí výuky	60
6.2.1 Využití skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologických kurzech.	60
6.2.2 Důvody zařazení skupinových učebních činností ve studiu učitelství	61
6.3 Technologie skupinových učebních činností ve studiu učitelství	64
6.3.1 Podoba skupinových učebních činností.....	64
6.3.2 Způsob vytváření skupin	66
6.3.3 Klima pro učení	67
6.3.5 Hodnocení skupinových učebních činností	69
6.4 Názory studentů na využívání skupinových učebních činností ve studiu učitelství	70
6.4.1 Vliv zkušeností na názory studentů	70
6.4.2 Přínos skupinových učebních činností ve studiu učitelství	70
6.4.3 Negativa skupinových učebních činností ve studiu učitelství	73
6.5 Představy o uplatnění skupinových učebních činností ve vlastní výuce	76
7. Závěry výzkumu	79
8. Diskuze	83
9. Závěr.....	85
10. Seznam použité literatury	88
Přílohy	100
Příloha č.1: Obecný pozorovací arch	100
Příloha č. 2: Specifický pozorovací arch	108
Příloha č. 3: Kódované rozhovory se studenty	109
Příloha č. 4: Kódovaný rozhovor s vyučujícím	117
Příloha č. 5: Seznam centrálních kategorií a kódů	119
Příloha č. 6: Skupinové učební činnosti ve studiu učitelství.....	120

Úvod

Skupinové učební činnosti sehrávají významnou roli v současném školství včetně vzdělávání budoucích učitelů. Diskuze o aktivizaci žáků ve vyučování a efektivitě vyučovacího procesu zahrnují skupinové učební činnosti jako jednu z cest, po které se lze ubírat. Pokud ale mají studenti učitelství skupinové učební činnosti jako budoucí učitelé využívat, musí být nutně položena otázka, zda jsou na výuku s využitím skupinových učebních činností připraveni.

Skupinové učební činnosti chápu jako výukové strategie využívající konkrétních metod a forem založených na práci ve skupinách. Jejich význam shledávám především v kontextu současné transformace ve vysokém školství a změnách přístupů ve výuce budoucích učitelů. Profesní příprava učitelů je stále více diskutovaným tématem nejenom v zahraničí, ale i v České republice.

V profesní přípravě budoucích učitelů by měl být kladen důraz na využívání konstruktivistických přístupů. Konstruktivismem rozumím přístup zdůrazňující aktivní roli subjektu v pedagogických procesech. Je zásadní pro porozumění potenciálu skupinových učebních činností. Konstruktivismus využívá takové učební situace, které reprezentují přirozenou komplexnost reality světa a orientují se na řešení problémů. Poznání studentů se tak proměňuje díky spolupráci a sociální zkušenosti. Využívání skupinových učebních činností založených na zkušenostním učení by mělo posílit kvalifikační předpoklady studentů učitelství a posílit schopnost implementace takových činností do vlastní výuky.

Pokud se studenti učitelství v průběhu své profesní přípravy setkají se skupinovými učebními činnostmi ve výuce, předpokládám, že na základě nich pochopí, jaký význam pro učení mají, naučí se reflektovat jejich potenciál či případné limity a implementovat tyto činnosti na svůj studovaný obor. Velkou roli hraje příklad vysokoškolského učitele a učení nápodobou.

Skupinové učební činnosti také podporují pojetí kompetenčního vzdělávání, kterému je v současné profesní přípravě učitelů věnován velký důraz. Získávání kompetencí osobnostních a sociálních by mělo být samozřejmostí budoucích učitelů. V praxi musí učitelé komunikovat nejenom se žáky v rámci vyučovacího procesu, ale musí spolupracovat se svými kolegy, nadřízenými, rodiči a širší školní komunitou. Být si vědom svých pozitivních i negativních vlastností, nedostatků, případně dalších osobnostních charakteristik, je

předpokladem pro úspěšné fungování člověka v životě a práci. Skupinové učební činnosti proto dle mého názoru rozšiřují okruh učebních aktivit využitelných v pregraduální přípravě budoucích učitelů.

V diplomové práci vycházím z předpokladu, že model výuky, jenž je studentům v průběhu jejich studia předkládán, formuje jejich vlastní budoucí výukové strategie. Studenti učitelství by neměli poznatky pouze přijímat, nýbrž se musí snažit o jejich aktivní získávání. Aktivní získávání může být nápomocné tomu, že absolventi budou skupinové učební činnosti využívat nadále ve vlastní výuce.

Učitelské přípravě a jejím proměnám je věnována celá řada výzkumů, jak v České republice, tak v zahraničí. Empirické výzkumy zabývající se skupinovými učebními činnostmi ve studiu učitelství však chybí. Proto je cílem teoretické části popsat a analyzovat skupinové učební činnosti ve studiu učitelství.

První kapitola tvoří obecný rámec pro zkoumání problematiky skupinových učebních činností. Pozornost je věnována vymezení pojmu výuková strategie využívající se především v anglosaské terminologii. Důraz je v této kapitole nadále věnován proměnám výuky na vysoké škole, které mění pojetí výuky ve studiu učitelství.

V další kapitole jsou popsány základní formy výuky ve studiu učitelství a možnosti využití skupinových učebních činností v jednotlivých formách. Ve třetí kapitole je zaměřeno na skupinovou výuku na vysoké škole. Jsou zde popsány vybrané koncepce skupinového učení, které se běžně v praxi vysokých škol využívají. Součástí kapitoly je rovněž představení některých zahraničních výzkumů zaměřujících se na využití skupinových učebních činností ve studiu učitelství.

Teoretickou část uzavírá kapitola technologie skupinové výuky. Kapitola se zabývá především vytvářením skupin ve vysokoškolské výuce s ohledem na skupinovou dynamiku. Stručně jsou popsány některé metody a techniky skupinové výuky včetně procesu hodnocení.

Empirickou část tvoří případová studie studia učitelství na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (dále jen FF UK). Cílem výzkumu je popsat a prozkoumat úlohu skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologické přípravě učitelů a zjistit, jaké názory vyjadřují ohledně skupinových učebních činností studenti učitelství. V rámci výzkumu bylo provedeno pozorování pedagogicko-psychologických kurzů tvořící součást povinné

přípravy budoucích učitelů, dále devatenáct rozhovorů se studenty učitelství a tři rozhovory s učiteli vybraných pedagogicko-psychologických předmětů.

V provedeném výzkumu jsem hledala odpověď především na tyto otázky:

- Jaké místo zaujímají skupinové učební činnosti v pojetí výuky?
- Jak se pracuje se skupinovými činnostmi v pedagogicko-psychologických kurzech?
- Jaké jsou typy skupinových učebních činností z hlediska cíle, času a funkce?
- Jak skupinové učební činnosti ovlivňují klima pro učení?
- Jaké názory vyjadřují studenti učitelství ohledně využívání skupinových učebních činností ve výuce?
- Jaká je podle studentů ideální představa využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

Pátá kapitola obsahuje metodologii výzkumu. Jsou zde popsány cíle výzkumu, výzkumný problém a výzkumná otázka spolu s dílčími výzkumnými otázkami. Součástí je také popis vybraného výzkumného designu a vzorku, využitých metod, terénu a způsob analýzy dat.

Šestá kapitola se věnuje výsledkům výzkumu. Výsledky výzkumu jsou zpracované v případové studii. V následující kapitole je formou diskuze pojednáno o výsledcích výzkumu. Výzkum uzavírá kapitola s názvem závěry výzkumu, v níž je shrnuto, zda bylo dosaženo stanovených cílů. Diplomovou práci uzavírá obecný závěr.

Veškeré zkratky využití v textu jsou uvedené na stránce umístěné před úvodem. Anglické překlady, jichž je v textu využito, jsou přeloženy mnou osobně či pomocí Česko-anglického pedagogického slovníku Jana Průchy. Ukázky pozorovacích archů, kódovaných rozhovorů se studenty a učiteli jsou součástí příloh diplomové práce.

I. Teoretická část

1. Skupinové učební činnosti ve studiu učitelství

Skupinové učební činnosti využívají nejrůznějších vyučovacích metod či forem založených na práci ve skupinách, spolupráci studentů a jejich zapojení do výuky. Nelze jasně konkretizovat, zda jsou pouhou vyučovací metodou či formou, proto jsem se rozhodla skupinové učební činnosti v této diplomové práci zařadit mezi výukové strategie. Pojem není na rozdíl od anglosaských zemí v České republice natolik využíván, proto je kapitola věnovaná vymezení pojmu výuková strategie pohledem českých a zahraničních autorů a zdůvodnění jejího výběru pro diplomovou práci. Součástí kapitoly jsou proměny výuky na vysoké škole, které jsou rámcem pro změnu pojetí výuky v učitelském studiu, tj. poukazující na to, proč je ve studiu učitelství vhodné využívat skupinové učební činnosti.

1.1 Pojem výuková strategie

Tradiční pojetí didaktiky ve středoevropských zemích a zejména České republice využívá na místo výukových strategií pojmy vyučovací metody a organizační formy. Tyto pojmy jsou definovány v nejrůznějších výkladových slovnících (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) a existuje celá řada odborných publikací, které se vyučovacím metodám a organizačním formám věnují (Skalková, 2007; Zormanová, 2012, Vališová, Kasíková, 2011; Kalhous, Obst, 2002; Maňák, Švec, 2003). Vyučovací metoda dle Maňáka a Švece (2003, s. 22) vyznačuje cestu, po níž se ve škole ubírá žák, a ostatní činitelé mu tuto cestu usnadňují. Naproti tomu, organizační forma je konkrétní uspořádání vyučovacího procesu.

Výuková strategie se jako termín objevuje například v publikaci Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání Jaroslavy Vašutové (2002). Tento termín zavádí Vašutová (2002, s. 38) se záměrem poukázat na oblast rozhodování v procesu výuky na vysoké škole. Rozhodovacími procesy myslí především projektování výuky, proces výuky a hodnocení výuky. Tyto jednotlivé komponenty považuje za podstatu výukových strategií¹.

Slavík (2012, s. 18) se zabývá výukovými strategiemi v kontextu vzdělávání na vysoké škole. Tvrdí, že vytváření strategie na úrovni jedné vysoké školy je utvářeno mnoha

¹ Tvrdí, že jakákoli změna či krok působí na proces výuky a na jeho výsledky, tj. na dosažení cíle. Je proto důležité, aby každá strategie měla svá teoretická východiska, praktickou využitelnost a zobecnitelnost na základě zkušenosti (Vašutová, 2002, s. 38).

proměnnými – velikostí a charakterem vzdělávací instituce, skupinou oborů a konkrétním studijním programem, popřípadě složením členů akademické obce, akademických pracovníků nebo studentů. Jiné strategie se tedy objevují v přípravě budoucích lékařů, jiné v přípravě budoucích učitelů². Za zmínku stojí pojetí Kratochvílové (2013, s. 113), která se zabývá výukovými strategiemi v kontextu inkluzivního vzdělávání³. Strategie chápe jako promyšlený způsob vedení výuky, jež učitel volí tak, aby se všemi žáky s ohledem na jejich individuální možnosti a předpoklady dosáhl v příznivém podporujícím klima vytyčených cílů výuky.

V anglosaské literatuře bývá výuková strategie (*teaching strategies, instructional strategies*) chápána jako dlouhodobé, záměrné a komplexní působení učitele na žáka. Protože je v zahraničí věnovaná velká pozornost teoriím učení, poznatky z výzkumů o tom, jak se lidé učí, jsou východiskem pro výzkum efektivních výukových strategií, na základě kterých učitel působí na své žáky, případně studenty (Kašparovský, Starý, Šumavská 2011, s. 5).

Marzano (2003, s. 78) chápe výukovou strategii jako specifický faktor (*a teacher – level factor*) v učitelově výbavě ovlivňující úspěch studentů. Vychází z výzkumů psychologů (de Groot, 1946; Simon, 1980 in Marzano, 2003) zkoumající úspěšné šachové hráče⁴. Marzano (2001, s. 84) na základě výzkumu zformuloval devět základních strategií, který pozitivní vliv na studenty bez ohledu na obor studia, a jež zvyšují úspěch při učení. Jednou z výukových strategií zmíněných Marzanem je rovněž kooperativní učení využívající sociálních vztahů při práci na specifickém úkolu.

Další autoři se zaměřují především na využití aktivních výukových strategií (*active instructional strategies*), do kterých patří skupinové učební činnosti (Eison 2010; Ramsden 2009; Hativa, Barrack, Simhi, 1999; Cohen, 2001). Aktivní výukové strategie využívají nejrůznějších aktivit, které mají společné to, že se snaží o vtažení studentů a jejich aktivní zapojení do výuky. V zahraničí je mimo jiné věnována pozornost výukovým strategiím uplatňujícím se v inkluzivním vzdělávání (Harder, Orlich et al., 2013; Scruggs, Mastropieri, 2003).

² Kromě cílové kategorie je nutný správný výběr a uspořádání obsahu, správná formulace cílů, a také ve využívání vhodných didaktických prostředků (Slavík, 2012).

³ Základním principem inkluzivního vzdělávání je zapojení všech studentů do vzdělávacího procesu. V inkluzivní škole se všichni žáci bez ohledu na zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění vzdělávají společně a učitelé tato jejich znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby vyrovnávají a odpovídají na ně různými opatřeními (Principy inkluzivního vzdělávání 2015).

⁴ Díky tomu, že si úspěšní šachoví hráči osvojí více než tisíce šachových tahů, jsou schopni se rozhodnout pro efektivní strategii hry. Proto efektivní učitelé mají v zásobě mnoho výukových strategií a vědí, jak a kdy je využít (Marzano, 2003).

Pojetí českých autorů se shodují v tom, že výuková strategie není vztažena pouze do procesu výuky, ale také do procesů plánování, které jsou důležitou součástí profesních kompetencí učitelů. Velký důraz je kladen na volení výukové strategie ve vztahu k cíli a skupině, se kterou učitel pracuje. V anglosaské literatuře je výuková strategie spojena s procesem výuky a často se zkoumá z hlediska konkrétního využití ve výuce. Shoda českých a zahraničních autorů je zřetelná v oblasti chápání strategií jako součásti profesní výbavy učitelů.

Vzhledem k tomu, že podstatou vysokoškolské výuky je interakce vyjádřená vzájemným působením vyučovací činnosti učitele a učební činnosti studenta, přikláním se k anglosaskému pojetí pojmu výukové strategie, která vyjadřuje dynamiku procesu výuky. Skupinové učební činnosti mohou být jak formou, tak metodou zároveň, proto se také přikláním k pojetí Slavíka (2012). Výuková strategie je nadřazeným pojmem k vyučovacím metodám a organizačním formám poukazující na jejich vzájemné propojení.

1.2 Proměny vysokoškolské výuky

Výuka⁵ a studium jsou dva základní a charakteristické děje charakterizující vysokou školu. Jsou ve vzájemném propojení a jejich oddělení není možné. Oblast vysokého školství se v důsledku institucionálních a kurikulárních proměn zabývá otázkou zkvalitňování výuky na vysoké škole. Je zcela zřejmé, že do diskuzí o zkvalitňování výuky patří využívání efektivních výukových strategií, jež mají na kvalitu výuky vliv. Proměny vysokoškolské výuky vytváří proto rámec pro změnu výuky v učitelských programech.

Pojetí výuky na vysoké škole je fenoménem, který je řešen nejenom v zahraničí, ale nabývá pozornosti i u nás v prostředí českých vysokých škol. Současné vysoké školství prochází změnami a neustálými vývojovými tendencemi. Od 60. let se extrémně zvýšil zájem o vysokoškolské studium, a tím pádem narostl počet studentů⁶. Je proto nutné zabývat se pojetím výuky. Na vysokou školu přicházejí studenti z nejrůznějšího prostředí a s různým stupněm znalostí, schopností a dovedností. Z tohoto důvodu se přikláním k využívání skupinových učebních činností, jež mohou pomoci při takové výuce.

⁵ Výuka na vysoké škole je aktivita procesuálního charakteru představující organizačně metodické uspořádání záměrného učení. Učitel a student jsou ve vzájemném vztahu jako interaktivní subjekty. Učitel pomocí nejrůznějších forem a výukových strategií zprostředkovává studentovi poznání (Vašutová, 2002, s. 34).

⁶ O problematice masovosti na vysokých školách a neustále zvyšujícím se počtu studentů pojednává řada publikací (Vašutová, 2002; Keller, 2008).

Organizace OECD (2008, s. 3) ve svých zprávách shrnuje vývojové tendence a proměny vysokých škol v posledních letech. Poukazuje na stále zvyšující se diverzitu z hlediska geografického, tak sociálního. Důsledkem je změna v pojetí výukových strategií, které se pomalu proměňují. Samotní studenti jsou pak často chápáni jako přímý zdroj proměn determinující to, jak bude výuka na vysoké škole vypadat a jakými cestami se její zkvalitňování bude ubírat.

Vašutová (2005) vyzdvihuje roli studentů ve vysokoškolském vzdělávání. Tvrdí, že jednotlivé kognitivní styly studentů, přístupy k učení, jejich motivy k vysokoškolskému studiu, individuální vzdělávací potřeby a zájmy představují celý komplex aspektů, které by měli vysokoškolští učitelé zohledňovat při koncipování výuky. Vyzdvihuje jednotlivé formy individualizované výuky, mezi nimi i skupinovou výuku. Volba výukových strategií a celkové pojetí výuky je však vázáno na konkrétního vyučujícího. Je třeba zmínit, že výuka na vysoké škole není dosud obsahem speciální přípravy.⁷

Problematikou zkvalitňování výuky na vysoké škole se zabývá Paul Ramsden, jehož kniha *Learning how to teach in higher education* (2003) se stala jednou z nejpopulárnějších knih o vysokoškolské výuce. Na základě výzkumu vysokoškolských učitelů a studentů australských univerzit Ramsden⁸ definoval šest principů dobré vysokoškolské výuky. Tyto principy interpretovala Vašutová (2002, s. 192-196) s ohledem na české vzdělávací prostředí:

- Kvalita výkladu a ovlivňování studijních zájmů studentů,
- zájem o studenty, respektování studentů a jejich učení,
- přiměřené hodnocení studentů a zpětná vazba,
- jasné cíle a intelektuální podněty,
- samostatnost a aktivní zapojení studentů do výuky,
- učit se od studentů.

Výše uvedené principy poukazují na mnohotvárnost vyučovacího procesu na vysoké škole. Ve velké míře ovšem reflektují současnou situaci na mnoha vysokých školách, kde se setkáváme se strategií přednášky a monologu vysokoškolského učitele. V principech je velký důraz na vtažení studentů do výuky a jejich aktivizaci pomocí vhodných výukových strategií.

⁷Volba výukových strategií a celkové pojetí výuky je vázáno na konkrétního vyučujícího. Je třeba zmínit, že výuka na vysoké škole není dosud obsahem speciální přípravy. Blíže in Štech (1999).

⁸ Z knihy *Strategie výuky* Jaroslavy Vašutové (2002) jsem převzala pouhý překlad jednotlivých principů. Interpretace konkrétních principů vychází z knížky Paula Ramsdena *Learning how to teach in higher Education* (2003).

Ztotožnění s výše uvedenými principy neznamená jejich pouhé nastudování, ale dlouholeté získávání strategických dovedností učitele, jež jsou součástí kompetencí pedagogických a didaktických.

1.3 Proměny výuky ve studiu učitelství

Studium učitelství představuje ucelenou přípravu učitelů pro různé předměty na různých typech škol. Je zřetelné, že proměny ve výuce na vysoké škole uvedené v předchozí podkapitole tvoří obecný rámec pro zkoumání výukových strategií ve studiu učitelství. Změna výukových strategií v důsledku vyššího počtu studentů a neustále narůstající diverzity, snaha o zkvalitnění výuky a vtáhnutí studentů do procesu učení jsou jen malým výčtem důvodů, proč je ve výuce možné využít skupinové učební činnosti.

Výzkumníci se stále častěji zabývají tím, co a jak by se měli budoucí učitelé učit. Proto se kvalita přípravného a dalšího vzdělávání učitelů a podpora jejich profesního rozvoje dostaly do centra jak pedagogické teorie, výzkumu, tak vzdělávací politiky (Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi 2016). Výzkumy vyučovacích metod a forem na základních a středních školách poukazují na to, že žáci dávají přednost takovým strategiím, ve kterých spolupracují s ostatními nebo řeší úkoly. Popřípadě mají v oblibě takové metody a formy, jež umožňují jejich aktivní zapojení do výuky. (Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? 2008; Janíková, Vlčková, 2009).

Z toho plyne, že budoucí učitelé by měli tyto strategie ovládat a ve své budoucí výuce je aktivně využívat. Je na místě, aby se ve studiu učitelství využívaly například kooperativní strategie, jejichž účinnost je potvrzena řadou výzkumů. Účinnost je zaznamenána zejména v oblasti zapojení studentů do výuky a zlepšení jejich výsledků (Zepke & Leach, 2010). Je potvrzeno zlepšení dovedností komunikace (Tsay, Brady, 2010), získání dovedností kritického myšlení (Totten, Sills & Russ, 1991) nebo podpora sociálního učení a pozitivní vliv na psychického zdraví studentů (Johnson, Johnson & Smith, 1998). V české literatuře poukazuje na efektivitu skupinové výuky a využívání kooperativních strategií především Vašutová (1999). Všechny výše uvedené strategie jsou založené na využívání skupinových učebních činností.

Klíčovým trendem je také zvyšování profesionalizace učitelů. Dříve se tato profesionalita vyznačovala co nejefektivnějším předáváním poznatků směrem k žákům, ale

v současné době je charakterizována obratem k tzv. otevřené profesionalitě. Dle Spilkové (2007, s. 342) se jedná o model profesionality, ve kterém se pole působnosti učitele rozšiřuje. Učitel se podílí na socializaci, celkové kultivaci dětské osobnosti, identifikaci a rozvíjení vývojových a individuálních možností žáků. Zvýšené nároky je možné zaznamenat v oblasti sebereflexe učitele, prezentace a argumentace učitelova pojetí výuky v oblasti rozvoje školy nebo spolupráce s kolegy.

Odpovědí na to, jak podporovat tuto otevřenou profesionalitu může být využívání konstruktivistických přístupů ve výuce budoucích učitelů. Jejich účinnost je výzkumně prokázána (Zuzovski 2001, Pollard 2001; u nás Spilková, 2004, Janík, 2005). Pro budoucí učitele je důležitá spolupráce s kolegy, učiteli. Základem konstruktivistických přístupů mohou být opět skupinové učební činnosti. Pomáhají k rozvoji komunikace a spolupráce, který je pro budoucí učitele nezbytný.

Oblastmi, v nichž je nadále předpokládáno využívání skupinových učebních činností, je oblast oborově-didaktické a pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. V těchto dvou oblastech jsou studenti učitelství orientováni na rozvíjení kompetencí pedagogických, diagnostických a didaktických, nutných pro zvládnutí učitelské profese.

„V učitelství je důležité si uvědomit, že se jedná o specifické znalosti, odlišné od znalostí odborníka v oboru. Aby mohl učitel s obsahem pracovat, musí znát nejen fakta, ale i procesy utváření znalostí a dovedností u žáků. To, co je pro něj zásadní, jsou procesy poznávání v oboru, a také vědět, jak pro ně vytvářet příležitosti, a jak je podporovat“ (Janík, Spilková, Píšová, 2014).

Důraz je kladen nejenom široké spektrum expertních znalostí (*professional knowledge*, Schulman 1987), ale také na teoretickou reflexi praktických zkušeností, které by měly být obsahem zmiňované pedagogicko-psychologické přípravy. Využít lze konkrétních výukových strategií (např. modelu vrstevnického⁹ učení či problémového učení) podporující přemýšlení a porozumění pedagogickým jevům. Strategie nadále rozvíjejí schopnosti hledání řešení problému, podporují učení se z vlastní zkušenosti a zkušenosti druhých atp.

⁹ Vrstevnické a problémové učení je založeno na spolupráci studentů a aktivně využívá skupinových učebních činností. V zahraničí je možné setkat se s pojetím vrstevnického učení jako „collaborative learning“ (Stewart, 2014; Goodsell 1992), „cooperative learning“ (Johnson, Johnson & Smith, 1998, Slavin, 1996) či „peer group learning“ (Griffiths, Houston & Lazenbath, 1995).

I když jednotlivé přístupy vycházejí z odlišných tradic, společným prvkem je vytváření strukturovaných skupinových aktivit pro studenty, jež mají pozitivní vliv na utváření dovedností spolupráce, organizování a plánování učebních aktivit, a v neposlední řadě promýšlení vlastního učení a následné reflexe (Boud, Cohen & Samson, 2001; Goodsell 1992).

2. Formy výuky ve studiu učitelství

Základní formy¹⁰ výuky na VŠ patří svým zaměřením do oblasti vysokoškolské didaktiky. Vzniká řada publikací (Slavík, 2012; Rohlíková&Vejvodová, 2012; Podlahová, 2012), jež se svým obsahovým zaměřením zabývají vysokoškolskou didaktikou. Cílem této kapitoly je popsat základní formy výuky využitelné ve studiu učitelství. Součástí kapitoly je nastínění možností, jak využít skupinové učební činnosti v jednotlivých formách výuky a zmínit projekty, které mají za cíl inovovat a zkvalitnit výuku budoucích učitelů.

Využívání různorodých forem výuky je v prostředí vysokých škol ovlivněno mnoha proměnnými (oborem studia, osobností studentů, učitelovým pojetím výuky, klimatem atp.). Jejich využití je spjato s konkrétními pedagogickými koncepcemi a modely, které mají vliv na samotnou podobu organizačních forem (Vašutová, 2002, s. 87).

Aby výuka na vysoké škole byla efektivní, je třeba využívat nejrůznější škálu forem výuky. I přes neustálý pokrok vzdělávání v oblasti technologií či teorií vzdělávání je možné se setkat s tradičním členěním organizačním forem. Čeští autoři (Vašutová, 2002; Rohlíková&Vejvodová, 2012; Nezvalová, 2005) do základních organizačních forem na vysoké škole řadí přednášku, seminář, cvičení, exkurzi a praxi či stáž.

2.1 Přednáška

Přednáška je základní organizační formou na vysoké škole, jejíž funkcí je podat systematický teoretický výklad dané disciplíny nebo její části (Rohlíková&Vejvodová, 2012, s. 23). V literatuře je přednáška pojímána jako tradiční či konvenční forma vysokoškolské výuky.

Pohled na přednášku bývá často spojený s tradiční představou středověkého univerzitního vzdělávání, kdy přednášející rozebíral konkrétní texty, nejdříve formou odborné analýzy a poté analýzy věcné. I když se vzdělávání od dob středověku proměnilo, přednáška zůstává fenoménem univerzitního vzdělávání. Jak píše Evropská komise ve svém ohlednutí o vzdělávání na vysokých školách:

„V Evropě zaznamenáváme jen pomalý vývoj v přijímání nových a inovativních způsobů vyučování. Na univerzitách přetrvává určitý konzervatismus a mnozí učitelé i

¹⁰ Využívám zde pojmu formy výuky, kterým mám na mysli organizační rámec, v němž probíhá komunikace a součinnost učitelů a žáků. Výukové formy jsou tedy chápány ve smyslu organizace.

studenti jsou stále ztotožněni s přednáškou jako ustálenou formou vysokoškolské výuky. Inovativní formy ve výuce jsou poté chápány jako pouhé experimentování nebo doplněk běžného výuky.“ (European commission, 2014, s. 25)

V zahraniční literatuře se mnozí autoři zabývají přednáškou ve vztahu k modernizacím a měnícímu se prostředí na vysokých školách. Např. Atkins a Brown (2002, s. 2) uvažují o přednášce jako extrémním pólu, kde je participace studentů minimální. Za opačný pól poté považují soukromé vzdělávání, kde je naopak participace a kontrola ze strany učitelů minimální. Mezi tyto dva póly zařazují práci v malých skupinách, laboratorní práce nebo individuální práce na projektu či výzkumu.

Bylo prokázáno, že klasické přednášky nejsou více či méně efektivní než formy jiné v oblasti předávání poznatků a informací. Nejsou však tak efektivní po stránce zamýšlení se nad věcmi jako metody dialogické či diskusní. Menší efektivita je zaznamenána v případech probuzení zájmu o předmět či předávání konkrétních hodnot. Důležitým zjištěním pro výuku a vzdělávání budoucích učitelů je, že přednáška jako klasická forma vysokoškolské výuky je relativně neefektivní z hlediska získávání dovedností učit (Bligh 2000: in Light, Calkins, Cox, 2009).

Dle mého názoru má přednáška na univerzitě a vysokých školách své nezastupitelné místo, ale na druhé straně je nutné zamyslet se nad jejím pojetím. Přednáška by měla odpovídat současným potřebám a trendům. Nelze být pouhým odpůrcem či příznivcem této metody. Důležité je hledat cestu kvality. Příklady těchto cest nabízí zahraniční autoři (Light, Cox, Calkins 2009; Fry, Ketteridge a Marshall, 2009).

Light, Cox, a Calkinsnová (2009) uvažují o přednášce dvojího typu, přednášce založené na transmissi (*reproductive alignment*), kdy jsou poznatky zprostředkovány učitelem, nebo přednášce, ve které jsou studenti aktivně zapojeni do výuky (*constructive alignment*). V prvním případě se od studentů očekává reprodukce informací a myšlenek. Podle autorů jde o tzv. povrchové učení s minimálním využitím zkušeností studentů. V případě druhém jde o hloubkové učení a získávání zkušeností. Aktivní zapojení do výuky probíhá různě, např. pomocí skupinového učení v malých či větších skupinách, vlastního výzkumu nebo vytváření projektů.

Další možnou cestu kvality může být úvaha založená na efektivním využívání přednášky v nejrůznějších oborech studia. Fry, Ketteridge a Marshall (2009) mluví o

vytváření specifických pedagogických znalostí konkrétní disciplíny jako úspěšném předpokladu pro efektivní výuku na vysoké škole¹¹. Součástí pedagogických znalostí je porozumění tomu, co učím, a jak se učí studenti, uvědomování si požadavků kladených na mou disciplínu, schopnost vytváření programu přednášek na základě toho, co „funguje“ a zprostředkování informací takovým způsobem, aby byli studenti smysluplně zapojeni.

Předpokladem pro efektivní využívání přednášky je vysokoškolský učitel. Musí být odborníkem své disciplíny, ale i odborník po stránce pedagogické a didaktické. Přednáška není pouhým předáváním a zprostředkováním informací studentům. Lze ji využít jako kvalitní zázemí pro skupinové učební činnosti.

2.2 Seminář

Seminář je chápán často jako doplněk přednášky. V anglosaském prostředí je seminář velmi podobný tzv. tutoriálům (*tutorials*¹²). Na rozdíl od přednášky má seminář za úkol aktivizovat studenty. Primární funkcí semináře je prohloubení teoretických poznatků získaných během přednášek a samostudia. Studenti během seminářů prezentují výsledky svého studia, představují výsledky konkrétního úkolu, případně diskutují na konkrétní témata. Z tohoto důvodu jsou semináře početně menší útvary. Při menším počtu studentů dochází k vzájemným diskuzím, kooperaci, rozvoji kritického myšlení, tvorbě projektů nebo „minivýzkumů“. Zlepšují se rovněž komunikační dovednosti studentů (Vašutová, 2002, s. 92).

Na Oxfordské Univerzitě mají semináře významné místo mezi širokou škálou vyučovacích forem a jsou nabízeny studentům jako jedinečná učební zkušenost. Na seminářích se setkávají malé skupiny studentů nad společným tématem. Setkání předchází individuální studium konkrétního textu či problému. Nad konkrétním textem či problémem poté studenti společně diskutují. Dostávají zpětnou vazbu od vyučujícího pomocí formativního hodnocení. Přínos seminářů pro studenty je shrnut v bodech (Tutorial teaching 2016):

¹¹ Autoři popisují klíčové aspekty učení a výuky v nejrůznějších oborech studia – umění, matematice, ekonomice, medicíně a dalších. Zabývají se i výukou humanitních předmětů.

¹² Tutoriál (*tutorial*) je forma výuky na vysoké škole, kde je studentům dána šance rozvinout své individuální schopnosti a zvýšit kvalitu svého učení. Zaměřují se na hloubkové myšlení v konkrétním předmětu. Studenti díky tutoriálům pronikají hluboko do studovaného předmětu a jsou schopni využívat nejrůznějších myšlenkových operací při řešení konkrétních problémů (University tutorials: using contact time to boost independent learning, 2016).

- Studenti získávají hlubší vhled do předmětu a konkrétních jevů vyplývajících ze studovaného předmětu či disciplíny,
- učí se na základě diskuzí a práce v malých skupinách rozlišovat rozdíly v porozumění a lépe aplikovat znalosti v nových kontextech či situacích,
- učí se přemýšlet, syntetizovat různorodé zdroje, formulovat teze a zdůvodnit je,
- učí se přijímat kritiku a obhájit svůj názor, případně reagovat na otázky a výzvy,
- rozvíjejí akademické dovednosti (např. identifikace či evaluace relevantních zdrojů, efektivní komunikace, plánování a organizace vlastního času),
- učí se kritickému myšlení,
- učí se být profesionály ve svém oboru.

Z hlediska zaměření této diplomové práce je seminář velmi vhodnou formou výuky v učitelském studiu. Studenti zde mohou řešit problémy spojené s praxí, zabývat se konkrétními situacemi a jejich rozбором nebo trénovat a rozvíjet pedagogické dovednosti pomocí skupinových učebních činností.

Konkrétní příklad využití seminářů v přípravě budoucích učitelů můžeme zaznamenat v rámci uskutečněného projektu zvaného Zkvalitnění pedagogicko-psychologické přípravy budoucích učitelů. Tento projekt realizovalo několik vysokých škol v letech 2005 – 2007. V rámci tzv. Pedagogických dnů se mohli studenti učitelství seznámit s novými aktuálními poznatky z pedagogických a psychologických disciplín. Jednotlivá vystoupení probíhala právě formou seminářů nebo interaktivních přednášek či workshopů.

2.3 Cvičení

Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 37) definuje cvičení jako praktickou formou výuky, jež bývá součástí těch studijních oborů, ve kterých je vyžadován výcvik dovedností spojený s aplikací teorií. Do cvičení se promítají intelektové dovednosti studentů. Učitel většinou cvičení vede, nicméně, hlavní důraz je kladen na praktické výkony studentů. Cvičení může mít reálnou či simulovanou podobu.

Dle autorů Lighta a Coxe (in Grace, Gravestock, 2009) je učení v malých skupinách typické pro semináře či cvičení. Zdůrazňují, že skupinové učení podporuje zájem o učení, ale na druhé straně upozorňují na možné slabiny při práci v malých skupinách. Někteří studenti mají obavy z vlastního selhání před ostatními studenty z nejrůznějších důvodů. Důvodem může být jiný rodný jazyk studenta/ů, omezené komunikační dovednosti nebo osobnostní

nastavení samostatných studenta/ů. Také univerzitní učitelé nemají často dostatečné zkušenosti s organizací učení v malých skupinách. Nedostatečné zkušenosti mohou být příčinou nefunkčnosti skupinového učení

Příkladem využití cvičení v pregraduální přípravě učitelů je výzkumný záměr Škola a zdraví pro 21. století. Výstupem jsou tzv. interakční cvičení koncipovaná jako součást psychologické přípravy budoucích pedagogů na Masarykově Univerzitě v Brně. Cvičení jsou orientována na kultivaci percepčních, komunikačních a behaviorálních dovedností. Důraz je kladen rovněž na hodnotový a vědomostní kontext aktivit, setkání se sociální situací a její zvládnutí, objevování problému, jeho redefinice na úkol a následné řešení situace. V rámci interakčních cvičení se nejčastěji využívá interakčních etud, skupinového řešení modelových problémových situací nebo skupinové diskuze zaměřené na reflexi skupinového dění. Cílem interakčních cvičení je schopnost podílet se na kultivaci vztahů mezi studenty v sociálním prostředí školy (Řezáč, 2009, 118-119).

2.4 Exkurze

Exkurze jsou méně využívanou formou ve výuce na vysoké škole. Uplatňují se zejména ve studijních programech připravujících pro výkon profese. Jejich podstata tkví v cíleném pozorování či monitorování reality. V pregraduální přípravě budoucích učitelů jsou exkurze¹³ významnou součástí studia. Jsou také významným aspektem při rozvíjení didaktického myšlení studentů. Podílí se na rozvíjení pedagogických a didaktických kompetencí budoucích učitelů a může zde být opět využito skupinových učebních činností¹⁴.

2.5 Praxe

Pedagogická praxe má v učitelských studijních programech ve srovnání s praxemi jiných studijních programů významnější (Šimoník 2005), a také více specifickou roli vypovídající charakteru a zvláštností profese (Urbánek 2004, Marková, Urbánek, 2006).

Cílem praxí je začlenit studenty do běžných pracovních úkolů v podmínkách a prostředí své budoucí profese. Studenti konfrontují svou teoretickou připravenost s praktickou

¹³ Součástí exkurzí by měl být reflexní seminář, v němž dochází k reflexi. Reflektování situací učí studenty kriticky myslet a zhodnocovat situace. Díky přesnému formulování a popisu dokážou lépe porozumět a hlouběji pochopit kontext, souvislosti, příčiny nebo důsledky. Reflexe také napomáhá k rozvíjení studentského pojetí výuky (*student's conception of teaching*).

¹⁴ Na exkurzi chodí studenti většinou v doprovodu vyučujícího a skupinově. Skupiny lze rozdělit v rámci exkurze na menší skupiny. Každá skupina se v rámci exkurze může zaměřovat na jiný pedagogický jev, který poté v rámci reflexního semináře může reflektovat.

realitou profese. Během praxí se ověřují předpoklady studentů pro profesi. Studenti získávají k profesi vztah a zároveň odhalují její možná úskalí (Rohlíková&Vejdovová, 2012, s. 71).

Pedagogickou praxí studentů učitelství můžeme rozdělit do několika typů, v závislosti na studijním programu a oboru studia. Praxe nejčastěji zahrnuje náslechy vyučovacích hodin (hospitace) a vlastní výuku. Můžeme se rovněž setkat s tzv. asistentskou praxí, kdy student dochází do výuky a pomáhá učiteli. Praxe může mít charakter mikrovýstupů. V tomto případě si studenti – praktikanti zkusí část výuky v rámci vyučovací hodiny.

Problematikou pedagogických praxí a obecně praktickou přípravou budoucích učitelů se zabývá řada autorů (Urbánek 2003; Kucharská a Bendl 2008; Šimoník 2005). Za slabou stránku pedagogických praxí se nejčastěji považuje absence specializované přípravy cvičných učitelů (Šimoník, 2005; Urbánek 2003), kteří dohlížejí na studenty během praxí, absence teoretické reflexe pedagogických praxí a klinických pracovišť.

Skupinové učební činnosti mohou studenti učitelství aplikovat do praxe různým způsobem¹⁵. Mohou aplikovat kooperativní učení a skupinového učení do vlastních výstupů. Pracovat ve skupině nebo týmu mohou rovněž s ostatními učiteli či studenty na konkrétní škole. Pokud dva praktikanti studují stejný obor, mohou využít týmového vyučování nebo reflektovat výstup druhého studenta pomocí analýzy hodiny zaměřené na didaktické aspekty sledovaného předmětu.

Zvláštním příkladem praxe je klinická praxe¹⁶. Koncept klinické praxe je založen na vzájemné spolupráci a partnerství mezi školami, univerzitami. Důležitý je vztah mezi studentem učitelství, zkušeným praktikem/mentorem a vysokoškolským učitelem. Darling-Hammond (2014) mluví o systematicky reflektované praxi. Ta se prozatím v českých podmínkách neprosadila.

V českém prostředí probíhá neustálá diskuze nad pojetím klinické školy v pregraduálním přípravě učitelů. Známý je projekt Klinická škola, jehož podstatou je realizace modelu klinické školy. Cílem má být zkvalitnění pregraduální přípravy studentů

¹⁵ Časté využití práce ve skupinách můžeme zaznamenat např. v rámci blokové náslechové praxe. V té studenti hospitují u vybraných učitelů svých aprobačních předmětů. Průběh hodin si zapisují do pedagogických deníků a následně provádějí analýzu zhlédnuté hodiny.

¹⁶ Vytvoření klinické praxe v pregraduálním studiu reaguje na současné transformace ve vzdělávání budoucích učitelů. Korthagenův realistický přístup v učitelském vzdělávání (Korthagen at al., 2011) usiluje o integraci teoretické a praktické složky v přípravě učitelů. Praxe je na základě Korthagenova přístupu chápána jako „klinika učení“.

učitelství, prohloubení spolupráce fakulty a fakultních škol, nebo také ověření modelu týmové výuky vysokoškolských učitelů spolu s učiteli z klinických škol (Kargerová et al., 2015)

2.6 Stáž

Stáž je chápána jako vyšší úroveň praxe. Jedná se o časově ohraničený a programově samostatný studijní blok uskutečňující se mimo vysokou školu, nejčastěji v prostředí vědeckých institucí, firem, služeb atp. (Rohlíková&VeJVodová, 2012, s. 72)

V pregraduální přípravě učitelů se může jednat o studijní pobyty či praktické stáže např. v rámci programu Erasmus¹⁷. Programy podporují mobilitu studentů a přispívají k rozvíjení kompetencí budoucích učitelů¹⁸.

¹⁷Erasmus+ je nový vzdělávací program Evropské unie na období 2014–2020 podporující spolupráci a mobilitu ve všech sférách vzdělávání, odborné přípravy a v oblasti sportu a mládeže. Je nástupcem Programu celoživotního učení, programu Mládež v akci a dalších (Erasmus+ 2016).

¹⁸ Za zmínku stojí projekt s názvem *Tutorial Structures and Initial Teacher Education of Trainee Students in the Subject Political/Civic Education/Cultural Studies in Europe and History in Europe*. Projekt je zaměřený na budoucí učitele společensko-vědních předmětů. Má zjistit stav přípravy těchto učitelů na výchovu k občanství v jednotlivých evropských zemích. Součástí projektu jsou mimo jiné výměnné pobyty studentů učitelství, pro které je porozumění pro jiné národy nebo etnické skupiny zásadní (Výuka dějepisu a společenských věd novým způsobem? 2011).

3. Skupinová výuka na vysoké škole

Skupinové učební činnosti tvoří jádro skupinové výuky. V předchozích kapitolách byly představeny jako specifické činnosti, které tvoří cestu ke všeobecnému zkvalitňování výuky na vysoké škole. Ukázalo se, že jejich využívání není omezeno pouze na konkrétní formy ve studiu učitelství, ale na to, že využívání skupinových učebních činností je možné napříč nejrůznějšími formami.

Cílem této kapitoly je popsat aktuální stav skupinové výuky na vysoké škole, představit jednotlivé koncepce využívající práci ve skupinách čili skupinové učební činnosti, a také zmínit zahraniční výzkumy poukazující na využití konkrétních skupinových učebních činností na vysoké škole a přímo ve studiu učitelství.

3.1 Podoby skupinové výuky

Skupinovou výuku rozumíme specifickou organizaci učebních/studijních činností studentů založenou na respektování individuálních a skupinových vzdělávacích zájmů. Její organizace spočívá v rozdělení studentů do malých skupin (Podlahová, 2012).

Skupinová výuka se řadí do progresivních organizačních forem. Od klasické frontální formy se liší především ve vytváření skupin studentů za účelem společného řešení konkrétního problému či úkolu. Skalková (1999, s. 123) mluví o skupině studentů jako o sociálním útvaru, ve kterém vznikají interakce mezi jejími členy. Chování členů skupiny je závislé na daném cíli, ale i na chování ostatních členů ve skupině. Na rozdíl od frontální výuky, kde bývá typická interakce žák – učitel, se ve skupinové výuce interakce přesouvá dovnitř samotné skupiny.

Počet studentů pro vytvoření skupiny, která by efektivně fungovala, není mezi autory jasně definován. Souhlasím s autorem R. W. Jonesem (2007), jenž tvrdí, že existuje mnoho neefektivních skupin mající malé množství studentů a naopak spoustu efektivních skupin, jež čítaly větší počet studentů. Nejčastěji uváděným počtem studentů, který je autory považován za efektivní, je počet zhruba 5 studentů ve skupině.

Práce v malých skupinách, tj. skupinová výuka je dle amerických autorů Davidsona, Howell Majora a Michaelsena (2014) nejčastěji využívanou strategií v terciálním vzdělávání využívající se pro efektivní zapojení studentů do výuky.

V pedagogické teorii a příbuzných vědách, zejména psychologii, je možné setkat se s velkým množstvím teorií učení vycházejících ze skupinového učení a spolupráce. Po nastudování zahraničních článků a monografií jsem se rozhodla vybrat koncepce, které byly zkoumány a aplikovány do výuky na vysoké škole a především ve studiu učitelství. Je nutné podotknout, že většina uvedených koncepcí se prolíná a často vychází z podobných idejí. Vybrala jsem tyto:

- Kooperativní učení (*cooperative learning*)
- Kolaborativní učení (*collaborative learning*)
- Vrstevnické učení (*peer-group learning*)
- Problémové a týmové učení (*problem-based learning and team-based learning*)

3.1.1 Kooperativní učení

Kooperativní učení (*cooperative learning*) je jednou z nejrozšířenějších inovativních výukových strategií, kterou se výzkumníci zabývají již od 70. let 20. století. Kořeny kooperativního učení lze nalézt u amerického pragmatického filozofa a pedagoga Johna Deweyho¹⁹ nebo psychologa Kurta Lewina²⁰

Kooperativní vychází z předpokladu, že vztah spolupráce mezi jednotlivými členy skupiny je využíván pro optimální učení každého ze studentů. (Hana Kasíková: Výuka v kooperativních strukturách 2011).

Vycházím z přístupů bratrů Johnsonových (Johnson, Johnson, 1994), kde je kooperativní učení založeno na pozitivní vzájemné závislosti studentů (*positive interdependence*). Znamená to, že všichni studenti jsou v učební činnosti propojeni do takové míry, že jako jednotlivci nemohou uspět. Každý student může dosáhnout cíle, pokud ostatní členové skupiny dosáhnou cílů také (Deutch, 1962). Kooperativní učení je kromě pozitivní vzájemné závislosti studentů charakterizováno dalšími znaky: interakcí tváří tvář (*face to face interaction*), osobní odpovědností (*individual accountability*), interpersonálními a

¹⁹John Dewey je zastáncem takového vyučování, které je přizpůsobené podmínkám společenského života. Škola má dítě připravit na budoucí život ve společnosti, ale i na pracovní činnosti. Ve výuce je zohledněna přirozená potřeba dítěte po sociálním kontaktu s vrstevníky v rámci vyučovací činnosti (Vališová, Kasíková, 2011).

²⁰Kurt Lewin je známý americký psycholog zabývající se skupinovou dynamikou. Ve svých pracích se zaměřoval na vztahy lidí ve skupině a to, jak ovlivňují jejich výkon (Johnson, Johnson, Smith, 1998).

skupinovými dovednostmi (*interpersonal and group skills*) a reflexí skupinové činnosti (*participative assessment*).

Výše uvedené znaky kooperativního učení, pokud jsou zohledněny, determinují vyšší výkon studentů, rozvíjení sociálních dovedností, motivaci k učení, a mají vliv na psychické zdraví (Kasíková, Vališová, 2011).

Studenti po vstupu na vysokou školu mohou čelit pocitům nejistoty. Zprostředkovaný obsah nového učiva a nároky kladené na studenty mohou vést k pocitu nedůvěry ve vlastní úspěch. Pocit vlastní selhání se může promítnout do učení. Kooperativní učení proto nabízí možnosti, jak těmto věcem čelit a předejít jim. Nabídnutí partnera pro učení nebo vytvoření malých učebních skupin vede studenty k získání sebedůvěry, rozvíjení osobních a mezilidských vztahů a zároveň jim pomáhá v učení samotném.

V praxi je možné se setkat se třemi způsoby implementace kooperativního učení aplikovanými do prostředí vysokých škol (Johnson, Johnson, 1999 in: Johnson, Johnson & Holubec, 1993):

- **Formální učební skupiny** jsou složené za účelem osvojení si specifického obsahu či rozvíjení dovedností řešit konkrétní problém. Délka spolupráce ve skupině může být otázkou jednoho setkání až několika týdnů za účelem dosažení společného cíle. Z hlediska organizace je skupině zadán úkol společně s tím, čeho mají dosáhnout. Každé skupině jsou poté rozdány materiály, které potřebují a případně jsou rozděleny konkrétní role. V další fázi je vysvětleno to, jakým způsobem bude skupina pracovat. Dále již skupina samostatně pracuje a učitel pomáhá pouze v případě, pokud si členové skupiny neví rady. Nedílnou součástí je reflexe činnosti, tedy zhodnocení toho, jak se konkrétní úkol podařilo udělat, a jak efektivně se na jeho splnění podíleli členové skupiny.
- **Neformální učební skupiny** jsou tzv. *ad hoc* skupiny, tedy skupiny vznikající dočasně. Tvoří se během konkrétního setkání a často mají diskusní charakter. Jejich účelem je obrátit pozornost studentů směrem k řešenému obsahu. Často se využívají při déle trvajícím výkladu, např. přednášce, kdy má pozornost studentů klesající tendenci. Studenti jsou tímto způsobem vedeni ke kognitivní činnosti a zamýšlení se nad probíraným obsahem. Pro učitele je tento čas využit k organizačním věcem nebo posilování vztahů se svými studenty.

- **Bázové skupiny** jsou déletrvající, stabilní skupiny se stálým členstvím studentů. Účelem těchto skupin je poskytnout každému studentovi podporu, povzbuzení a asistenci v případě potřeby. Bázové skupiny personalizují práci vyžadovanou během kurzu. Obvykle se skládají ze tří nebo čtyř členů zůstávajících v těsném kontaktu během celého trvání kurzu. Obvykle mají na sebe kontakt a scházejí se mimo kurz k plnění úkolů.

Během posledních devadesáti let vzniklo velké množství výzkumů zabývajících se efektivitou kooperativního učení (Slavin, 1990, 1999; Sharan, 1994; Johnson, Johnson, 1991, 1993, 1999, 2000). Výzkumy byly řešeny na různých vzdělávacích stupních, v různých předmětech či prostředích. Shodují se v základních zjištěních (An overview of Cooperative learning 2015) :

- **Snaha uspět** je v kooperativním učení vyšší než v uspořádání kompetitivním²¹ či individuálním²². U studentů byla viditelná větší snaha, která se projevovala např.: produktivitou, kladením otázek, generací nových nápadů, aplikací naučeného na konkrétní situace, zvýšenou motivací k předmětu nebo pozitivními postoji ke škole.
- **Kvalita vztahů** je v kooperativním učení neustále rozvíjena a podporována řadou učebních činností. Ve výzkumech se prokázalo, že kooperativní učení pozitivně ovlivňuje vztahy mezi studenty navzájem, mezi studenty a učiteli nebo také mezi studenty a fakultou. Byla zaznamenána větší zodpovědnost studentů za skupinu, ochota spolupracovat, naslouchat druhým, vzájemná podpora, než v uspořádání kompetitivním. Méně často se také objevovala segregace členů skupiny – tzv. odpadlíků.
- **Psychické zdraví** studentů je úspěšným předpokladem vzdělávání. Ve výzkumech kooperativního učení bylo prokázáno, že kooperativní uspořádání má vliv na dobré psychické zdraví.

²¹ Kompetitivní uspořádání vztahů je založené na negativní vzájemné závislosti ve vztahu k cíli. Znamená to, že jen rychlejší, pilnější, přesnější atp. mohou uspět. Úspěch je v tomto případě spojen s neúspěchem druhého. V kompetitivním uspořádání vztahů se často využívá konfrontace, soutěže či boje (Vališová, Kasíková, 2011, s. 185).

²² Individuální uspořádání vztahů je založené na nezávislé činnosti žáků při dosahování cíle. Znamená to, že dosahování cílů žáků je bez vazby na druhé žáky (Vališová, Kasíková, 2011, s. 185).

Existují výzkumy kooperativního učení z prostředí vysokých škol (Johnson, 1991; Millis, Kottel, 1997; Bonwell, Eison, 1991; Felder, Brent, 2001; Kasíková, 2015, Riley, Anderson, 2006), ale výzkumy ve studiu učitelství jsou stále výzvou.

Z příkladů výzkumů kooperativního učení ve studiu učitelství může být zmíněn projekt vzniklý díky mezinárodní asociaci kooperativního učení IASCE (*International Association for the study of Cooperative Learning in Education*). Odborníci na kooperativní učení v USA si uvědomili, že pokud chtějí vzdělávat děti pomocí kooperativního učení, musí implementovat kooperativní strategie na vysoké školy a další instituce připravující učitele. Cohen, Brody, Sapon-Shevin (2004) seznamují s případovými studii konkrétních učitelských programů v USA postavených na kooperativních strategiích. Všechny případové studie poukazují na to, že bez porozumění a aktivnímu učení těmto strategiím nemůže budoucí učitel kooperativní strategie zahrnout a správně je implementovat do své budoucí výuky.

Profesní rozvojem a dalším vzděláváním učitelů v oblasti kooperativního učení se zabývá Kaganova společnost profesionálního rozvoje (*Kagan Professional development company*). Organizuje workshopy a semináře pro učitele, případně další pedagogické pracovníky. Své sídlo má v USA, ale její lektoři působí v mnoha zemích světa. Kromě přímé lektorské činnosti vydává Kaganova společnost řadu publikací²³ a materiálů pro učitele.

3.1.2 Kolaborativní učení

Kolaborativní učení (*collaborative learning*) je další z výukových strategií využívající práci studentů v malých skupinách. Obecně se kolaborativní učení dá chápat jako specifická učební situace, ve které se dva nebo více studentů učí a snaží se naučit něco společně (Dillenbourg, 1999, s. 1).

V českém prostředí je kolaborativní učení často spojováno s kooperativním učáním. Ačkoli tyto dvě koncepce vycházejí z odlišných historických tradic, společným prvkem je využívání strukturovaných učebních aktivit a podporování sociálních dovedností studentů.

Autoři podporující koncepci kolaborativního učení (Bruffee 1986; Mason, 1972 in: Olson, Dobrin, 1994) tvrdí, že výuka pomocí tradičních vyučovacích strategií selhala v tom smyslu, co studenti opravdu potřebují vědět a umět. Chybí schopnost spolupráce a řešení

²³ Nejznámější knihou je zřejmě kniha s názvem *Kagan Cooperative Learning*, která obsahuje řadu námětů pro učitele do výuky. (Kagan, Kagan, 2004).

problémů společně. Díky koncepci kolaborativního učení se mohou tyto schopnosti rozvíjet. Dále vychází z představy podložené mnoha psychologickými výzkumy, chápat učení jako sociální konstrukt.

Cíle kolaborativního učení popisuje Goodsell (1992, s. 13-14):

- **Zapojení** (*involvement*) studentů pomáhá budovat si vzájemné vztahy, ale také vztah k fakultě, případně konkrétnímu kurzu, který v rámci svého studijního programu absolvují. Ze studií vychází, že vztah k fakultě, kurzu a učení je rozhodující pro setrvání studentů na dané škole a jejím úspěšném absolvování. Navíc, v současné době, kdy studenti přicházejí na školu z různých sociálních prostředí, mají jiné schopnosti a dovednosti, liší se prioritami, je zapojení určující pro vytvoření úspěšné akademické komunity.
- **Kooperace a týmová spolupráce** (*cooperation and team-work*) je cílem pro efektivní učení. Nejenom v prostředí školy a uvnitř kurzů se studenti střetávají s diverzitou a musí s ní umět pracovat. Vytváření dovedností tolerance, naslouchání a dalších sociálních dovedností je nutným předpokladem pro úspěšnou práci, ať už ve skupině studentů v rámci konkrétního předmětu nebo v běžném životě.
- **Občanská zodpovědnost** (*civic responsibility*) je důležitým cílem kolaborativního učení. Vychází z předpokladu, že získané dovednosti a schopnosti z tohoto učení jsou přenositelné do běžného života lidí. Kolaborativní učení povzbuzuje studenty k aktivní participaci v občanském životě. Vést dialog, umění dělat kompromisy nebo říci svůj názor jsou jen malým výčtem toho, jak tyto schopnosti a dovednosti využít.

Osobně chápu kolaborativní učení jako méně strukturovanou vyučovací strategii. Je osobní filozofií každého člověka. Člověk má být zodpovědný sám za sebe a zároveň respektovat schopnosti a dovednosti druhých. Na druhé straně vychází z konstruktivistických teorií a zdůrazňuje myšlenku, že studenti nejsou pasivními příjemci poznatků, ale jejími aktivními vyhledávači.

Současné výzkumy v zahraničí se orientují především na oblast aplikace konstruktivistické teorie do praxe škol vzdělávajících budoucí učitele pomocí kolaborativního učení (Nyikos, Hashimoto, 1997; Nevin, Thousand, Villa, 2009; Ruys, Van Keer &

Aelterman, 2010; Darling Hammond, 1998). Výzkumy ukazují na několik zásadních zjištění využitelných při diskuzi o podobě pregraduální přípravy učitelů v České republice.

Proces implementace kolaborativního učení a jiných strategií založených na práci v malých skupinách by měl být dvojím směrem. V první řadě jde o změnu výukových strategií na vysokých školách a univerzitách. Výzkumy ukazují, že využívání tradičních strategií (přednáška aj.) nereflektuje současné vzdělávací paradigma charakteristické pro neustále se zvyšující diverzitu ve školním prostředí. Je vhodné, aby vzdělavatelé budoucích učitelů reflektovali toto paradigma a zařazovali kolaborativní učení ve vlastní výuce. V druhé řadě jde o to, aby učitel instruoval studenty – budoucí učitele a vysvětloval jim, jak sami mohou využít kolaborativní učení v praxi.

3.1.3 Vrstevnické učení

Vrstevnické učení (*peer learning*) je další výukovou strategií mající své uplatnění ve výuce na vysoké škole a v pregraduální přípravě učitelů. Není jednotně definovanou strategií²⁴. V praxi je možné se setkat až s deseti různými pojetími různých autorů (Falchikov, 2001; Collier, 1983; Topping, 2005). V obecné rovině lze vrstevnické učení chápat jako dvousměrnou reciproční vzdělávací aktivitu založenou na výměně, sdílení a předávání informací, nápadů nebo vědění mezi jednotlivými účastníky.

Cíle vrstevnického učení jsou velmi podobné cílům kolaborativního učení a kooperativního učení. Vrstevnické učení se však více zaměřuje na konkrétní komunikaci mezi studenty a hodnocení obecně. Boud (2001, s. 9) tvrdí, že studentům se lépe pracuje a komunikuje, pokud zde není přímá přítomnost autority. Tzn., vrstevnické učení je více efektivní po stránce výměny a sdílení informací. Studenti také lépe argumentují a sdělují své názory raději studentům samotným než autoritě.

Mezi základní cíle vrstevnického učení patří (Boud, Cohen Sampson, 2014):

- Spolupráce s ostatními,
- kritické myšlení a reflexe,
- rozvoj komunikačních dovedností,

²⁴ Anglické slovo *peer* (vrstevník, člověk stejného postavení) se objevuje v řadě sousloví charakterizující různé pojmy. Nejčastěji se setkáváme s pojmy *peer-learning* (vrstevnické učení), *peer-tutoring* nebo *peer-assessment* (vrstevnické hodnocení). Poprvé však učení pomocí vrstevníků, tzv. *peers*, bylo představeno na německé Svobodné Univerzitě v Berlíně (Free University of Berlin) v roce 1951. Zde byli vrstevníci chápáni jako studenti podobného věku na stejné vzdělávací úrovni (Goldsmith, 1976).

- porozumění vlastnímu učení,
- schopnost sebehodnocení a skupinového hodnocení.

Výhodou vrstevnického učení (Boud, Cohen, Sampson, 2014) je posilování zodpovědnosti studentů za vlastní učení a získávání schopností a dovedností učit se od jiných lidí. Zároveň se umožní vypořádat s větším množstvím studentů ve třídě, aniž by došlo ke snížení kvality vzdělávání.

Studenti, tzv. *peer learners* jsou charakterizováni tím, že při učení mají stejné postavení a ocitají se v podobné situaci (např. skupina studentů učitelství konkrétního oboru). To znamená, že v učení jsou si rovnými partnery. Role učitele není ve vrstevnickém učení jasně definovaná. Může se měnit v závislosti na konkrétní situaci či aktivitě. V tomto ohledu se liší od kooperativního učení, kde je role učitele popsána zřetelněji.

V českém prostředí vysokých škol není vrstevnické učení blíže zkoumáno a je považováno za nový fenomén. V zahraničí je známé pojetí *peer tutoring* jako efektivní vyučovací strategie, jež může být východiskem pro školy potýkající se s nedostatkem pedagogických asistentů či kvalifikovaných pedagogických pracovníků. Tutory se zde stávají zkušenější žáci, kteří v rámci výuky přebírají na čas pedagogickou roli a pomáhají ostatním studentům – vrstevníkům.

Vrstevnické učení a jeho alternativy jsou významnou strategií, která by se v pregraduální přípravě učitelů měla objevit z několika důvodů. Studenti – budoucí učitelé si mohou prakticky vyzkoušet, jak tato strategie funguje a jaké jsou možnosti využití. Je důležitá z hlediska spolupráce mezi studenty – budoucími učiteli. Vede k emociální podpoře, sdílení a společné reflexi, která je pro práci pedagoga – učitele významná. Dalším důvodem je orientace české školy směrem k inkluzivnímu vzdělávání. Zde bude účast tutorů nezbytná pro zajištění běžné výuky.

3.1.4 Problémové učení a týmové učení

Problémové a týmové učení (*problem-based and team learning*) je výukovou strategií reagující na změnu ve výuce na vysokých školách. Je známé od 70. let z USA, kde bylo původně aplikováno v medicínských programech. Postupně se ale rozšiřovalo do jiných studijních programů včetně těch učitelských. Ve srovnání s kolaborativním, kooperativním a vrstevnickým učením se v problémovém učení se klade důraz na především na stanovení

učebního problému a fáze jejího řešení. Často se využívá problémů z reálného života, které více motivují studenty při jeho řešení. Z hlediska skupinových učebních činností je důležité, že problémové učení využívá malých skupin či týmů při řešení problému.

Při řešení konkrétního problému se postupuje dle předem stanovených kroků, které vytváří tzv. cyklus (Boud, Feletti, 1997):

- Studenti jsou konfrontováni s konkrétním problémem pomocí video-ukázky konkrétního případu, textu pojednávajícího o situaci z praxe, výzkumu atp. V první části studenti pracují v malých skupinách či týmech a mluví o daném problému. Sdělují své ideje a nápady na to, co by mohlo být konkrétním problémem. Při komunikaci využívají své dosavadní znalosti a dovednosti dané problematiky a snaží se o identifikaci problému.
- V další části se pomocí diskuze snaží studenti odpovědět na to, co už o problému ví, ale hlavně na to, co o problému neví, čemu nerozumí. Jde o vymezení konkrétních hypotéz.
- Ve třetí části se studenti zaměřují konkrétní hypotézy a jejich zodpovězení. Využívají nejrozličnější zdroje, postupy a metody, které pomáhají k ověření daných hypotéz. Studentům je umožněna práce individuálně nebo skupinově dle konkrétního učebního úkolu a dle toho, na čem se skupina shodne.

Učení pomocí problémových situací z reálného školního prostředí nebo i situací fiktivních, které by vedly k porozumění problematice vyučovacího procesu (např. problém kázně žáků, zapojení žáků do výuky, hodnocení žáků atp.), pomáhá budoucím učitelům připravit se na školní realitu. V problémových situacích aplikují své znalosti nejrozličnějších předmětů a hledají společně řešení. Nad využitím problémového učení²⁵ ve studiu učitelství se zaměřuje několik zahraničních autorů (Edmundson, 1990; Goodlad, 1984; Relan & Kimpston, 1991; Penick, 1989). Výzkum problémového učení ve studiu učitelství je stále výzvou²⁶.

²⁵ V souvislosti s problémovým učením nalezneme v literatuře pojem týmové učení (*team based learning*). Je definováno jako výuková strategie pracující s více početnou skupinou studentů v rámci konkrétního kurzu. Stejně jako problémové učení, tak i týmová výuka má své kořeny v medicínských oborech. Je klíčem ke zkvalitňování naší společnosti a jejímu úspěšnému fungování (Hills, 2001).

²⁶ Jedním z příkladů výzkumu problémového učení ve studiu učitelství může být kvalitativní výzkum Devona. Devon (1999) zkoumal efektivitu problémového učení a postoje studentů k problémovému učení. Zjistil, že aktivita studentů v kurzech s využitím problémového učení byla vyšší než v tradičních kurzech, kde byla převládající formou přednáška. Studenti kurzů orientovaných na problémové učení poukazovali na zlepšení vlastních schopností v oblasti zapojení, spolupráce a hledání řešení problémů.

4. Technologie skupinové výuky

Technologie skupinové výuky se zabývá otázkami, jak vytvářet skupiny pro skupinové učební činnosti a jak s takovými skupinami pracovat, případně hodnotit jejich činnost práce. Pro zajištění efektivity skupinové výuky je nutné znát a rozumět dějům, které se odehrávají uvnitř skupiny. Základem porozumění je skupinová dynamika.

Součástí kapitoly jsou také vybrané metody skupinových učebních činností vycházejících z různých strategií skupinové výuky uvedených v předchozí kapitole využitelné v pregraduální přípravě učitelů. Závěr kapitoly je věnován hodnocení skupinových učebních činností.

4.1 Skupinová dynamika

Skupinovou dynamikou²⁷ se zabývá oblast sociální psychologie. Ta svými výzkumy a zjištěními formulovala teorie učení založené na sociálních vztazích a inspirovala modely učení orientující se na spolupráci (Kasíková, 2007, s. 16).

Výzkumy skupinové dynamiky poukázaly na velké množství klíčových otázek týkající se práce jedinců ve skupině. Poukázaly např. na to, že výkon jedince se zvyšuje v přítomnosti druhých²⁸ (Allport, 1920 in Hayessová, 2003). Naopak, William a Harkins (in Hayes, 2003) zjistili, že přítomnost ve skupině může někdy vést ke snížení výkonu, tzv. sociální lenivosti (*social floating*). Významnou osobností ve studiu skupinové dynamiky je bezesporu Kurt Lewin. Jeho teorie a výzkumy o tom, jak funguje skupina, ovlivnily řadu teorií včetně modelů učení založených na spolupráci. Lewin si všímal klimatu ve skupinách, komunikace jednotlivých členů skupiny, skupinového tlaku nebo konformity.

V sociální psychologii se hovoří o tzv. fázích skupiny, které charakterizují, co se ve skupině děje, jak vypadají vztahy jejích členů a k jakým změnám dochází. Bruce W. Tuckmann vytvořil klasifikaci základních pěti stupňů ve vývoji skupiny (Tuckmann, 1977 in Dlouhá, Činčera et al., 2010):

²⁷Skupinová dynamika je oblast společenských věd zkoumající vlastnosti, vývoj a fungování skupin, vztahy členů skupiny i vztahy skupiny k jiným skupinám. Za jejího zakladatele bývá považován německý psycholog Kurt Lewin (Dlouhá, Činčera et al., 2010).

²⁸Tomuto procesu se odborně říká sociální facilitace. Znamená to, že přítomnost druhých lidí facilituje čili zjednodušuje provedení úkolu (Hayes, 2003).

- **Fáze formování** je první fází ve vývoji skupiny. Vytvářejí se vzájemné vztahy a ujasňují se pravidla fungování skupiny. Pro tuto fázi je typická orientace na cíl. Členové se seznamují s ostatními členy a úkoly, jichž je třeba řešit. Probíhá zde testování rolí ostatních jedinců skupiny, ale i test role sebe sama v rámci skupiny. Pro skupinu je typický nucený humor, často nepřirozený souhlas. Úkolem této fáze je vzájemné poznání a vybudování důvěry, bez které je spolupráce obtížná. V pregraduální přípravě učitelů probíhá formování na začátku vysokoškolského studia. Pokud je ovšem počet studentů v ročníku větší jak dvacet, dá se předpokládat, že formování proběhne poměrně povrchně. Následné vytvoření a formování malých pracovních skupin v rámci jednotlivých předmětů probíhá poměrně rychle, pokud se setkávají studenti stejného ročníku a stejného oboru.
- **Fáze bouření** je typická pro zhoršení vtažů a komunikace jednotlivých členů skupiny. Hermochová (2005) tuto etapu nazývá jako etapu konfrontace a konfliktu. Jednotlivci mohou vystupovat individuálně nebo mohou být členy „podskupin“ a prosazovat své zájmy. Probíhá také boj o vůdčí postavení ve skupině. Pokud skupina touto fází projde, bude vnitřně posílena. V rámci vysokoškolské výuky budoucích učitelů je dobré vytvořit pro skupinu dostatek úkolů, na kterých bude skupina pracovat (např. po dobu jednoho semestru) a při kterých budou mít možnost projevit se (svými zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi). Důležitý je však pocit zažití úspěchu skupiny.
- **Fáze normování** se snadno pozná dle toho, že ve skupině mizí napětí. Skupina si vytváří společné normy, cíle a pravidla pro společné fungování (oslovování, organizační věci, ...). Pokud se ve skupině vyskytnou konflikty, neorientují se na moc ve skupině, ale spíše na dosahování cílů (postupy efektivní práce atp.). Ve vysokoškolské výuce a pregraduální přípravě učitelů se může dostat skupina do fáze normování pouze za určitých podmínek. Skupiny musí být nejlépe bázevé a intenzivně spolu pracovat na konkrétních úkolech. Důležitou roli zastává konkrétní vyučující, který se o procesy ve skupině musí zajímat, aby skupina nepřestala efektivně pracovat.
- **Fáze optimálního výkonu** je fází, kdy již skupina nepotřebuje pomoc zvenčí. Skupina dokáže řešit komplexní úkoly či projekty. Skupina si sama plánuje a efektivně rozděluje role. Ve skupině je velká koncentrace na úkol. V pregraduální přípravě učitelů je problémem intenzita setkávání skupin. Předměty a kurzy jsou dané

studijním plánem. Jedná se často o jednosemestrální předměty či kurzy, které mají časovou dotaci dvě hodiny týdně. V tomto případě je vytvoření skupin obtížnější.

- **Fáze ukončení** skupiny je závěrečnou fází, ve které dochází k ukončení spolupráce. Může být charakterizovaná zhoršenou výkonností a náladou uvnitř skupiny. Členové skupiny často bilancují a hodnotí celkovou činnost ve skupině. Klíčové otázky hodnocení jsou orientované na přínos práce ve skupině, naplnění cílů, individuální očekávání nebo posouzení přínosu. V pregraduální přípravě učitelů je důležitý transfer – přenos. Dlouhá a Činčera et al. (2010) tím myslí zejména posouzení možností na přenos zkušeností z práce ve skupině do dalších prostředí osobního a profesního života jejích členů.

Skupinová dynamika²⁹ významně ovlivňuje efektivitu práce ve skupině. Na skupinovou dynamiku má nadále vliv prostředí, gender, etnicita, věk, pohlaví a širší sociální kontext. Učitelé využívající skupinové učební činnosti musejí brát výše zmíněné věci v úvahu.

Z hlediska diplomové práce je důležité zmínit, že skupinové učební činnosti nabízí možnosti, jak redukovat nerovné příležitosti ve společnosti. Ve skupinách se setkávají studenti s odlišným sociálním statutem, genderově odlišní jedinci, studenti různě staří, případně studenti národnostně odlišní. Paulo Freire (1996) kritizuje tradiční vzdělávání, jež pouze říká studentům to, co se mají naučit. Freire naopak vyzdvihuje vzdělávání založené na formulování problémů a jejich řešení. Předpokladem je potlačování nerovností a poskytnutí svobody. V takovém vzdělávání je důležité povzbuzování studentů ke kladení vlastních otázek, zkoumání vlastního světa nebo sledování vlastních zájmů. Vše by mělo být založené na vzdělávání pomocí formulování problémů³⁰.

4.2 Vytváření skupin pro skupinové učební činnosti

Vytváření fungujících skupin ve vysokoškolském prostředí a plnění svůj účel, není jednoduché. Existuje velké množství publikací a metodik, které se svým obsahem dotýkají otázky vytváření skupin či týmů v pedagogickém prostředí (Kasíková 2009; Hermochová, 2005; Dlouhá, Činčera et al., 2010; MŠMT, 2006; Kotrba, Lacina, 2007); nebo v pracovním

²⁹ Zajímavý pohled na chování jedince ve skupině nabízí Goffman (1999). Využívá metafory odvozené z prostředí divadla, na základě kterých popisuje, jak se naše vlastní já (*self*) mění na základě širšího sociálního kontextu. Pro edukaci to znamená, že to, jak se chováme a projevujeme, závisí na konkrétní situaci a prostředí, ve kterém se nacházíme.

³⁰ V tomto ohledu se Paulo Freire podobá Johnu Deweymu. Ten říkal, že vzdělávání musí vycházet ze zkušeností studentů, z jejich vlastního světa. (Pedagogika utlačených 2001).

prostředí (Kolajová, 2006; Krüger, 2004; Crkalová, Riethof, 2007, Plamínek, 2009, Barker, Cole, 2009).

Pokud vysokoškolský učitel uvažuje o vytvoření pracovních skupin v rámci kurzu, měl by se zajímat o složení studentů a prostředí, ve kterém se skupinami bude pracovat. V prostředí vysoké školy je možné se setkat se studenty zapojujícími se více a studenty zapojujícími se méně. Aby bylo dosaženo co největší efektivity, je důležité vytvoření heterogenních skupin³¹. Heterogenní skupiny jsou více prospěšné, protože povzbuzují studenty k diskusím a vyzývají studenty k práci na úkolu skrze participaci s ostatními (Mills, Alexander, 2013).

Skupinové učební činnosti mění také charakter prostředí. Na vysokých školách jsou posluchárny a třídy organizovány většinou pro tradiční způsob výuky. Tzn., tradiční řady lavic, které studenti zaplňují ve větší míře od zadních řad. Přední řady lavic jsou poté obsazeny tzv. nadšenými a aktivními studenty nebo pozdě příchozími (Exley, Denick, 2004). Takové prostředí není vhodné pro organizaci skupinových učebních aktivit. Pokud je skupinová aktivita organizována v tradiční třídě, je možné se setkat se stejným problémem jako u tradičního vyučování. V zadních řadách budou většinou sedět skupiny, které se vyhýbají interakci. Nejvhodnější jsou třídy a posluchárny uspořádané kruhově nebo polokruhově (Jacques, 2000, Quinn, 2010; Elwyn et al. 2000). Takto uzpůsobené třídy mají navíc výhodu v tom, že zajišťují stálý oční kontakt studentů mezi sebou a mezi učitelem.

Za podstatné pro tvorbu skupin považují studijní plán, obsah učiva a organizační formu a časovou dotaci konkrétního předmětu či kurzu. Již v kapitole o vyučovacích formách na ve studiu učitelství bylo naznačeno, že skupinové učební činnosti se dají využít bez ohledu na konkrétní formu. Důležitější je však časová dotace. Aby skupinové učební činnosti byly efektivní, je třeba skupiny vytvářet průběžně tak, aby si studenti zvykli na tento způsob výuky. V kurzech, jež mají dotaci alespoň dvě hodiny týdně, lze nalézt prostor pro skupinové učební činnosti. Naopak, bloková výuka, kde se studenti setkávají v určených termínech (např. jednou za měsíc), může být pro vytvoření skupin problematická. Vhodnější zde bude vytváření tzv. *ad hoc* skupin, nežli skupin bázových.

Největším problémem limitující vytváření skupin je nepravidelná účast samotných studentů na předmětech a kurzech. Pokud učitel vytvoří bázové skupiny, může se stát, že

³¹ Lou (2009) tvrdí, že studenti méně schopní profitují více ve skupinách s více schopnými. Nejlepším složením skupiny je tedy heterogenní skupina, kde se sejdou studenti s různými charakteristikami a schopnostmi.

skupina nedosáhne svého cíle z důvodu toho, že někteří studenti daný předmět nenavštěvují tak, jak by měli a nekomunikují se zbytkem skupiny.

Na vysoké škole jsou tvořeny skupiny na základě plánované aktivity a cíle. Vytvoření skupin může být (Dlouhá, Činčera et al., 2010)

- Spontánní spočívající v samostatném rozdělení studentů do skupin. V takových skupinách panuje obvykle pohoda. Je zde ale velké riziko, že studenti v prvotních fázích skupiny spolupracují více s těmi kolegy, kteří jim jsou sympatičtí nebo s těmi, k nimž chtějí patřit. Spontánní dělení studentů se doporučuje v pozdějších fázích vývoje skupiny.
- Náhodné může probíhat např. formou losování nebo speciálních kartiček a dalších pomůcek. Výhodou je, že seskupuje ty studenty, kteří by za normálních okolností spolu nespolečně pracovali. Náhodné dělení posiluje vzájemné poznávání (zejména v raných fázích skupiny). Problémy vzešlé z tohoto dělení jsou zejména v oblasti nevyrovnanosti jednotlivých skupin.
- Řízené dělení má na starost většinou učitel. Výhodou tohoto dělení je, že je zajištěna vyrovnanost skupin. Všechny skupiny tak mohou uspět. Na druhé straně může být řízené dělení kritizováno samotnými studenty.

V praxi vysokých škol je možné se setkat se skupinami vytvořenými na základě délky spolupráce, a které byly popsány v podkapitole kooperativní učení. Jedná se o formální učební skupiny, bazové skupiny a neformální učební skupiny.

Při tvorbě skupin se musí zohlednit také individuální zvláštnosti studentů. V tomto případě musí učitel využít své interpersonální dovednosti, aby zajistil studentům bezpečné a otevřené prostředí, v němž se nemusí bát interakce s ostatními. Vhodné je využívat různých metod a technik.

4.3 Vybrané metody a techniky

Existuje velké množství metod a technik pro práci ve skupinách. Výběr konkrétní metody a techniky záleží na mnoha proměnných³². Pro účely diplomové práce jsem se

³² Výběr konkrétní metody je vázán na vzdělávací instituci, zákonitosti vzdělávacího procesu a z nich vyplývající vyučovací zásady, charakter vědního oboru či učebního předmětu. Důležité je přemýšlet o zasazení konkrétní metody do celého systému ostatních vyučovacích metod, učebních možnostech studentů a jejich předpokladech, psychologických charakteristikách studentů a tříd jako celku nebo zvláštnostech vnějších podmínek vyučování (Vališová, Kasíková, 2011).

rozhodla klasifikovat některé metody a techniky dle cíle, času a funkce. Vycházela jsem přitom z nejrůznějších publikací a článků českých a zahraničních autorů zabývajících se skupinovými učitelskými činnostmi. Mou udělená klasifikace je pouhým nastíněním některých metod a technik, o kterých si myslím, že jsou využitelné ve studiu učitelství.

4.3.1 Metody a techniky klasifikované dle cíle

Cíle skupinových učitelských činností jsou vymezeny na dvou úrovních, cíle konkrétních úkolů (kognitivní cíle) a cíle osobnostně sociální. Dle Kasíkové (2007) učitelé, kteří využívají skupinové učitelské činnosti, zdůrazňují více cíle osobnostně sociální. Při plánování skupinových učitelských činností u studentů učitelství je důležité rovnoměrné zastoupení obou úrovní cílů ve vztahu ke konkrétnímu úkolu.

Studenti učitelství by si měli uvědomit, že využívání skupinových učitelských činností neslouží pouze k rozvoji spolupráce či zlepšení interpersonálních dovedností. Skupinové učitelské aktivity jsou vybírány také s ohledem na poznání či vyřešení konkrétního úkolu (tj. ohled na cíle kognitivní).

Metody a techniky vztahované k cílům intelektuálním mohou být klasifikovány dle toho, na co se zaměřují (zapamatování, porozumění, aplikace, řešení problému, analýza, hodnocení). V tomto případě je možné využít taxonomie cílů v kognitivní oblasti³³ a dle nich vybrat konkrétní metody a techniky.

Příklady technik vztahující se především k poznávacím cílům (Kasíková, 2007):

- Kontrolovaná diskuze bývá využívána jako prostředek kontroly znalostí a porozumění učivu. Většinou je kontrolovaná učitelem, který klade otázky na principu sokratovského dialogu³⁴, nebo kontrolu provádějí samotní žáci za dohledu učitele.
- Čísla ve skupině jsou další oblíbenou technikou, jež se dá využít ve výuce na vysoké škole. Každý ve skupině dostane číslo. Po položení otázky se skupina radí nad odpovědí. Učitel následně vyvolá číslo. Student s konkrétním číslem odpovídá na otázku.

³³ Ve druhé polovině 90. let minulého století byla Bloomova taxonomie významně revidována. Této revize se ujal tým pod vedením Dr. Krathwola (Anderson, Krathwohl et al. 2001), Výstupem se stala nová dvoudimenzionální taxonomie vzdělávacích cílů zahrnující znalostní dimenzi (poznání) a dimenzi kognitivních procesů (poznávání), (Bloomova taxonomie 2014).

³⁴ Vychází z předpokladu, že žáci se více naučí, pokud budou sami zainteresováni v prozkoumávání daného tématu. Důležité je kladení otázek, postup po malých krocích a hledání odpovědí. V moderní pedagogice lze tuto metodu aplikovat v celé řadě oborů – od matematiky až po humanitní vědy (Inkluzivní škola 2016).

- Skládačka je technikou propojující učení individuální a práci ve skupině. Úkol je dělen do tolika částí, kolik je členů skupiny. Každý ze členů pracuje na své části úkolu. Úkol je postaven na pozitivní vzájemné závislosti členů. Znamená to, že úkol je splněn jen tehdy, pokud všichni členové skupiny úspěšně dokončí svoji část úkolu.

Techniky a metody vztahující se především k cílům osobnostně sociálním mohou být založené např. na skupinové uvědomění, komunikační dovednosti, participaci či odstraňování interpersonálních bariér (Kasíková 2007). Jedná se o nejrůznější diskusní metody nebo dokonce didaktické hry. Zde jsou konkrétní příklady:

- Učební spory jsou založené na intelektuálním problému. Studenti jsou povzbuzováni k procesům zkoumání pohledů na problém tak, že zaujímají protikladná stanoviska. Postup je jasně strukturovaný do několika kroků zajišťující efektivitu. Vzhledem k její náročnosti jde dle Johnsona (1997) o velmi vhodnou techniku využívající se úspěšně na akademické půdě. U studentů rozvíjí pozitivní vzájemné vztahy a sociální kompetence, dovednosti řešit problém společně atp.
- Delfská metoda je založená na skupinovém hledání řešení problému za využití prognózování. Studenti v rámci prognózování vyjadřují své názory a návrhy, které skupina zpracovává, až dojde k řešení problému. Studenti se díky této metodě učí sociálním dovednostem.

4.3.2 Metody a techniky klasifikované dle času

Pokud se učitel rozhodne pro využití konkrétních skupinových učebních činností, měl by zvážit, k jakému účelu jsou činnosti vybrány a kolik času bude na realizaci těchto činností potřeba. Z hlediska času můžeme skupinové učební činnosti rozdělit:

- Krátkodobé skupinové učební činnosti se využívají zejména po déletrvajícím výkladu učitele a pro zvýšení pozornosti ve třídě. Mohou mít charakter „bzučících skupin“ spočívajících k obratu studentů na své sousedy a prodiskutování např. o tom, o čem je výklad nebo např. tomu, čemu nerozumí.
- Střednědobé učební činnosti vyžadují delší čas pro práci. Mohou se vyskytovat v rámci seminářů či cvičení a mohou být zaměřené na konkrétní úsek učiva. Může jít o

situační metody založené na řešení konkrétního případu. Dále sem mohou být zařazeny metody rozborové³⁵, rolové³⁶ nebo opět metody diskusní.

- Dlouhodobé skupinové učební činnosti mohou mít podobu projektů či výzkumů, na kterých pracují skupiny delší časový úsek. Projektové učení se hodí zejména tam, kde je třeba dospět k nějakému návrhu a vývoji určitého produktu. Projekty by měly být autentické a zaměřené na konkrétní vzdělávací cíle. Studenti by měli dodržovat principy spolupráce a zajistit, aby všichni členové týmu byli individuálně odpovědní za celý obsah projektu (Dlouhá, Činčera et.al., 2010).

4.3.3 Metody a techniky klasifikované dle funkce

Skupinové učební činnosti mohou být klasifikovány dle funkce, kterou mají v konkrétním kurzu. Mohu být děleny např. tímto způsobem:

- Motivační mají za úkol studenty motivovat pro další činnost. Využívají se nejčastěji na začátku konkrétního kurzu. Jako příklad skupinových učebních činností může být zmíněn brainstorming (Osborne, 2008) či brainwriting³⁷ nebo specifické metody a techniky na seznámení a uvolnění účastníků kurzu, tzv. icebreakery³⁸ nebo tzv. deinhbitizéry (rozehřívací a uvolňovací aktivity pro studenty).
- Expoziční jsou zaměřené na osvojování konkrétních vědomostí, dovedností a postojů jednotlivých studentů. Příkladem může být technika amerického autora Aronsona zvaná Jigsaw (in Kasíková, 2007). Je založená na rozdělení učiva do šesti částí. Každý člen skupiny studuje svůj díl a poté se setkává v expertní skupině, kde diskutuje o svém dílu učiva. Po nějaké době se navrácí do své původní skupiny a učí ostatní členy svůj díl.
- Fixační se zaměřují na upevňování vědomostí a opakování učiva. Patří sem velké množství metod a technik, zejména diskusních. Může být využito také specifických

³⁵V rozborové metodě provádějí studenti nejčastěji analýzu textových materiálů, audiovizuálních materiálů, chování osob či řeší nejrůznější problémové situace (Vališová, Kasíková, 2011, s. 205). Ve studiu učitelství jsou významné, protože mohou využívat nejrůznějších situací přímo z praxe ve výuce.

³⁶Metody rolové jsou vhodnou metodou vysokoškolské výuky. Ve vysokoškolské výuce můžeme požadovat, aby studenti ve skupině představovali různé zájmové skupiny – hráli určité role (role play), k nimž patří zaujetí určitých postojů a přijetí často protichůdných strategií. Úkolem členů skupiny je dohodnout se na společném řešení i přes předpokládané názorové rozdíly, které se k jejich roli vztahují (Činčera, Dlouhá et al., s. 31).

³⁷Brainwriting je písemná forma brainstormingu. Využívá se v situacích, kdy si je facilitátor vědom toho, že společné skupinové vymýšlení nebude účinné – tam, kde společné vykřikování nápadů je např. brzděno složením skupiny nebo osobnostním nastavením účastníků, když je ve skupině špatná atmosféra nebo tam, kde se lidé ostýchají mluvit nahlas před ostatními (Brainwriting 2013).

³⁸Icebreakery jsou jednoduché aktivity na seznámení skupiny. Účastníci by měli mít příležitost osvojit si jména ostatních a získat o nich pár základních informací (Dlouhá, Činčera, 2010, s. 52).

technik, jako je mentální mapování či metody a techniky využívající se v kritickém myšlení.

- Diagnostické a hodnotící slouží studentům k hodnocení. Příkladem skupinových učebních činností může být opět rozborová metoda, kde je důležitý aspekt diagnostikování a hodnocení. Může být využito také učení pomocí případových studií. Zde studenti provádějí diagnostiku konkrétního případu.

4.4 Hodnocení skupinových učebních činností

Hodnocení skupinových učebních činností je důležitou součástí učení. Bez hodnocení nelze posoudit efektivitu vzdělávacího procesu nebo plánovat další činnosti. Pokud se na vysoké škole ve studiu učitelství učitel rozhodne aplikovat některé strategie založené na konstruktivistických přístupech (kolaborativní učení, kooperativní učení, vrstevnické učení aj.), je nutné změnit systém hodnocení, který je odlišný oproti hodnocení ve frontálním vyučování.

Těžiště hodnocení se přesouvá na samotné studenty a skupiny. Hodnotí se práce celé skupiny a individuální přispívání členů v rámci skupiny. Velká pozornost musí být dle výzkumníků z Carnegie Mellon University (2015) věnována samotným studentům a jejich individuálnímu pokroku. Dle nich mohou být studenti demotivováni, pokud vidí, že skupinový úspěch konkrétního projektu nereflektuje individuální úspěch jich samotných. Výzkumníci doporučují hodnotit:

- Individuálně studenty stejně tak jako celou skupinu a její vystoupení,
- proces a výsledný produkt.

Hodnocení skupinových učebních činností předpokládá vytvoření kritérií hodnocení, se kterým jsou seznámeni všichni studenti. Pro hodnocení pomáhá vytvoření tzv. kontraktů nebo hodnotících listů vytvořených pro jednotlivce, skupinu či dvojice. Vzniká také řada doporučení od odborníků zabývajících se hodnocením skupinových učebních činností:

- Zhang et al (2008) doporučuje, aby studenti měli možnost práce v různých skupinách s možností obměny a práce ve skupině jiné. Díky tomu se učí objektivně hodnotit sebe sama, ale i efektivitu práce v různých skupinách.

- Palomba a Banta (1999) doporučují vytvářet bezpečné prostředí pro hodnocení. Pokud studenti nemají zkušenosti se skupinovým hodnocením, je důležité je na tuto roli průběžně připravovat a učit je, jak hodnotit.
- Falchikov (2005) upozorňuje na to, že studenti mají tendenci své hodnocení podceňovat. V tomto případě je důležité odůvodnit, popsat a obhájit takové hodnocení. Zdůrazňuje jasně dané cíle a kritéria hodnocení, na základě kterých studenti mohou objektivně posoudit a zhodnotit svoji práci.

Hodnocení je nedílnou součástí vyučovacího procesu na vysoké škole. Osobně považuji za velmi důležité věnovat se hodnocení a reflexi skupinových učebních činností ze dvou hlavních důvodů. Budoucí učitelé musí umět pracovat s hodnocením jako didaktickým prostředkem. Je dobré si hodnocení prakticky vyzkoušet v nejrůznějších kurzech a uvědomit si jeho smysl. Pokud se budoucí učitelé seznámí s nejrůznějšími způsoby hodnocení, budou moci toto hodnocení realizovat ve své vlastní praxi. Je důležité, aby vysokoškolský učitel uměl pracovat s hodnocením a dokázal být vhodným příkladem pro své studenty.

Shrnutí teoretické části

Cílem teoretické části bylo seznámit se základními poznatky týkající se skupinových učebních činností, které tvoří jádro diplomové práce a které považuji za východiska pro empirický výzkum. Nejprve jsem se zaměřila na výklad pojmu výuková strategie, který chápu jako pojem nadřazený k vyučovacím metodám a formám. Skupinové učební činnosti, jež řadím do výukových strategií, jsem nadále analyzovala ve vztahu k výuce na vysoké škole a přímo studiu učitelství, o které se v této diplomové práci zajímám. Postupovala jsem dále seznámením se základními formami výuky uplatňujícími se ve studiu učitelství. Forma vysokoškolské výuky výrazně ovlivňuje využití konkrétních výukových strategií včetně skupinových učebních činností. Zmíněné výzkumy užití skupinových učebních činností ve formách výuky ve studiu učitelství mohou vysokoškolským učitelům pomoci při inovacích a změnách přístupu ve vzdělávání budoucích učitelů. Jádro teoretické části tvořila skupinová výuka na vysoké škole, kde byly popsány strategie vycházející z konstruktivistických přístupů založené na spolupráci studentů a všeobecně práci ve skupinách. Na téma implementace konstruktivistických strategií ve studiu učitelství existuje málo českých zdrojů, proto jsem se zaměřila především na zahraniční výzkumy poukazující na efektivitu využití těchto strategií v učitelském studiu. Teoretickou část uzavírala kapitola zaměřující se na technologii skupinové výuky. Zde byl důraz především na skupinovou dynamiku a proces utváření skupin, vybrané metody a techniky a hodnocení.

V empirické části vycházím z poznatků z teoretické části. Zaměřím se na bližší prozkoumání skupinových učebních činností ve studiu učitelství, respektive ve složce pedagogicko-psychologické přípravy učitelů, která je podmínkou úspěšného absolvování učitelského studia na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy. V České republice není mnoho výzkumů, které by blíže zkoumaly skupinové učební činnosti ve studiu učitelství. Proto je mým osobním cílem přispět tímto výzkumem do oblasti vysokoškolské didaktiky, která nabývá postupně svého významu.

II. Empirická část

5. Metodologie výzkumu

Empirickou část tvoří kvalitativní výzkum zaměřený na skupinové učební činnosti v pedagogicko-psychologických kurzech, jež tvoří povinnou součást studia programu Učitelství pro střední školy na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze (dále jen FF UK). Výzkum navazuje na teoretickou část shrnující teoretické poznatky o skupinových učebních činnostech. Ty jsou řazené mezi výukové strategie a tvoří základ pro skupinovou výuku na vysoké škole.

Empirická část zahrnuje metodologii výzkumu, případovou studii studia učitelství na FF UK se zaměřením na pedagogicko-psychologickou přípravu učitelů, analýzu dat, výzkumná zjištění a závěry výzkumu. Pozorovací archy, ukázky kódování polostrukturovaných rozhovorů se studenty a učiteli, přehled kategorií a kódů včetně grafu znázorňující schéma skupinových učebních činností, jsou uvedeny v příloze diplomové práce.

5.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu jsou důležitou součástí, bez které by výzkum nemohl být realizován. K cílům výzkumu je důležité se vrátit v závěru výzkumu, kde je důležité odpovědět na to, zdali byly stanovené cíle naplněny. Cílem empirické části je popsat a prozkoumat úlohu skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologické přípravě učitelů studia učitelství na FF UK a zjistit, jak vnímají využití skupinových učebních činností ve výuce samotní studenti učitelství.

Z důvodu lepší přehlednosti jsem využila Maxwellova modelu trojího typu cílů, který popisuje Švaříček a kol. (2007, s. 62-64):

- **Intelektuální cíl**

Intelektuální cíl je zmíněný v úvodu podkapitoly. Prozkoumání a popsání skupinových učebních činností by mělo rozšířit empirické výzkumy v oblasti vysokoškolské didaktiky a upozornit na místo skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Studenti učitelství by měli být v rámci kurzů seznámeni s možnostmi využití skupinových činností ve výuce nejenom teoreticky, ale především prakticky. Předpokládám, že praktické využití nejrůznějších skupinových učebních činností v kurzech pedagogicko-

psychologické přípravy umožní studentům lépe pochopit jejich nezastupitelné místo a využít je ve vlastní výuce.

- **Praktický cíl**

Praktickým cílem by mělo být získání kvalitativních dat a jejich využití při diskuzích o podobě a proměnách profesní přípravy učitelů, ale i při úvahách nad tím, jaké strategie jdou vhodné ve výuce budoucích učitelů. Výzkum může být inspirací pro další bádání v oblasti vysokoškolské didaktiky.

- **Personální cíl**

Vzhledem k dlouhodobému zájmu o vysokoškolskou didaktiku a využívání skupinových učebních činností ve výuce bylo pro mě jako studentku učitelství personálním cílem získání poznatků o tom, jak mí kolegové přemýšlejí o skupinových učebních činnostech a jak mě osobně mohou mí vysokoškolští učitelé inspirovat k využívání těchto činností ve vlastní výuce.

5.2 Výzkumný problém a výzkumné otázky

Dle Švaříčka a kol. (2007, s. 64) je formulováním výzkumného problému pojmenováno to, čemu se bude výzkum věnovat. Při pojmenování výzkumného problému by měl být brát zřetel na výzkumné cíle, ze kterých problém vychází. Výzkumný problém je často tím, čemu plně nerozumíme a o čem chceme zjistit co nejvíce relevantních informací. Bývá definován v podobě oznamovací věty a blíží se základnímu tématu výzkumu.

Spolu s formulací výzkumného problému je důležitá formulace výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek, které tvoří jádro výzkumu. Základní funkcí výzkumné otázky je zaostření výzkumu tak, aby poskytl výsledky v souladu se stanovenými cíli. Výzkumná otázka rovněž značí cestu, jak celý výzkum vést (Švaříček a kol., 2007, s. 69).

V pedagogicko-psychologické přípravě učitelů na FF UK jde o to, aby studenti učitelství rozvíjeli své pedagogické a psychologické myšlení. Z hlediska zaměření mého výzkumu je důležité, aby se studenti učitelství prakticky seznámili s nejrůznějšími výukovými strategiemi včetně skupinových učebních činností a dokázali je aplikovat ve své vlastní výuce. S ohledem na stanovený cíl byl výzkumný problém formulován takto: Zařazení skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologických kurzech studia učitelství na FF UK.

Spolu s výzkumným problémem byla vytvořena základní výzkumná otázka, kterou jsem definovala takto: Jakou úlohu mají skupinové učební činnosti v pedagogicko-psychologických kurzech studia učitelství na FF UK?

Hlavní výzkumnou otázku jsem rozdělila do šesti specifických výzkumných otázek:

- Jaké místo zaujímají skupinové učební činnosti v pojetí výuky?
- Jak se pracuje se skupinovými činnostmi v pedagogicko-psychologických kurzech?
- Jaké jsou typy skupinových učebních činností z hlediska cíle, času a funkce?
- Jak skupinové učební činnosti ovlivňují klima pro učení?
- Jaké názory vyjadřují studenti učitelství ohledně využívání skupinových učebních činností ve výuce?
- Jaká je podle studentů ideální představa využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

5.3 Plán výzkumu

Při výběru plánu výzkumu jsem vycházela z cílů, výzkumných otázek a metod sběru dat, které jsou rozhodující pro kvalitativní plán výzkumu. Mým cílem bylo porozumět situacím tak, jak ji rozumějí sami aktéři, v tomto případě studenti učitelství na FF UK. V metodologii je tento aspekt nazýván jako pohled z perspektivy subjektu, což značí popis všedních detailů každodenní reality, chápání chování a významu v sociálním kontextu, důraz na čas a proces (Švaříček, 2007). Pohled z perspektivy subjektu je rozhodujícím pro výběr kvalitativního přístupu.

Pro svůj výzkum jsem si vybrala design případové studie. V pedagogických vědách patří případové studie k základním výzkumným designům, avšak její vymezení není jednotné a liší se dle přístupů jednotlivých autorů (Švaříček, 2007, s. 96).

Ve svém výzkumu jsem vycházela z přístupu Yina (in Hendl, 2005). Případovou studii dle něj charakterizuje zkoumání sociálního jevu v reálném kontextu v co možná nejpřirozenějších podmínkách výskytu jevu. Pro získání relevantních údajů jsou využívány veškeré dostupné zdroje a metody sběru dat.

Charakteristika případové studie dle Yina odpovídá mému výzkumu. Skupinové učební činnosti se vyskytují v sociální realitě, to znamená, v konkrétních pedagogicko-psychologických kurzech, kde dochází k interakci mezi studenty a učitelem. Výzkum byl

realizovaný v přirozených podmínkách a byly při něm využity veškeré dostupné zdroje a metody sběru dat.

Hendl (2005, s. 104) rozlišuje případové studie dle toho, jaký případ je sledován. Případová studie v této diplomové práci je zaměřená na studium událostí, rolí a vztahů, do nichž skupinové učební činnosti patří. Hendl však upozorňuje, že takto zaměřená případová studie zahrnuje zároveň studium sociálních skupin (v tomto případě studenty učitelství) a studium organizací či institucí (přesněji program učitelství pro SŠ na FF UK).

5.4 Metody získávání dat

Ve svém výzkumu jsem se snažila využít veškeré dostupné metody sběru dat charakteristické pro případovou studii. Abych mohla co nejlépe zjistit úlohu skupinových učebních činností ve studiu učitelství, bylo třeba zmapovat prostředí pedagogicko-psychologických kurzů pomocí zúčastněného pozorování.

Zúčastněné pozorování je možné definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování konkrétních aktivit ve zkoumaném terénu. Výhodou je deskriptivní zachycení toho, co se děje (Švaříček a kol., 2007). V mém výzkumu šlo o zachycení skupinových učebních činností, jejich konkrétní podobu a způsob práce s nimi. Z počátku šlo o nestrukturované pozorování. Sledovala jsem veškeré dění v konkrétním kurzu a zapisovala si terénní poznámky. Až po několika vstupech jsem využívala strukturované pozorování a hledala odpovědi na předem vymezené a určené jevy.

Pro účely pozorování byly vytvořeny dva záznamové archy. První, obecný (viz příloha č. 1)³⁹, zaznamenával veškeré dění v kurzu na základě stanovených kategorií (zápis aktivity, činnost studentů, řízení učební činnosti a klima), druhý, specifický (viz příloha č. 2) se zaměřoval pouze na skupinové učební činnosti. Šlo zejména o charakter skupinových učebních činností, jejich délku a organizaci. Specifický záznamový arch mi umožnil přesnější vymezení skupinových učebních činností, nicméně po několika pilotních pozorováních jsem zjistila, že zaměřením pozorovacího archu pouze na skupinové učební činnosti se vytrácí kontext vyučovacího procesu⁴⁰, tj. specifický záznamový arch mi neumožnil vystihnout místo skupinových učebních činností v pojetí hodiny a důvody jejich zařazení. V průběhu hodin

³⁹ Obecné záznamové archy jsou spolu s transkripty rozhovorů součástí příloh.

⁴⁰ Kontextem myslím zařazení skupinové učební činnosti ve vyučovacím procesu. Je zde vidět, kdy jsou zařazeny, jaká aktivita jim předcházela, a také jak vypadá dění v hodině po vykonání skupinové učební činnosti. Je popsána také činnost studentů v aktivitě a vliv činnosti na klima ve třídě.

jsem si proto zapisovala terénní poznámky do obecného pozorovacího archu, případně do poznámkového bloku.

Pozorování mi umožnilo prozkoumat nejen to, jak se pracuje se skupinovými učebními činnostmi, ale i to, jaké je místo skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologické přípravě učitelů na FF UK. Místem mám na mysli zejména zařazení jednotlivých skupinových učebních činností v konkrétních kurzech a jejich konkrétní využití v průběhu vyučovacího procesu. Pozorování mi také poskytlo informace o klimatu ve třídě a jeho případných změnách při využití skupinových učebních činností. Díky pozorování jsem mohla skupinové učební činnosti také popsat z hlediska cíle, času a funkce.

Další metodou, kterou jsem využila, byly rozhovory. Jsou nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu a spolu s pozorováním vedou k pochopení komplexnosti dané situace (Švaříček a kol., 2007). Konkrétně jsem využila polostrukturované rozhovory se studenty a učiteli. Vycházely z předem připraveného seznamu témat a otázek. Pro sestavování témat a otázek byly hlavním podkladem data získaná z pozorování.

Pro výběr polostrukturovaných rozhovorů jsem se rozhodla záměrně. Rozhovory mi nejlépe poskytnou informace o tom, jak vnímají studenti učitelství skupinové učební činnosti využívané v jejich studiu. Předpokládám, že pozitivní zkušenost s výukou skupinových učebních činností ovlivní to, zda je v budoucí praxi využijí. Proto je důležité zmapování jejich názorů. Otázky a témata byla soustředěna především na to, jak studenti nahlíží na výuku v pedagogicko-psychologických kurzech, kde se skupinové učební činnosti využívaly. Dílčí otázky byly zaměřeny především na přínos a negativa skupinových učebních činností pro samotné studenty, názory na důvody zařazení těchto činností do pedagogicko-psychologické přípravy a také na to, jak přemýšlejí o skupinových učebních činnostech z pozice budoucího pedagoga.

Rozhovory se studenty jsem doplnila rozhovory s učiteli. Vybrala jsem učitele, v jejichž kurzech se skupinové učební činnosti neobjevovaly, a pokud ano, tak jen v malé míře. Přistoupila jsem k těmto rozhovorům z toho důvodu, abych lépe porozuměla, proč učitelé skupinové učební činnosti nevyužívají a z jakých důvodů.

Metodu pozorování a rozhovorů jsem doplnila metodou analýzy dokumentů artefaktů. Tato metoda umožňuje lépe proniknout do terénu a získat komplexní informace. V mém

výzkumu jsem využila nejrůznějších informačních letáků, studijních předpisů a informací z webu FF UK nebo SWOT analýzy programu Učitelství pro Střední školy.

5.4.1 Otázky pro polostrukturované rozhovory

Před realizací polostrukturovaných rozhovorů jsem podrobně zmapovala zkoumané prostředí a na základě toho vytvořila schéma základních témat. Schéma základních témat koresponduje s výzkumnými otázkami stanovenými v úvodu empirické části. Konkrétní scénář základních otázek, na které jsem se ptala studentů, vypadá takto:

1. Myslíte si, že skupinové učební činnosti patří do výuky v učitelském studiu? Proč ano/ne?

Snažila jsem se od studentů zjistit, proč by měly mít své místo skupinové učební činnosti ve studiu učitelství.

2. Jaký máte názor na využívání skupinových učebních činností ve výuce?

Touto otázkou jsem se snažila zjistit, jaké názory mají studenti na využívání skupinových učebních činností ve výuce učitelského studia.

3. Jaké osobní zkušenosti máte s prací ve skupině či dvojici?

Tato otázka mi pomohla pochopit, zda zkušenost studentů má pozitivní či negativní vliv na to, jak vnímají využívání skupinových učebních činností ve výuce učitelského studia.

4. V jakých předmětech jste se osobně se skupinovými učebními činnostmi nejčastěji setkal/a?

Touto otázkou jsem se snažila zajistit validitu pozorování. Snažila se zjistit, v jakých předmětech se studenti setkávali se skupinovými učebními činnostmi.

5. Jaké jsou podle Vás důvody pro zařazování skupinových učebních činností do výuky v učitelském studiu?

Chtěla jsem zjistit, jaké místo mají skupinové učební činnosti ve studiu učitelství.

6. Jakým konkrétním způsobem jste byl/a zapojena do skupinových učebních činností v rámci výuky?

Touto otázkou jsem se pokoušela zjistit, jak konkrétně skupinové učební činnosti byly v hodinách organizovány. Zaměřovala jsem se především na technologii skupinové výuky. Otázka opět pomáhá zajistit větší validitu pozorování.

7. Jaký přínos měly skupinové učební činnosti pro Vaše vlastní učení?

Otázka mi pomohla zjistit názory studentů na skupinové učební činnosti.

8. Jaká negativa měly skupinové učební činnosti pro Vaše vlastní učení?
Otázka mi pomohla zjistit názory studentů na skupinové učební činnosti.
9. Jakou důležitost mají skupinové učební činnosti pro Vás jako budoucího pedagoga?
Tato otázka mi pomohla zjistit, jaké představy mají studenti učitelství o využití skupinových učebních činností ve vlastní praxi.
10. Jaká je Vaše ideální představa o využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?
Tato otázka mi pomohla zjistit, jaké představy mají studenti učitelství o využití skupinových učebních činností ve vlastní praxi.
11. Jakým způsobem Vás pedagogicko-psychologické kurzy připravily na možnost využívat skupinové učební činnosti ve vlastní výuce?
Touto otázkou jsem se snažila zjistit, jaké názory mají na skupinové učební činnosti ve studiu učitelství a zejména v konkrétních pedagogicko-psychologických kurzech.

Vzhledem k tomu, že jsem předpokládala, že ne všichni učitelé budou ve své výuce využívat skupinové učební činnosti, rozhodla jsem se zeptat učitelů na tyto otázky:

1. Jaký máte názor na využívání skupinových učebních činností ve výuce studentů učitelství?
Touto otázkou jsem se snažila zjistit, jaký názor mají učitelé na využívání skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Předpokládám, že pozitivní názor učitelů je rozhodující pro využití takových činností ve vlastní výuce.
2. Jakou osobní zkušenost máte s využitím skupinových učebních činností ve vlastní výuce?
Chci zjistit, jakou mají učitelé zkušenost s využíváním skupinových učebních činností. Předpokládám, že zkušenost pozitivně ovlivňuje to, zda skupinové učební činnosti ve výuce využívají.
3. Z jakých důvodů volíte/nevolíte skupinové učební činnosti do vlastní výuky?
Otázka mi pomůže zjistit, z jakých důvodů učitelé volí či nevolí skupinové učební činnosti ve výuce. Díky odpovědi mohu zjistit, proč se v některých kurzech skupinové učební činnosti neobjevují.
4. Jaká negativa spatřujete ve využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?
Negativa mi pomohou zjistit, proč se učitelé vyhýbají využívat skupinové učební činnosti ve vlastní výuce.

5. Jaká pozitiva spatřujete ve využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?
Negativa mi pomohou zjistit, proč učitelé využívají skupinové učební činnosti ve vlastní výuce.
6. Jaké vyučovací strategie podporující aktivitu a zapojení používáte ve vlastní výuce?
Otázka mi pomůže zajistit validitu pozorování. Pokud se skupinové učební činnosti ve výuce neobjevují, mohou mi učitelé odpovědět, jaké jiné strategie využívají.
7. Co podle Vás očekávají studenti od výuky ve studiu učitelství?
Otázka mi pomůže zjistit představu učitelů. Mají s výukou dlouholeté zkušenosti, proto se mohou zamyslet nad takto položenou otázkou.

5.5 Sledovaný vzorek

Výběr sledovaného vzorku má v kvalitativním výzkumu jiná pravidla nežli ve výzkumu kvantitativním. Cílem výběru není vybrání reprezentativního vzorku charakteristického pro populaci, ale výběr vzorku, který reprezentuje určitý problém (Švaříček a kol., 2007, s. 73).

Vybraným vzorkem byli studenti učitelství studující program Učitelství pro SŠ na FF UK v navazujícím magisterském studiu, účastníci programu celoživotního vzdělávání (dále jen CŽV), kteří si doplňují učitelskou kvalifikaci⁴¹, a také učitelé vybraných pedagogicko-psychologických kurzů.

Na počátku jsem se rozhodla o apriorní determinaci na základě programu studia. Do vzorku jsem zahrнула muže i ženy, kteří jsou zapsaní v konkrétních pedagogicko-psychologických kurzech navazujícího magisterského studia učitelství a CŽV bez ohledu na studovaný ročník. V další fázi výzkumu jsem ale zjistila, že skupinové učební činnosti se vyskytují pouze v některých kurzech, proto jsem se rozhodla oslovit pouze ty studenty, kteří se v rámci kurzů mohli se skupinovými učebními činnostmi prakticky seznámit a aktivně se jich během kurzů účastnit. Do vzorku jsem zařadila i rozhovory s učiteli. Vybrala jsem několik učitelů, v jejichž výuce nebyly pozorovány skupinové učební činnosti.

Postup pro výběr vzorku, který jsem výše popsala, se nazývá postupem extrémním. Sledovaná charakteristika se u těchto případů projevuje v maximální míře. Znamená to, že studenti učitelství byli vybráni s ohledem na to, zdali navštěvovali kurz s implementací

⁴¹ Studující v programu celoživotního vzdělávání nemají dle vysokoškolského zákona statut studenta.

skupinových učebních činností do výuky. Učitelé byli vybráni na základě nevyužití skupinových učebních činností ve své výuce.

Při konkrétním oslovování respondentů jsem využila metodu sněhové koule. Respondenti, které jsem oslovila, mi poskytli kontakt na jejich kolegy, kteří také kurzy absolvovali a jež odpovídali mým kritériím. V některých případech mi byly se svolením studentů poskytnuty kontakty samotnými učiteli vybraných kurzů. Celkem jsem provedla devatenáct rozhovorů se studenty učitelství nebo frekventanty CŽV⁴² a tři rozhovory s učiteli.

5.6 Terén výzkumu

Důležitou součástí výzkumu bylo zajištění vstupu do terénu. Vzhledem k tomu, že kvalitativní výzkum je naturalistický, bylo třeba vstoupit do prostředí, v němž se zkoumané fenomény reálně vyskytují (Švaříček a kol., 2007, s. 76).

Výzkum byl realizován ve dvou fázích. V zimním semestru 2015/2016 bylo provedeno pozorování některých pedagogicko-psychologických kurzů, které jsou součástí programu studia učitelství. V letním semestru 2015/2016 proběhly individuální setkání a byly provedeny rozhovory se studenty vybraných kurzů.

V průběhu zimního semestru probíhalo zúčastněné pozorování čtyř pedagogicko-psychologických kurzů. Jeden z těchto kurzů byl paralelní, proto pozorování probíhalo u obou paralelních skupin předmětů.

- **Pedagogika pro učitele I (paralelní skupiny)**

Předmět je zaměřený na vybrané kapitoly školní didaktiky. Obsahem jsou základní didaktické kategorie, teorie učení a didaktické prostředky nutné pro porozumění vyučovacímu procesu. Studenti jsou vedeni k získání znalostí a dovedností pro plánování a realizaci vyučovacího procesu.

- **Pedagogika pro učitele II**

Předmět je výrazně zaměřený na problematiku pedagogické diagnostiky v praxi. Obsah tvoří kapitoly z pedagogické diagnostiky, auto-diagnostiky a speciální pedagogiky. Studenti jsou vedeni k získání dovedností práce s heterogenní skupinou žáků ve třídě a možnostmi řešení problémů vzniklých ve školním prostředí.

⁴² V případové studii nerozlišuji zvlášť studenty učitelství a frekventanty CŽV. Je to z důvodu zjednodušení, a také z toho důvodu, že většina frekventantů CŽV je zároveň studenty a program CŽV si dodělávají při svém studiu. V případové studii využívám jednotné oslovení, a to studenty učitelství.

- **Úvod do psychologie I**

Předmět je zaměřen na vybrané kapitoly z psychologie osobnosti, vývojové a obecné psychologie aplikované zejména do edukační praxe, ale zároveň využitelné v každodenních lidských aktivitách.

- **Psychologie pro učitele I**

Obsahem předmětu je vybraná problematika pedagogické a sociální psychologie pro praxi výchovy a vzdělávání zaměřená zejména na možnosti podpory rozvoje žáka v podmínkách školní praxe.

Do terénu jsem vstupovala jako cizinec. Dle Švaříčka a kol. (2007) se jedná o člověka, který do kurzů jednorázově přichází a zase odchází. Protože šlo ale o dlouhodobější pozorování, má role se během několika týdnů změnila na člověka zasvěceného a v závěru pozorování až na domorodce. Zasvěcený člověk zná většinou klima kurzu a samotné studenty, s nimiž se může setkávat i mimo rámec výzkumu. Domorodec je člověk, který je sám členem skupiny. V tomto případě jsem byla členem skupiny kurzu Pedagogika pro učitele I.

Na vybrané kurzy jsem docházela jednou týdně na dvě hodiny. Celkem bylo odporováno třicet šest hodin v předmětech Pedagogika pro učitele I (paralelní skupiny), Úvod do Psychologie, Psychologie pro učitele I a Pedagogika pro učitele II (14:10:10:1). Ostatní pedagogicko-psychologické předměty nebyly sledovány. Předmět Psychologie pro učitele II je určen pouze malému počtu studentů a je realizován jako psycho-sociální výcvik pro učitele. Je veden blokově v předem daných termínech. Vstup cizího člověka-pozorovatele není v tomto předmětu vhodný z důvodu zapojení studentů do malých skupin a budování vzájemných vztahů. Studenti poznávají sebe sama v různých situacích, proto by přítomnost pozorovatele mohla ohrozit pocit bezpečí studentů. Předmět Úvod do pedagogiky nebyl sledován z důvodu křížení časového harmonogramu předmětů.

5.7 Způsob analýzy dat

Protože jsem zvolila kvalitativní přístup, musela jsem se získanými daty zacházet specifickým způsobem. Šlo především o systematické nenumerické organizování dat s cílem získání přehledu o tom, jakou úlohu mají skupinové činnosti ve studiu učitelství.

Analýza dat případové studie nemusí vycházet z nějakého zvláštního přístupu, ale může využít postupy známé např. z etnografického výzkumu nebo využít metody zakotvené teorie (Hendl, 2005). Při práci s daty jsem využila otevřené kódování - univerzální způsob,

který dle Švaříčka a kol. (2007) pomáhá nastartovat proces analýzy. V první řadě jsem podrobila otevřenému kódování pozorovací archy a terénní poznámky a v další fázi rozhovory se studenty a učiteli. K významovým jednotkám z pozorovacích archů a rozhovorů (slova, odstavce, věty) jsem přiřadila kódy. Kód je dle Lee a Fieldinga (2004, in Švaříček, 2007) slovo nebo fráze vystihující konkrétní významovou jednotku. K jednotlivým kódům jsem se v průběhu práce s daty neustále vracela a revidovala je. Kódy jsem poté zařadila do významových kategorií. V ukázce kódovaného materiálu (viz příloha č. 3 a 4) to vypadá tak, že jsem jednotlivé kódy barevně navíc podtrhala dle toho, o jakou kategorii šlo. Výsledná tabulka s kategoriemi a kódy je proto barevně rozlišena (viz příloha č. 5).

Při práci s daty jsem využívala induktivní techniky. Postupovala jsem tak, že pojmy a kategorie byly vytvořeny na základě získaného materiálu. Po kódování jsem využila techniku analytické indukce považovanou za jednu z obecných strategií kvalitativní analýzy. V analytické indukci jsem se rozhodla využít techniku vyložení karet, která je nadstavbou otevřeného kódování. Je založená na uspořádání kategorií vzniklých kódováním do obrazce či linky a následného sestavení textu tak, že je jakýmsi převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií⁴³(Švaříček, 2007, s. 226). Do výsledné analýzy vstoupily především ty kategorie, které se vztahují k výzkumným otázkám a jež mají mezi sebou vzájemné souvislosti. Názvy jednotlivých kategorií jsou názvy jednotlivých podkapitol případové studie a v těchto podkapitolách je podrobná deskripce a interpretace jednotlivých kódů.

⁴³ Kategorie a dílčí kódy jsou uvedené v přehledné tabulce v přílohách diplomové práce. Součástí příloh je i znázornění dějové linky příběhu.

6. Případová studie

V případové studii je hlavní zaměření na informace, které mi pomohou naplnit cíle diplomové práce. Zaměřila jsem se na to, jakou mají skupinové učební činnosti úlohu ve studiu učitelství. Na základě analýzy školských dokumentů získaných z brožur, letáků, webových stránek, fakultních předpisů a informačního systému, a metody pozorování jsem zjistila, jak jsou kurzy realizované v programu Učitelství pro střední školy. Metodou rozhovorů jsem zjišťovala, jak nahlízejí samotní studenti na využívání skupinových učebních činností ve výuce. V následujícím textu vyložím deskriptivním způsobem výzkumná zjištění. Jednotlivé podkapitoly případové studie jsou pojmenovány podle významových kategorií, které vzešly z analýzy zjištěných dat.

6.1 Charakteristika studia učitelství na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy

Filozofická fakulta je tradičním centrem vzdělanosti v České republice. Zajišťuje výuku největšího počtu humanitních oborů v České republice, včetně výuky učitelských programů. Příprava budoucích učitelů na FF UK má svoji historickou tradici a je spojena s řadou slavných osobností, které se na výuce budoucích učitelů v historii podíleli.

V současné době představuje program učitelství ucelenou přípravu učitelů různých předmětů pro jejich výuku na středních školách (vyšších odborných a případně vysokých školách) a vede k získání úplné učitelské kvalifikace (Učitelství pro střední školy 2016).

Příprava učitelů pro střední školy na FF UK vychází z modelu strukturovaného učitelského studia situovaného do navazujícího magisterského studia (jednooborového či dvouoborového) nebo programu CŽV Učitelství pro střední školy.

Model navazujícího magisterského studia tvoří na FF UK základní cestu, jak získat učitelskou kvalifikaci. V bakalářském studiu student absolvuje část předmětové přípravy v jednom či dvou aprobačních předmětech. V navazujícím magisterském poté absolvuje oborové didaktiky a pedagogicko-psychologickou přípravu včetně praxe (Učitelství pro střední školy 2016).

V současné době je možné učitelskou kvalifikaci získat v těchto akreditovaných navazujících magisterských programech:

- Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy (jednooborové studium),
- Učitelství českého jazyka a literatury pro střední školy (dvouoborové studium),

- Učitelství češtiny jako cizího jazyka (jednooborové studium),
- Učitelství češtiny jako cizího jazyka (dvouoborové studium),
- Učitelství latinského jazyka a literatury (dvouoborové studium).

Model programu celoživotního vzdělávání je určen studentům těch navazujících magisterských oborů, jež nemají akreditováno navazující magisterské učitelství oboru pro střední školy, ale přesto jejich domácí obor může zajistit výuku oborové didaktiky a pedagogické praxe v rámci CŽV. V současné době jsou zajištěny tyto oborové didaktiky:

- Didaktika anglického jazyka,
- didaktika českého jazyka a literatury,
- didaktika dějepisu,
- didaktika dějin hudby a hudební teorie,
- didaktika filozofie,
- didaktika francouzštiny,
- didaktika italštiny,
- didaktika latinského jazyka a literatury,
- didaktika němčiny,
- didaktika pedagogiky,
- didaktika psychologie,
- didaktika sociologie,
- didaktika španělštiny.

Druhou možností je mít absolvovaný navazující magisterský obor studia, který lze zařadit do skupiny společenských, ekonomických či právních věd. V tomto případě je oborová didaktika a pedagogická praxe opět zajišťována v rámci CŽV. Je možné si vybrat konkrétní zaměření oborové didaktiky:

- Didaktika společensko-vědních předmětů,
- didaktika ekonomických předmětů,
- didaktika právních věd.

Učitelství pro střední školy je složeno z několika částí: oborového studia, které mají na starost pracoviště FF UK, tedy katedry a ústavy. Tyto pracoviště také zajišťují výuku oborové didaktiky a realizaci pedagogické praxe. Pedagogicko-psychologickou přípravu budoucích učitelů má na starost katedra pedagogiky spolu s katedrou psychologie.

Pedagogicko-psychologickou přípravu tvoří předměty⁴⁴, které jsou vypisovány v zimním a letním semestru. Dělí se na povinné a povinně volitelné. Sylaby předmětů, jejich časová dotace, počty získaných kreditů a doporučený způsob absolvování jsou dostupné v informačním studijním systému. Povinné předměty tvoří:

- Úvod do pedagogiky,
- Pedagogika pro učitele I.,
- Pedagogika pro učitele II.,
- Úvod do psychologie pro učitele,
- Psychologie pro učitele I.,
- Psychologie pro učitele II.

Kromě absolvovaných povinných předmětů musí studenti a frekventanti CŽV absolvovat povinně volitelné předměty. Předměty jsou zařazeny do jednotlivých skupin. Z každé skupiny musí studenti splnit určitý počet kreditů.

- Do skupiny 1 patří kazuistický seminář. Studenti mají na výběr kazuistického semináře z pedagogiky či psychologie. Konkrétní seminář volí s ohledem na zájem a své zaměření.
- Skupina 2 je tvořena povinně volitelnými předměty z pedagogiky. Studenti volí z aktuální nabídky povinně volitelných a volitelných kurzů vypsanych katedrou pedagogiky.
- Skupina 3 je tvořena povinně volitelnými předměty z psychologie. Studenti si vybírají předměty z aktuální nabídky povinně volitelných a volitelných kurzů z katedry psychologie.

Po splnění všech povinností studenti musí absolvovat závěrečnou zkoušku. Studenti akreditovaných navazujících oborů učitelství plní závěrečnou zkoušku jako samostatnou součást státní závěrečné zkoušky skládající se ze zkoušky z Pedagogiky a zkoušky z Psychologie. Účastníci programu CŽV konají závěrečnou zkoušku obdobným způsobem. Kromě samostatné zkoušky z Pedagogiky a Psychologie píšou navíc závěrečnou práci a musí vykonat zkoušku z oborové didaktiky.

Absolvent obou popsaných modelů získává úplnou způsobilost pro výkon učitelské profese. Dle zákona 563/2004 Sb. se absolventi uplatňují na všech typech a druzích středních

⁴⁴ Bližší charakteristiku předmětů je možné dohledat na webových stránkách Katedry pedagogiky a Katedry psychologie.

škol a vyšších odborných škola jako učitelé. Jsou rovněž kvalifikováni pro výuku na druhém stupni základní školy, případně se uplatňují jako lektori ve vzdělávání.

6.2 Místo skupinových učebních činností v pojetí výuky

6.2.1 Využití skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologických kurzech

Zdá se, že na místo skupinových učebních činností ve studiu učitelství, konkrétně pedagogicko-psychologické přípravě, se lze dívat dvěma směry. První směr ukazuje, v jakých předmětech se skupinové učební činnosti využívají, a druhý směr naznačuje důvody, proč by měly být skupinové učební činnosti součástí studia učitelství.

Není tu pochyb o využívání skupinových učebních činností. Nejčastěji jsou součástí pedagogických kurzů, jako je Pedagogika pro učitele I či kazuistický seminář. Studentka říká: *„Na pedagogikách, někde víc, někde míň, ale nejvíce na jedničce.“* Objevují se také v dalších volitelných předmětech pedagogického modulu, které studenti volí, například v Kooperaci a týmové spolupráci nebo osobnostní a sociální výchově (dále jen OSV). *„No, asi více na těch pedagogických. Hlavně teda Pedagogika pro učitele I, ale pak třeba seminář OSV nebo kooperace.“* Odpovědi všech dotázaných korespondují s daty získanými v pozorování.

Skupinové učební činnosti v psychologických kurzech (Úvod do psychologie, Psychologie pro učitele I) nejsou pozorovány, avšak výpovědi studentů se často zaměřují na kurz Psychologie pro učitele II. Jedná se o blokový seminář, který využívá skupinové učební činnosti jako hlavní strategii pro výuku. *„Na Psychologii pro učitele I, v Úvodu do psychologie, tam jsem se s tím nesetkala, ale na kurzu Psychologie pro učitele II vlastně jo, tam to bylo koncipováno jako výcvik dovedností učitele a často jsme právě byli s někým ve skupině a něco řešili.“*

Studenti velmi často přemýšlejí o místě skupinových činností ve vztahu k obsahu daného kurzu a počtu účastníků. Shodují se, že teoretické předměty, jako je Úvod do psychologie a Úvod do pedagogiky, nevyžívají skupinové učební činnosti z důvodu teoretického zaměření obsahu a velkého množství studentů. Studentka uvádí příklad: *„Já si myslím, že byly součástí skoro všech předmětů, v některých zejména těch úvodních přednáškách pro hodně lidí, to už je jasný, že z toho důvodu tam nebyly.“* Další studentky se zamýšlí nad obsahem daných kurzů: *„Moc jsem to neviděla na úvodech, ty byly stejně teoretické a nedalo by se to tam tolik využít.“* *„Úvody byly totálně přednáškové, žádná aktivita, nic.“*

Z pozorování však vyplývá, že kurzy Psychologie pro učitele I, Úvod do psychologie a Pedagogika II nevyužívají potenciál pro zařazení skupinových učebních činností. Z terénních poznámek a záznamových archů jsou zaznamenány situace, kde by bylo vhodné využití skupinových učebních činností. Dokládá to například situace z kurzu Psychologie pro učitele I, kdy vyučující říká: „*Zkuste se zamyslet nad tím, jak vypadal učitel, kterého jste měli na základní či střední škole rádi?*“ Nebo: „*Zkuste navrhnout možnosti práce s takovým žákem ve třídě.*“ Na takto položené instrukce studenti v kurzu téměř neodpovídali a nezapojovali se do interakce s učitelem. Učitel si v pozorovaných situacích vystačil s odpovědí jednoho či dvou studentů. V těchto situacích je však možné využít techniku bzučících skupin, jenž je odpozorovaná v předmětu Pedagogika pro učitele I. Vyučující při podobné instrukci využil tuto techniku a zajistil vzájemnou interakci mezi studenty. O výhodě využití vypovídá studentka: „*Líbilo se mi, když se nás na něco zeptala, tak třeba nikdo nechce odpovědět, ale ona řekne, tak si to řekněte ve dvojicích a najednou začali všichni mluvit a to bylo skvělé. Já s tím mluvením mám problémy a teď, když mluvili jen dva, tak to bylo mnohem lepší. A pak jsme třeba řekli, k čemu jsme došli.*“

Učitel na nevyužívání skupinových učebních činností reaguje takto: „*Tak, možná že, ten důvod, proč to nezvolím je třeba to, že já potřebuju předat hodně informací, a když vím, že něco nestihnu, tak se k tomu můžu vrátit v příští hodině, tak tam to naopak rád využívám jako v té úrovni, abych znal názor ve skupinkách, nebo aby si něco zkusili vymyslet nějaké řešení, aby si zavzpomínali. Ale když jsem limitován časem, nevyužiju to tolik.*“ V seminářích zaměřených na teorii (Úvod do psychologie, Úvod do pedagogiky) je zřejmě využívání limitováno především množstvím obsahu, jenž je z časových důvodů náročný pro organizaci skupinových učebních činností.

6.2.2 Důvody zařazení skupinových učebních činností ve studiu učitelství

Důvody pro zařazení skupinových učebních činností do pedagogicko-psychologických kurzů vnímají studenti podobně. Pro budoucí učitele je zásadní, aby si vyzkoušeli skupinové učební činnosti na vlastní kůži. Díky zkušenosti z takových činností mohou lépe strategie uplatnit do své budoucí praxe. Skupinové učební činnosti vnímají jako didaktický nástroj, díky kterému se mohou ocitnout v roli žáka a vyzkoušet si efektivitu spolupráce přímo ve výuce. „*Tak to je účel, to je celkem jasný. My se musíme naučit a učit tím, že si to sami zkusíme a zažijeme, tak to potom dokážeme využít i dál. Máme v těch učitelích vlastně mít příklad toho, jak výuka může vypadat.*“ Jiný student říká: „*Budeme vlastně umět, jak to využít*

ve výuce. Protože ten, kdo nic nezkusí, nic neví. A je fajn, že si to vyzkoušíme na vlastní kůži. Uvědomíme si, jak to může a nemusí fungovat.“

Učitelé se na důvody využití skupinových učebních činností dívají takto: *„Podněcují studenty k větší aktivitě při hodině a dávají jim prostor pro vyjádření svých názorů na dané téma. Pro učitele jsou výhodné v tom, že nemluví celou hodinu. Ve výuce studentů učitelství by rozhodně neměly chybět, jelikož studenti učitelství se často inspiroují od jejich vyučujících a mnohdy jsou jim vzorem v jejich následném vyučování.“* „Myslím si, že je to užitečný už jenom z hlediska nápodoby, že to pak mohou učitelé využívat ve své výuce. Sám si uvědomuju, že to nevyužívám ve všech přednáškách, ale někdy to využívám na té úrovni jako, že se skupina pobaví o nějakém jevu, zavzpomínala, popřípadě si zkusili nějaké řešení ve skupině.“

Velký význam pro zařazení skupinových učebních činností ve studiu učitelství přikládají studenti nácviku sociálních dovedností. Díky skupinovým učebním činnostem mají možnost zlepšit vztahy s ostatními, ale také adekvátně reagovat na situace a správně komunikovat. *„Jsem sociální bytost, takže jsem neměla problém pracovat i s lidma, které jsem dobře neznala. A bylo to přínosný.“* „Je to lepší, aby se studenti nebáli třeba prezentovat.“

Je patrné, že studenti v první řadě uvažují jako budoucí učitelé. Na skupinové učební činnosti hledí jako na strategie, jež lze ve výuce využít. Dalším důvodem pro zařazení je jejich atraktivita, oživení a celkové obohacení výuky. *„Ne každý totiž zažil na střední ty konkrétní metody. Já měl ty zkušenosti dost omezený co do obsahu tak rozmanitosti. Proto jde našim vyučujícím tady o to, abychom uměli zpestřovat a oživovat výuku. Za druhý je to aktivizující činnost, z hodiny si víc odnesou, i když to je dost relativní.“*

Velmi cenné jsou výpovědi studentů, kteří jako důvod využívání skupinových učebních činností uvádí práci v heterogenních skupinách. Dokládají to výroky: *„Tak je to jednak zpestření, je to plus pro studenty, že se navzájem poznají studenti v kolektivu, učí se přijímat to, že někdo může být lepší, někdo horší.“* Jiný student uvádí: *„...učitelé by je měli využívat, kór, když jsou heterogenní skupiny, tam je to dost potřeba, tam nejde se učit frontálně.“* Poznávání studentů je také důvodem, na nějž upozorňují. Studenti učitelství na FF UK jsou studenti nejrůznějších oborů, proto je pro ně navázání kontaktu s ostatními studenty důležité a cenné. *„Látka nebyla vykládána jedním způsobem, ale byla to látka, o které se dá debatovat, a mohli jsme se vzájemně obohatit svýma názorama.“* „Při činnostech taky poznáme kolegy.“ Na vzájemné poznávání a komunikace reaguje učitel: *„...taky tam jde o to, že tam mají ty účastníci se možnost spolu bavit, protože, a to se netýká asi jenom vysoké školy,*

ale jsou tady studenti, kteří se jinde nepotkají, potkají se jen na daném kurzu, na střední to asi úplně tak nebude, ale i tam jde využít tu chvilku spolupráce, je to oživení výuky, to bezpochyby.“

Studenti se naměřují pouze na důvody, které se vtahují k jejich budoucí profesi, ale o důvodech využití mluví z praktického hlediska. Vyučující je dle nich využívají proto, aby si odpočinuli nebo aby „zabili“ čas. „...to je bohužel můj osobní dojem, že někdy skupinová práce, třeba ve formě diskuze, je vědomým zabíjením času ze strany vyučujících. Diskuze trvá dlouho, a pokud vyučující nemá připravený další program, přichází diskuze jako výplň času.“ Jiná studentka přichází s podobným názorem: „Ale někdo si myslím, že to dělá proto, že si tím ušetří práci, jako že řekne, tak tady máte papír a 45 minut na to, abyste si tady prodiskutovali něco a pak to sepište na papír.“ V takových případech studenti postrádají smysl aktivity a dané aktivity jsou jim na obtíž. V pozitivním slova smyslu mluví studentka: „...aby si učitel odpočnul taky.“

V psychologických předmětech se často objevuje diskuze jako vědomá výplň času. Učitel studentům říká: „Pojďme si ještě zmínit další kognitivní procesy mající vliv na rozvoj žáka.“ Po několika minutách vybízí nadále: „Ještě se zamyslete, co nám ještě chybí.“ Takovéto vybízení po několika minutách ztrácí smysl, nikdo se nezapojuje a vyučující neustále natahuje čas pro přemýšlení. Diskuze se točí neustále dokola, navíc jsou zapojeni jen někteří studenti.

Poskytnutí času pro odpočinek vyučujících může být studenty vnímáno subjektivně. V předmětu Pedagogika pro učitele I jsou zaznamenány tyto situace: „Vyučující prosí studenty k otočení na sousedy a zamýšlení se nad smyslem vykonané aktivity. Mezitím, co se studenti baví, učitel využívá situaci k organizačním věcem. Zapíná techniku a hledá v počítači prezentaci.“ Jiná situace: „Studenti ve dvojicích aplikují teorii do praxe. Jeden ze studentů ukazuje prstem na konkrétní kategorii Bloomovy taxonomie a druhý říká příklad možného cíle. Vyučující je v pozadí, nicméně, sleduje dvojice a obchází je.“

Je tedy zřejmé, že využívání skupinových učebních činností je součástí třídního managementu učitele. Nemusí volit tyto činnosti pouze pro svůj vlastní odpočinek, ale proto, aby v učení byly co nejmenší prodlevy.

6.3 Technologie skupinových učebních činností ve studiu učitelství

6.3.1 Podoba skupinových učebních činností

Skupinové učební činnosti objevující se v pedagogicko-psychologických kurzech je možné rozdělit dle cíle, který mají, dle funkce a využití metody. Dále lze skupinové učební činnosti rozdělit na krátkodobé a dlouhodobé.

V pedagogicko-psychologických kurzech se nejčastěji objevují krátkodobé skupinové učební aktivity. Učitel jednoho z pedagogicko-psychologických kurzů říká: *„U delšího výkladu nebo prezentace přestávají dávat studenti pozor, když po 20 minutách, to je maximální doba, po kterou se člověk plně dokáže soustředit, tak zadám skupinovou učební činnost, tak je to pro studenty příjemná změna.“* Je zřejmé, že krátkodobé učební činnosti se hodí pro využití po déletrvajícím výkladu nebo pro změnu vyučovací metody. Tím se dosáhne aktivizace studentů. Krátkodobé aktivity zaznamenané v předmětech Pedagogika pro učitele I – v obou paralelních skupinách, se objevují na začátku seminářů nebo v průběhu semináře jako obrat ke studentům a jejich činnosti. Ze záznamového archu lze uvést konkrétní příklady: *„Po přivítání se studenty a reflexi domácího úkolu zadává učitel do dvojic skupinovou učební činnost, při které žáci přiřazují procenta k jednotlivým metodám ve vyučování tak, jak si myslí, že by měly být jednotlivé metody ve vyučování zastoupené. Mají se ve dvojici zamyslet také nad tím, kdy mluvíme o efektivní výuce.“*

Jiným příkladem krátkodobé aktivity je aktivita využívající pohybové dovednosti studentů: *„Po opakování tématu minulé hodiny zadává vyučující úkol do dvojic. Studenti sedí naproti sobě a mají pěsti rukou u sebe. Musí porazit soupeře tak, aby palec soupeře stlačili pod svůj palec. Během hry se studenti mají zamýšlet nad účelem této hry.“*

Nejčastěji se krátkodobé aktivity mají motivační funkci a jsou využívány po zahájení semináře. Jejich cílem je přiblížení tématu studentům. Liší se však způsob vyvozování tématu. Někdy je v aktivitě zcela jasné, jaký obsah má studentům přiblížit, někdy je využíváno konstruktivistického přístupu. Z činnosti se vyvozuje obsah. Využití metody v motivačních skupinových aktivitách jsou nejčastěji diskuze, práce s textem, nebo hra.

Specifickými krátkodobými skupinovými učebními činnostmi v seminářích jsou tzv. bzučící skupiny zaznamenané v předmětech Pedagogika pro učitele I (obě paralelní skupiny). Smyslem bzučících skupin je povědět si, jak danému obsahu rozumí. V bzučících skupinách je většinou provedena reflexe domácího úkolu či jiné provedené aktivity. Příklad ze

záznamového archu přibližuje využití bzučících skupin: „*Studenti jsou učitelem vyzváni, aby se otočili k sobě a pověděli si o cílech vyučování z hlediska stránek osobnosti.*“ Studentka se k bzučícím skupinám vyjadřuje takto: „*Nejpřirozenější mi přijde položit otázku a oni si to sami ve dvojicích řeknou, nedovedu si představit, že bych se zeptala, kdo jako co víte.*“ Cílem těchto krátkodobých aktivit je především porozumění tématu a rozvoj v oblasti komunikace.

Krátkodobé skupinové učební činnosti jsou rovněž zaznamenány po déletrvajícím výkladu učitele či expozici učiva. Jsou zaměřené především na aplikaci a jejich cíle jsou jak v rovině osobnostně sociální, tak v rovině kognitivní. „*Učitel zadává otázku do dvojic na téma, jak udělat, aby hromadná výuka nebyla stereotypní? Po dvou minutách se ke skupině přidává další dvojice a skupina se tak rozrůstá.*“ Takovéto příklady aktivit jsou zaměřené především na aplikaci do praxe. V těchto aktivitách je nejvíce užíváno metody diskuze.

Dlouhodobé skupinové učební činnosti objevující se ve výuce mají spíše aplikační a fixační funkci. Jsou tedy zadávány s účelem vztahení obsahu na konkrétní příklady, nebo na fixaci učiva. Ze záznamového archu je možné uvést příklady skupinových učebních činností z předmětů Pedagogika pro učitele I: „*Po vysvětlení učitelem, co je to individualizace ve výuce, učitel rozděljuje učitel studenty do čtveřic pomocí náhodného výběru. Ve skupině poté přiřazuje role (tři učitelé, jeden ředitel). Cílem je vymyslet, jak by skupina provedla individualizaci na své škole.*“ Jiný příklad: „*Po výkladu o projektovém vyučování učitel rozdává do dvojic text o projektovém vyučování. Po přečtení textu má dvojice navrhnout, jak by zrealizovali projektové vyučování v jejich předmětu.*“

Oba příklady odkazují na dlouhodobější skupinové učební aktivity realizované v průběhu seminářů. Využívají znalostí studentů a podporují učení prostřednictvím aplikace a tvorby vlastních návrhů. Cíle aktivit jsou jednak osobnostně sociální, kdy se prostřednictvím komunikačních dovedností musí domluvit na společném řešení, ale i cíle kognitivní, kdy musí využít znalostí, aby úkol dokázali splnit. Využívají se zde metody rolové a rozborové, diskuze a práce s textem.

V pedagogice pro učitele I je zaznamenáno několik aktivit, které dodržují všechny principy kooperativního učení. Aktivity jsou v tomto případě využívány jako názorný příklad pro učení kooperativním způsobem. „*Učitel rozděljuje role ve skupině pomocí číslování. Každé číslo má svoji roli (Karkulka, babička, myslivec, vlk). Cílem je neshromáždit co nejvíce zajímavých poznatků na téma Červená Karkulka. Studenti musí ve své roli vyprávět ostatním*

členům skupiny neotřelý příběh z pohledu Karkulky, vlka atd.“ V aktivitě jsou zajištěny všechny znaky kooperativního učení.

V kurzu Pedagogika pro učitele je navíc zaznamenána práce v báзовých skupinách, které mají trvání po celý semestr. Báзовá skupina se nejčastěji setkává při reflexi individuálních domácích úkolů.

6.3.2 Způsob vytváření skupin

Rozdělení do skupin má ve většině zaznamenaných případů na starost konkrétní učitel. Nejčastějším způsobem je dělení podle místa, kde studenti sedí. *„Na pedagogických předmětech nás do skupin dávali vyučující, ale neřikali nám, ty jdi tam a tam. Většinou to bylo po lavicích, prostě tak, jak jsme seděli.“* Tento způsob rozdělení je typický pro využívání krátkodobých skupinových učebních aktivit typu bzučících skupin nebo aktivit zaměřených na aplikaci teorií do praxe. V pozorování se ukazuje, že se jedná o nejméně náročné rozdělení nenáročné na čas. Vyučující říká: *„Většinou jsem studenty dělila do skupin dle místa, kde sedí. Je to pro mě nejjednodušší způsob.“* *Třída, ve které učím, je frontálně organizovaná, proto, kdybych využila například jinou formu rozdělení, bylo by přemísťování studentů velmi náročné a využití aktivity by bylo neefektivní.“*

Většina tříd, kde probíhají kurzy, je organizována frontálně. Lavice jsou postaveny vedle sebe po řadách. Pouze v jedné ze tříd je třída organizovaná do tvaru podkovy. V této třídě je zaznamenáno nejvíce rozdělení náhodným způsobem.

Náhodné rozdělení je organizováno aktivitou, vybráním kritéria pro náhodný výběr nebo klasickým přiřazením čísel či písmen ve skupině. *„Učitel nahlas přiřazuje čísla v báзовé skupině. Po rozdáni čísel zadává otázku konkrétnímu číslu. Člověk mající konkrétní číslo odpovídá členům ve skupině odpověď. V další fázi vyučující říká další číslo. Člověk s daným číslem odpovídá do pléna všem.“* Díky číslům je zajištěna individuální odpovědnost všech členů.

Dalším způsobem náhodného rozdělení je vybrání kritéria. Situaci popisuje jedna ze studentek: *„Jednou jsme měli skupinky dle toho, kdo má kolik sourozenců, podle zájmů. Tam se to namíchalo, ale bylo vidět, že když toho máme společné víc, názory se tolik neliší v té skupince.“* Zajímavé rozdělení zaznamenává jeden ze studentů: *„...byla nějaká aktivita, která nás rozdělila. Třeba to, že člověk tahá za konec provazu a potom jde s tím, kdo je na druhém konci, čili rozdělovací cvičení.“*

Ukazuje se, že náhodné rozdělení je nevhodné pro bazové skupiny, kde člověk dlouhodobě pracuje. Náhodným výběrem dochází k tomu, že se potkávají studenti, kteří se neznají a kteří nemusí studovat stejný obor. V takovém případě, pokud je úkolem skupiny dělat společně domácí úkoly, je náhodné rozdělení nevhodné. Studentka popisuje situaci: „...ale co mi přijde nebezpečný, jsou skupinky, kdy jsme se dali náhodně a museli pracovat dlouhodobě. Tam byl u nás jeden kluk, co se prostě vezl a já jsem to odřela.“

V kurzech se nejčastěji objevují skupiny, které mají dva a čtyři členy. Krátkodobé aktivity jsou většinou založené na práci ve dvojicích a dlouhodobější aktivity v rámci hodin čítají větší množství členů.

Posledním zaznamenaným rozdělením je spontánní rozdělení studentů. Využívá se v případech dlouhodobější spolupráce. Studentka říká: „U dlouhodobých aktivit nám byla ponechána volnost, sami jsme si mohli vybrat.“ Spontánní výběry skupin jsou výhodné pro dlouhodobější spolupráci. Většinou se zde setkávají studenti ze stejného oboru, kteří mají podobný rozvrh a mohou se tak lépe setkávat mimo kurz. Nevýhodou je homogenita skupiny.

6.3.3 Klima pro učení

Většina kurzů, kde se objevují skupinové učební činnosti, má pozitivní klima. Z terénních poznámek a záznamových archů je zřetelná dobrá nálada mezi studenty při práci ve skupinách. Pokud studenti pracují v průběhu semestru v heterogenních skupinách krátkodobého či dlouhodobého charakteru, navazují nové a hlubší vztahy s kolegy. Student popisuje navazování vztahů a vliv poznání se s kolegy na práci: „...to bylo příjemný, tam se lidi poznají, to seznamování a vztah je opravdu jiné, hlubší, jako moc se mi to líbilo, líp se pracuje.“ K práci ve skupinách se vyjadřují i jiní studenti: „...sešla se dobrá parta a my se během spolupráce dobře poznali a cejtili se při společné práci dobře.“

Kromě navazování vztahů a práce ve skupině je pro příznivé klima důležité prostředí třídy a počet studentů. Ve velkých třídách s frontálním uspořádáním lavic a velkým množstvím studentů je klima neutrální, někdy až nepříznivé. Pokud je klima nepříznivé, studenti se méně zapojují do výuky. Dokazuje to záznam z terénních poznámek: „Ve třídě je zhruba třicet lidí a vyučující se dlouho dobu nepouští do žádné interakce se studenty. V půlce trvání semináře položí otázku studentům. Žádný se studentů neodpovídá, všichni se dívají směrem na lavici. Rozložení studentů ve třídě vypadá příští seminář tak, že v prvních řadách lavic nesedí nikdo, a většina studentů sedí v zadní části třídy.“ Prostředí popsané třídy není

pro studenty komfortní. Lze tedy usuzovat, že v takovém prostředí se studenti nebudou chtít zapojovat do výuky.

Na příznivé klima má velký vliv osobnost učitele. Pokud učitel využívá klasickou transmisivní výuku, nezapojuje studenty do interakcí, klima ve třídě je neutrální. Pokud však učitel využívá osobních příběhů z vlastní praxe, umí správně využít humoru, studenti se baví a opouští je pocit strachu se do výuky zapojit. V záznamovém archu je možné nalézt konkrétní příklad: *„Učitel vypráví o rozdílu mezi testováním a diagnostikou zábavnou formou. Mluví o konkrétních příkladech z vlastní praxe, které jsou mnohdy ironické. Učitel se směje své vlastní zkušenosti. Tyto zmíněné příklady zpětně aplikuje na teorii. Klima ve třídě je pozitivní. I když studenti nepracují ve skupinách, smějí se a do výuky vstupují se svými zkušenostmi.“*

Nepříznivé klima je zaznamenáno i v kurzech, kde se objevují skupinové učební činnosti. Pokud není pochopen smysl skupinových učebních činností, studenty taková aktivita nebaví. Příkladem může být aktivita zaznamenaná v terénních poznámkách: *„Studenti jsou rozděleni do čtveřic tak, jak sedí. Učitel v rychlosti zadává úkol a vyzývá žáky k práci. Ve třídě je hluk z přemísťování a někteří tak neslyší zadání. Další studenti krouží hlavou nad tím, proč tohle musí dělat.“*

Zajímavostí může být klima ve třídě na začátku semestru. Pokud studenti nejsou na skupinové učební činnosti zvyklí a zároveň se mezi sebou neznají, první zkušenost s takovými činnostmi může být nepříjemná. Studentka popisuje situaci tímto způsobem: *„Když to bylo poprvé, tak to bylo hodně na sílu, že jsme museli určit skupinu, ve které budeme pracovat, ale přesně po tom jsem pochopila smysl, že se jako hecujeme do toho, aby byly úkoly hotové tak.“*

6.3.4 Role učitele

V pozorování a výpovědích studentů je často zaznamenána role učitelů při využívání skupinových učebních činností. Studenti si všímají, jakým způsobem organizuje práci. O učiteli mluví jako o organizátorovi skupinových učebních činností. Jeho úkolem je připravit zázemí pro skupinové učební činnosti, představit aktivity, rozdělit studenty do skupin a být zodpovědný za hladký průběh činností. Studentka činnost učitele popisuje tímto způsobem: *„Ze začátku jsem byla skeptická, ty komfortní zóny a tak, a pak to bylo dobré. Když učitel to*

ošetří, aby lidi znali svý jméno, aby se nebáli oslovovat ty lidi v tej skupině, je to parádní, prostě připravit pro to půdu.“

V terénních poznámkách jsou zaznamenány další činnosti učitele: „*Učitel zadává skupinovou učební aktivitu. Seznamuje se způsobem rozdělení do jednotlivých skupin. Po rozdělení studentů do skupin vysvětluje studentům, co bude úkolem studentů ve skupině a jaký čas na úkol budou mít k dispozici. Protože se jedná o kooperativní aktivitu, vysvětlení úkolu a zmínění cíle několikrát opakuje. Doptává se studentů, zdali úkolu rozumí a ví, jak mají postupovat. V průběhu úkolu monitoruje skupiny, obchází je a pozorně poslouchá dění ve skupině. V případě nejasností studenty upozorňuje, že postupují jiným směrem. Pečlivě monitoruje čas a upozorňuje studenty na blížící se konec času pro úkol. Po skončení aktivity provádí spolu se studenty reflexi úkolu.*

Studentka mluví o roli učitele při ukončování skupinových učebních činností v předmětu Pedagogika pro učitele I: „*Co se týče zakončení skupinových učebních aktivit, vždy docházelo k reflexi, ať už ze strany pedagoga nebo z naší, z pozice studentů, či se vlastně oboje spojilo a to bylo asi nejlepší, slyšeli jsme názory z obou stran.“*

6.3.5 Hodnocení skupinových učebních činností

Hodnocení a reflexe by měla být součástí všech provedených skupinových aktivit. Pomocí reflexe jsou studenti vedeni k hodnocení a vyjadřování názorů. Pokud nedochází k reflexi skupinových učebních činností, může se stát, že jejich potenciál nebude plně využit. Názory studentů na reflexi jsou různorodé. Někteří studenti postrádají reflexi, jiní oceňují, že reflexe byla součástí kurzů. Studentka mluví o reflexi takto: „*Většinou by bylo dobré, kdyby studenti sami dělali reflexi a ne jen učitel...také bych to potřebovala ukázat na mém oboru.“*

Součástí reflexe skupinové učební činnosti by nemělo být pouhé zhodnocení konkrétní aktivity, ale uvědomění si možností jejího využití a aplikace v jiném předmětu, a také rizik spojených s implementací do konkrétní třídy atd.

6.4 Názory studentů na využívání skupinových učebních činností ve studiu učitelství

6.4.1 Vliv zkušeností na názory studentů

Názory studentů na využívání skupinových učebních činností ve výuce jsou závislé na předchozí zkušenosti studentů s takovou výukou a způsobu, jakým jsou činnosti organizovány. Do zkušeností se promítá především pojetí výuky na základní a později střední škole. Díky seznámení se skupinovými činnostmi ve vybraných kurzech často studenti mění způsob uvažování o skupinových učebních činnostech. *„Taky si myslím, že já třeba jsem neměla žádnou zkušenost s mluvením v hodině, protože u nás na gymplu se nás nikdo neptal na názory, skupinově jsme neděli, a když už, mluvil většinou ten, kdo chtěl, jako taková ta ukecaná osobnost...takže jsem moc mluvit neuměla. V tomhle mi to pomohlo zlepšit komunikační dovednosti.“* Jiná studentka zmiňuje podobnou zkušenost, ale se zmínkou konkrétního využití: *„Ale dělali jsme to asi až na vejšce. Zkušenosti ze střední nemám skoro žádný, jen v angličtině.“*

Využívání skupinových činností na vysoké škole je pro mnohé studenty vnímáno jako paradox. *„Až tady na vejšce to bylo tak, že nás do toho tlačili učitelé, to je paradox.“* Někteří naopak vítají skupinové učební činnosti jako změnu oproti domácímu oboru. *„...to jsem bral moc pozitivně, protože jinak se skupinově vůbec neučím na svém domácím oboru, byla to příjemná změna.“*

6.4.2 Přínos skupinových učebních činností ve studiu učitelství

Přínos skupinových učebních činností ve výuce je z pohledu učitelů a studentů podobný. Učitel říká: *„Považuji to jako inspiraci pro studenty učitelství, že výukový výklad nemusí být nutně jenom frontální. Učím tím žáky rozvíjet sociální interakce.“*

Studenti také pozitivně oceňují osobnostní a sociální rozvoj. *„Zkušenost mám ale s tím, že jsem si upevnil vztahy ve skupině, takže i s lidma, kteří nejsou v oboru, s těma se potkávám a zdravím je na chodbě.“* Navazování vztahů a poznání studentů jiných oborů je častou výpovědí a v rozhovorech se objevuje ve velké míře. *„To seznamování a ten sociální vztah je tam opravdu jinej, hlubší a jako moc se mi to líbilo. Líp se pracuje.“* Navázání hlubšího kontaktu se studenty je spojené s příjemnější atmosférou ve třídě a celkovým klimatem. Studentka dodává: *„A je to potom i mnohem příjemnější, protože pracuju s lidma, se kterými jsem se líp poznala a o kterých jsem věděla. Věděla jsem, co od koho čekat.“*

Ve výpovědích studentů směřovaných na přínos v osobnostním rozvoji se objevuje zlepšení komunikačních dovedností, umění naslouchat, tolerance k názorům jiných nebo schopnost reagovat na situace adekvátním způsobem. V oblasti sociálního rozvoje si studenti chválí dobrý pocit ze spolupráce, zábavu při učení či uvědomování si zodpovědnosti za práci. *„No, mělo to asi přínos jak sociální, hlavně teda sociální, v tom smyslu, že mě to stmelilo s lidma v týmu. Pomohlo mi to v tom, abych se držela v napětí, jako když jsme byli skupinka, tak jsem nechtěla skupinku potopit, když to tak řeknu a kvůli tomu jsem byla aktivní.“*

Velmi přínosné je sdílení zkušeností s vrstevníky. Studenti berou své vrstevníky jako důležitou součást procesu učení. Pomáhají k porozumění obsahu látky, ale rozvíjí a obohacují myšlení studentů. Studentka říká: *„Jsou přínosné v tom, že si to člověk trošku utřídí v hlavě, když si právě povídá s jinými lidmi, ty názory na výuku a jiné věci.“* Jiná studentka mluví hlavně o jiném způsobu myšlení o věci: *„Když někomu sdělíš svůj názor, přemýšlíš zase trochu na jiný úrovni a zároveň a ten druhý a ostatní mi na ten můj názor můžou říci svůj názor, to mě posune dál.“*

Na pedagogicko-psychologických kurzech se setkávají studenti různých oborů spolu s frekventanty ČŽV. Každý přichází s jinými názory a vztahuje myšlení zejména k oboru, který studuje. *„Často jsem sem jako měl vhléd ne pedagogické, ne jako odborné a ty činnosti a práce s jinými mi pomohla líp strukturovat a vymezit to pole, ve kterém se pohybuju a který bych já na první pohled neviděl.“* Důležitým aspektem je řeč. Vyučující může předat informace určitým způsobem, ale nemusí dojít k porozumění ze strany studenta. Vrstevníci si mohou vzájemně pomáhat a vysvětlovat si, čemu nerozumí. Z pozorování je možné zaznamenat situace, kdy si studenti vzájemně vysvětlují a objasňují to, čemu nerozumí. *„V pedagogice I studenti na posledním setkání píšou formativní test. Test je kontrolován tím způsobem, že se studenti po jeho vyplnění setkávají v básových skupinách a vzájemně si objasňují jednotlivé položky v testu. Ke konkrétnímu testu se vyjadřuje jedna ze studentek: „Obohacující byla i ta diskuze ve skupině... například v tom, no, jak jsme psali ten závěrečný test. Tam jsem neměla zodpovězené skoro žádné otázky a moji naučenější kolegové mi otázky zodpověděli svými slovy a povysvětlili, to bylo přínosné určitě.“*

Role vrstevníků je důležitá i s ohledem na klima ve třídě a pocit bezpečí. Studenti ve svých výpovědích zmiňují, že pokud pracují s vrstevníky delší dobu, vzájemně se znají, má to pozitivní vliv na klima ve třídě a na práci ve skupině. Vrstevníci vytvářejí pocit bezpečí, mnohdy jsou vnímáni jako záchrana, na kterou je možné se obrátit, pokud si student neví

rady. V pozorování jsou zaznamenány přirozené situace, kdy se během seminářů studenti obracejí ke svým kolegům. Studentka popisuje takovou situaci: *„Když jsem se něco učila a mohla to tomu druhému vysvětlit, tam jsem sama získala jistotu, jestli tomu rozumím, když ne, museli jsme to dávat dohromady. Když tu jistotu nezískám, tak ji nějakým způsobem doplním, jako že tam mám ty záchranný ruce, který tomu pomůžou.“*

Proces učení ve skupinových učebních činnostech je vnímán pozitivně i negativně. Někteří studenti mluví o lepším pochopení, pokud se učí ve skupinách a pokud mohou vést diskuzi se studenty. Pocit zvnitřnění a získané zkušenosti je předpokladem pro efektivní naučení a osvojení si znalostí. Studentka říká: *„Ze skupiny jsem odcházela s tím, že to mám zvnitřněný, ...když odcházím z přednášky, vím, že se něco říkalo, ale musím se prostě na to doma podívat. Dalšími předpoklady pro osvojení a delší uchování v paměti jsou zábavné historky učitelů z vlastní praxe a spojení informací s konkrétní činností ve výuce. „...všeobecně si člověk zapamatuje historky z hodiny a vybaví se mu to u zkoušky.“ „Mimoděk jsem si zapamatovala taky mnoho informací a spojila si je s konkrétní činností, lehce si je teda vybavím.“*

Udržení pozornosti studentů a jejich aktivizace je předpokladem k efektivnímu učení. Někteří studenti pozitivně vyzdvihují skupinové učební činnosti a zmiňují, že díky nim je možné se aktivně zapojit do výuky a udržet se v pozornosti. *„Pomohlo mi to v tom, abych se udržela v napětí, jako když jsme byly skupinka, tak jsem nechtěla skupinku potopit, když to tak řeknu a vlastně kvůli tomu jsem byla aktivní.“* Zřetelný je tu pocit zodpovědnosti za skupinu, která studenty vede k aktivitě a pozornosti.

V pozorování a výpovědích studentů se vynořuje specifický kód, jenž může být chápán v pozitivním i negativním smyslu. Jedná se o povídání studentů mimo téma. Práce ve skupině je charakteristická vzájemnou interakcí jejích členů. Při diskuzi nad problémem či při řešení konkrétní situace dochází k diskuzi jednotlivých členů skupiny. Ukazuje se, že diskuze je ne vždy využívána k řešení problému nebo konkrétní situace. *„V pedagogice I studenti pracují ve skupinách a mají na základě přečteného textu shrnout, co je důležité na didaktických znalostech obsahu. Studenti mají časový limit deset minut, ale už po několika minutách je ze skupiny sedící před pozorovatelem slyšet to, co studenti dělali v průběhu minulého dne a co plánují na dnešní večer. K situaci se vyjadřuje také několik studentů ve svých výpovědích. „Studenti, místo, aby vyrušovali, tak si prostě řeknou i to, co by si chtěli říct mimo výuku, že si prostě popovídají a potom tolik neruší...to je moje zkušenost.“* Je

zřejmé, že v tomto případě je společné povídání mimo téma brané jako přínos. Člověk má přirozenou potřebu komunikovat, a proto je pochopitelné, že se v průběhu skupinových učebních činností setkáme s tímto jevem. Někteří však povídání mimo téma považují za potenciální negativum při využívání skupinových učebních činností.

6.4.3 Negativa skupinových učebních činností ve studiu učitelství

Skupinové učební činnosti jsou spojené s mnoha riziky, na které je třeba dát pozor. Pokud je skupinová učební činnost organizována *ad hoc*, bez předchozího promyšlení a stanovení cíle, je taková činnost považována za zbytečnou. Studenti učitelství jsou velmi vnímaví a všímají si, kdy má skupinová učební činnost smysl a kdy ne. Pouhé rozdání papírů do skupiny a napsání důvodů vztahující se k řešenému tématu je pro ně zbytečné, stejně tak, jako skupinové učební činnosti, které byly zadávány formou domácích úkolů. Domácí úkoly byly vnímány všemi studenty negativně. Studentka říká: *„Někdy nás do skupin dali, abychom společně něco udělali za domácí úkol a v dalších hodinách to prezentovali. To nebylo moc dobré a nikdy to nefungovalo. Spoustu lidí je tam z jiného oboru, vidíme se jen na přednáškách a dělat společný úkol jen po mailu moc nejde.“* V Pedagogice I jsou zaznamenané prezentace studentů, kteří za domácí úkol prezentují konkrétní pedagogické koncepce. *„Skupina studentů odchází prezentovat svůj domácí úkol před studenty. Každý ze studentů prezentuje svůj úsek a poté je všemi studenty reflektována úroveň prezentace. Nejedná se o skupinovou práci, ale o složení studentů do většího počtu, kde každý individuálně zpracovává svoji část prezentace. Na prezentacích je vidět roztržitost a nesourodost.“*

Na využití domácích úkolů vhodným způsobem je možné ukázat v Pedagogice pro Učitele I (kde je jiný vyučující). Zde jsou domácí úkoly zadávány individuálně a poté na začátku následujícího semináře reflektovány ve skupině. *„Studenti si mají za úkol přečíst o obsahu vzdělávání v knize Pedagogika pro učitele. V následujícím semináři se setkávají v bazových skupinách. Každý ze studentů dostává číslo. Vyučující pokládá kontrolní otázku, studenti o otázce diskutují a poté je vyvoláno číslo konkrétního studenta, který za celou skupinu odpovídá.“*

Nejenom při domácích úkolech, ale i v běžné skupinové práci v rámci hodin se objevuje riziko vedení se a nespolupráce. *„...byl jeden kluk, co se vezl a já jsem to odřela, ale s učitelem jsem to nereflektovala. Jeden prostě může pracovat a ostatní se vezou, pracovat nemusí.“* Studenti poukazují, že nespolupráce a nepodílení se na úkolech ve skupině je

zejména tam, kde vyučující rozdělí skupinu náhodným způsobem a kde se jedná o dlouhodobější spolupráci.

U studentů učitelství se objevuje přemýšlení o smyslu využívání dlouhodobých, tzv. bazových skupin. Studenti na semináře nechodí každý týden, nejsou žáky na základní a střední škole, proto je činnost ve skupině negativně ovlivněna absencí jejich členů. Pokud se studenti navíc neznají a nestudují stejný obor, je spolupráce v bazových skupinách složitá.

Smysl skupinových učebních činností je ústřední kategorií, o které studenti přemýšlejí. Studenti potřebují vědět, proč je skupinová učební činnost zařazena a jaký má pro studenty smysl. Pokud jsou činnosti zařazeny náhodným způsobem, bez více promyšleného účelu, postrádají smysl. Pro některé studenty jsou zbytečné krátkodobé skupinové učební aktivity zařazované do hodin, pro některé naopak dlouhodobější. Studentka říká: „*Negativně určité vnímám takové ty jednorázové nepromyšlené skupinové činnosti v rámci jedné hodiny. Oceňuji, že se vyučující snažil nějak jako oživit přednášku, ale řekla bych, že to spíš zdržovalo a nic nového jsme se naučili.*“ Schopnost naučit se pomocí skupinových učebních činností je vnímána velmi subjektivně. Byly zaznamenány její výhody, ovšem velké množství studentů se vyjadřuje negativně. Skupinové učební činnosti předávají malé množství informací, jsou zaměřené na užší téma, nebo jsou organizovány v těch předmětech, ve kterých se nedělá zkouška, proto není třeba vědět tolik informací. Dokládají to výroky studentů: „*...myslím si, že u skupinových učebních činností musí být užší zaměření. Prostě se nestihne probrat všechno a některá témata si člověk musí dodělat samostudiem.*“ „*...teda, já jsem do těch předmětů šel, protože jsem věděl, že tam není zkouška, to je zase něco jiného. Kdybych věděl, že tam zkouška je, mluvil bych o těch činnostech jinak. Kdybych věděl, že tam zkouška bude, šetřil bych s ní.*“

Při práci studentů je možné se setkat s různými osobnostmi. Každý člověk je individualita a preferuje něco jiného. Ve výpovědích se objevuje kód nálada, jež je vázána k tomu, jak se člověk chce nebo nechce do skupinových učebních činností zapojit. I když studenti všeobecně přijímají skupinové učební činnosti pozitivně, někdy se momentální stav negativně promítne do jejich zapojení. „*Někdy jsem prostě čekala, že tam přijdu, budu si moci někde sednout a psát si poznámky a odpočinu si...někdy jsem tam tak šla s tím, že si odpočnu.*“ „*Někdy jsem neměla třeba náladu na práci ve skupině, většinou z důvodu únavy, proto se mi tyto činnosti nedělalo snadno.*“ Roli může hrát i zaměření člověka. „*Chci říct, že*

v podstatě jsem si pamatoval, to, co jsem dělala ve skupinách, ale to, co jsem slyšel na tradiční přednášce, to jsem si pamatoval víc, jsem auditivní typ.“

Studenti často o skupinových učebních činnostech uvažují z didaktického hlediska. Mají se využívat jen někdy, člověk nemá být přehlcen. Studenti říkají, že nadměrná spolupráce ve skupině je negativní. Člověk v podstatě jen mluví a zapomíná na poznámky, které mu poté chybí v přípravě na zkoušku či zápočet. Větší důraz je na spolupráci, než na obsah učiva. *„Míň si píšu poznámky, člověka někdy příliš pohltí ta skupinová práce a pak není důraz na ten obsah, to se musí vybalancovat.“* *„Jako, když se to neopakovalo příliš často, tak mě to bavilo, ...ale když už jsem věděla, že to takhle začne vždycky a že to na tom předmětu bude vždycky ta skupina, to se mi nelíbilo.“*

Studenti vnímají osobně konflikty vytvořené v průběhu práce ve skupinách. Dle jejich názoru jsou konflikty spojené se špatnou organizací, a také se vzájemnými nesympatiemi jednotlivých členů skupiny. Pokud je provedeno náhodné rozdělení do skupin, často se setkávají studenti, kteří mají jiný názor, než ostatní studenti. Vede to ke vzniku konfliktů a ohrožení spolupráce ve skupině. O možných konfliktech v průběhu skupinových učebních činností mluví také učitel: *„Někdy může nastat situace, kdy jsou ve skupině dvě osoby, které se nesnášejí. Jindy je někdo stydlivější a nedokáže prosadit svůj názor, proto by měl vyučující kontrolovat a hned ze začátku podchytit to, aby spolupracovali všichni stejně ve skupině.“*

Studenti se shodují, že tyto problémy dokážou překonat a vyrovnat se s nimi. Zajímavý pohled na vyrovnání konfliktů ve skupině nabízí student: *„My studenti minima jsme ideální třída v tom smyslu, že s námi budou dělat to, co chtějí, a my poslechneme.“* Takový pohled naznačuje, že vysokoškolští studenti se obecně lépe vyrovnávají s prací ve skupinách než například žáci na základních školách, kde konflikty ve skupině mohou mít fatální důsledky pro celou třídu, pokud nebudou reflektovány a pokud vyučující nebude mít zájem o jejich řešení.

Velmi často jsou skupinové učební činnosti brané na lehkou váhu. Studenti si neuvědomují jejich potenciál. Dle nich jsou využívány tam, kde není zkouška, nebo tam, kde si vyučující chtějí ušetřit čas a zpestřit seminář. Studentům také chybí více informací o tom, jak využít skupinové učební činnosti ve vlastní výuce.

6.5 Představy o uplatnění skupinových učebních činností ve vlastní výuce

Vnímání skupinových učebních činností studentů učitelství ve výuce je odrazem pro vytváření vlastního pojetí výuky a využití skupinových učebních činností ve vlastní výuce. Studenti učitelství na FF UK jsou rozmanitou skupinou, avšak společným rysem ve vnímání skupinových učebních činností je převaha oborového myšlení nad myšlením pedagogickým. Znamená to, že studenti vztahují využití skupinových učebních činností ke svému oboru. Pokud jsou skupinové učební činnosti zaměřené obecně na pedagogickou situaci, studenti potřebují jejich konkrétní vztažení na svůj studovaný obor. V terénních poznámkách jsou zaznamenané některé výpovědi studentů vztahující se ke skupinovým učebním činnostem: *„Jak to jako můžu využít v mém předmětu?“* *„Tohle je moc pedagogické, potřebuji to vztáhnout do svého předmětu“.* *„V praxi to takto nejde, tohle je moc ideální situace.“* Studenti učitelství se s pedagogikou a psychologií setkávají až v navazujícím magisterském programu či CŽV, proto je možné zaznamenat převahu oborového myšlení.

Pro studenty učitelství jsou však skupinové učební činnosti důležité a většina studentů je chce zařadit do své výuky. Pochybují často ale o tom, zda je dokážou využít správně a zda budou mít skupinové učební činnosti smysl. Ve výpovědích je zaznamenaná víra v ideální využití a pochyby na straně druhé: *„Doufám, že všichni se do nich zapojí, i když tam bude problém osobní, ...že tam nebudou takový ty jako, s tímhle já pracovat nebudu, ...doufám, že si z toho něco odnesou, ...aby se to naučili.“* *„Mát to smysl je využívat, ...hlavně, aby to mělo hlavu a patu. Další studentka říká: „Budu se snažit o zařazení skupinové výuky, bude to ale náročné, ...pokud to ale zorganizuju správně, věřím, že to bude mít přínos pro studenty v komunikaci, poznání druhých, v praktické aplikaci látky.“*

Je patrné, že díky seznámení studentů se skupinovými učebními činnostmi v pedagogicko-psychologickém modulu dochází k transferu skupinových učebních činností do vlastní výuky. *„V den, kdy právě probíhal náš seminář, jsem pak večer šla učit cizince češtinu a najednou jsem použila nějaké skupinové cvičení, které jsme dělali na hodině. Takže to smysl má a já se toho chytila.“* Jiná studentka říká: *„Asi jak jsem říkala, dokážu si to představit, jak se mi tam pracovalo a dokážu reflektovat, jak se studentům bude pracovat. Budu těžit z osobní zkušenosti.“* *„Skupinové činnosti jsem využívala fakt hojně. Zrovna v tej době probíhal jeden z kurzů...a to jsem hodně aplikovala, co jsem se naučila. Třída, ve které jsem učila, byla velmi náročná, velmi početná a mezi dětmi ve třídě byly velké rozdíly. Kooperativní práce ve třídě byla téměř nejefektivnější metodou.“*

Skupinové učební činnosti nadále považují za didaktický nástroj, výukovou strategii, při níž mohou zvýšit aktivitu studentů v hodině a zároveň hodinu oživit. *„Myslím si, že určitě si tím zpestřím výuku a udělají to zajímavější a tím pádem to bude pro studenty zážitkem a prostě si to prožijou, bude se jim to líp pamatovat.“* Pro mnohé studenty jsou skupinové učební činnosti jediným nástrojem, jak něco naučit. Je zde velký vliv oborového myšlení, zejména u studentů jazyků. *„V té výuce jazyků se skupinová činnost přímo nabízí, protože o čem jiném je jazyk než o vzájemné komunikaci, ...většina výuky by měla probíhat v interakci mezi studenty a učitel by měl monitorovat, co se děje, sem tam pomáhat. Bohužel spousta studentů na to není zvyklých a není lehké takovou výuku zařadit. Zajímavé srovnání jazykového vzdělávání a vzdělávání v dějepise podává student anglického jazyka: „No, ono ve výuce angličtiny, ten problém zásadní je, že v podstatě cílem je, aby ten student mluvil anglicky co nejvíc na těch hodinách. Tam by se měl omezit ten čas, kdy mluví učitel a maximalizovat čas, kdy mluví student. Toho nelze dosáhnout v okamžiku, kdy je ve třídě 30 lidí a nedělají se žádné skupinové činnosti, pak je ta výuka klasická jako v dějepisu, že prostě, že učitel vykládá látku a oni si zapisují. Tam jsou vlastně zticha. Pokud by byla taková hodina angličtiny, to by byla tragédie, bylo by to úplně zbytečný. Takže, skupinové učební činnosti supluje možnost každému žákovi dát možnost vlastně co nejvíc promluvit.“*

Oborové myšlení je stavebním kamenem pro budoucí využití skupinových učebních činností. I když jsou studenti prakticky se skupinovou prací v rámci pedagogicko-psychologického modulu seznámeni, největší vliv na využití ve vlastní výuce má studovaný obor. *„Já používám didaktickou hru Riskuj. Je to dobré na to, co si pamatují a dobré na rivalitu, ...v tom vidím jako v historii, dějepise, výhodu. To je asi základní věc, která se tam dá využít.“* Jiný student říká: *„No, mně se třeba líbí hra na identity, kdyby byl každý zastávce jiného politického směru a vedli jsme diskuzi, modelovou situaci, jak by na sebe reagovali. Určitě v dějepise a politologii využívat tyhle argumentační věci.“*

Zajímavé je myšlení studentů o tom, kdy skupinové učební činnosti ve vlastní výuce využít. Studenti se shodují, že skupinové učební činnosti nemohou být využívány v průběhu celé vyučovací hodiny. Spíše upřednostňují využít konkrétní skupinovou učební činnost v průběhu hodiny. *„Veškerý mluvní aktivity by měly být alespoň v polovině hodiny, při gramatice bych je nevyužil.“* Studenti často zařazují skupinové učební aktivity na zopakování konkrétního úseku učiva nebo pro motivaci k učení. *„ Na začátku hodiny pro zopakování látky z minulé hodiny, pak například k diskuzi o tématu, aby se jim to nevykládalo, aby se zamysleli, ...a potom taky na konci hodiny.“* *„Nejdříve jako dát nějaký to mozkový cvičení,*

aby se to udělalo, potom zábavnou formou jak to třeba uvést, namotivovat. Jiní studenti skupinové učební činnosti chtějí využívat za odměnu: „Třeba tři hodiny klasika, pak jedna hodina takováhle.“ „Použila bych to třeba za odměnu.“ Studenti nechtějí skupinové učební činnosti zařazovat na vysvětlení nového učiva, případně pravidel. „Zařazuju to pořád, ale na gramatiku moc ne, tam se to musí vyložit.“ Někteří studenti dokonce přemýšlejí o využití skupinových činností ve vztahu k fázím školního roku. „Myslím si, že když bych si měla představit měsíční plán a tu výuku, záleží na tématu, záleží, jestli to je na začátku školního roku, na konci školního roku, před vysvědčením, po vysvědčení, ale určitě dvakrát třikrát do měsíce.“

Jen někteří studenti chtějí využívat skupinové učební činnosti z důvodu osobnostně sociálního rozvoje žáků a studentů a přípravy na život ve společnosti. Je paradoxem, že studentům v pedagogicko-psychologických kurzech pomohly skupinové učební činnosti k rozvoji komunikace, k navazování nových vztahů, uvědomování si různosti, ale pokud oni sami přemýšlejí, jak by skupinové učební činnosti využily ve své výuce, osobnostně sociální rozvoj jejich budoucích žáků se objevuje jen málo. Studenti chtějí využívat takové činnosti pro uvědomění si identity, nácvik reálného života nebo pro to, aby si látku žáci vysvětlili vlastními slovy.

Studenti se shodují, že díky pedagogickým kurzům získali nové informace o skupinových učebních činnostech a vědí, kde hledat další náměty a inspirace do výuky. Mnozí studenti ale uvádějí, že nejvíc o praxi se naučí, až když sami praxi zažijí.

7. Závěry výzkumu

V případové studii jsem zkoumala úlohu skupinových učebních činností v pedagogicko-psychologických kurzech a názory studentů na jejich využití. Díky pozorování pedagogicko-psychologických kurzů a uskutečněným rozhovorům se studenty a učiteli jsem dospěla k závěrům výzkumu.

Snažila jsem se získat odpověď na to, jaké místo zaujímají skupinové učební činnosti v pojetí výuky. Ukázalo se, že v pedagogicko-psychologických kurzech mají skupinové učební činnosti své nezastupitelné místo, avšak jsou stále velkou výzvou pro vysokoškolské učitele. Využitím skupinových učebních činností chtějí učitelé být dobrým příkladem pro své studenty a podporovat vzájemné sociální interakce studentů. Z didaktického hlediska jsou pro studenty skupinové učební činnosti příležitostí, jak poznat jednu z výukových strategií na vlastní kůži a pochopit, jak se v takových činnostech pracuje. Dalším důvodem je pro studenty oživení výuky včetně zvýšení její atraktivity, které jsou ve vztahu k jejich budoucí praxi důležité. Zajímavým a nesmírně cenným zjištěním bylo, že skupinové učební činnosti jsou využívány z důvodu zachování přirozené heterogenity ve třídě a rozvíjení sociálních vztahů uvnitř těchto heterogenních skupin. Kromě didaktického hlediska se studenti zamýšleli i nad praktickým využitím skupinových učebních činností. Z výzkumu vyplynulo, že skupinové učební činnosti jsou zařazovány z důvodu ušetření času a oddechu pro učitele a nejvíce se objevují v předmětu Pedagogika pro učitele I.

Nadále jsem se výzkumem snažila zjistit, jak se pracuje se skupinovými učebními činnostmi v pedagogicko-psychologických kurzech a jak konkrétní skupinové učební činnosti vypadají. Zaznamenány byly především krátkodobé učební aktivity, motivující studenty do další práce v semináři, a aktivity na porozumění, aplikaci a fixaci učiva. V předmětu Pedagogika pro učitele I se objevila také práce v bazových skupinách a dlouhodobé skupinové učební činnosti. Ukázalo se, že studenti upřednostňují krátkodobé skupinové učební činnosti. Skupinové učební činnosti jsou nejvíce založené na metodách dialogických či rolových, metodách práce s textem nebo hrách. Diskuze se uplatňují nejvíce při práci ve dvojicích. Ve více početných skupinách byly zaznamenány především rolové metody, práce s textem, hry a také diskuze. Bylo zjištěno, že cíle skupinových učebních činností propojují jak cíle kognitivní, tak cíle osobnostně sociální. Ne vždy se však využívá reflexe a hodnocení skupinových učebních činností. Studenti by ocenili více informací o rizicích spojených se zařazováním těchto činností do výuky.

Ve výzkumu se mi podařilo odpovědět na otázku, jaký vliv mají skupinové učební činnosti na klima pro učení. V oblasti vytváření skupin se zjistilo, že rozdělováním studentů do heterogenních skupin dochází ke zlepšení vztahů účastníků kurzu a příznivému klima pro učení. Klima pro učení je ovlivněno prostředím, počtem studentů ve třídě, osobností učitele, a způsobem, jak učitel vede výuku. Ukázalo se, že i když se ve výuce využívají skupinové učební činnosti, nemají vždy příznivý vliv na klima. Naopak, pokud se ve výuce neobjevují skupinové učební činnosti, ale učitel přesto dokáže zajímavým způsobem s obsahem studenty seznámit, ve výuce je zaznamenáno příznivé klima. Pokud se studenti v rámci kurzu znají, lépe se jim pracuje a příznivě to ovlivňuje klima pro učení.

Pro pochopení úlohy skupinových učebních činností ve studiu učitelství jsem se zaměřila na to, jaké názory mají studenti na využívání skupinových učebních činností ve výuce. Zjistila jsem, že názory studentů na výuku s využitím skupinových učebních činností jsou ovlivněny předchozími zkušenostmi. Ukázalo se, že většina studentů vnímá zařazení skupinových učebních činností ve výuce pozitivně. Nejvíce si cení rozvoje po stránce osobnostní a sociální. Stejným způsobem vnímají přínos skupinových učebních činností učitelé. Na skupinových učebních činnostech nejvíce oceňují navazování vztahů s vrstevníky. Vrstevníci (kolegové z jiných oborů) pomáhají studentům v porozumění učivu prostřednictvím práce ve skupinách. Bylo zjištěno, že skupinové učební činnosti napomáhají studentům zůstat aktivní a zapojovat se do výuky. Pouze někteří studenti vidí přínos skupinových učebních činností v nácviku reálného života.

Kromě pozitivních názorů jsem zjišťovala také názory negativní. Studentům se nelíbí, pokud se skupinové učební činnosti využívaly příliš často. Nemají rádi takové aktivity, které slouží jako výplň času. Dle nich jsou to často aktivity bez smyslu a nelze je využít v praxi. Také dlouhodobé skupinové učební činnosti, v nichž studenti pracují na domácích úkolech, jsou podle studentů neefektivní a neměly by být dle nich zařazovány do výuky. Nelíbí se jim současně náhodný výběr do dlouhodobých skupin, který má za následek to, že se někteří studenti vyhýbají plnění úkolu nebo se vezou se skupinou. Negativně hodnotí přílišný důraz na spolupráci, vedoucí k vytrácení pravé podstaty učení nebo také aktuální náladu, která se promítá do spolupráce. Něktěrymi studenty jsou skupinové učební činnosti brané na lehkou váhu.

Studenti se ve svých názorech často neshodovali. Různost názorů byla zaznamenána především v tom, jakým způsobem jim skupinové učební činnosti pomohly učit se. Něktěrym

se prostřednictvím práce ve skupinách učivo lépe pamatovalo z důvodu spojení učiva s konkrétní aktivitou a zkušeností, ale ostatním se učivo vytrácelo a museli více zaměřit na samostudium.

Důležitou částí výzkumu přinesla zjištění o představě pojetí vlastní výuky se zařazením skupinových učebních činností, na které jsem se rovněž zaměřovala. Studenti se shodují, že chtějí ve své budoucí výuce uplatnit skupinové učební činnosti. Velmi důležitá je pro studenty osobní zkušenost s těmito druhy činností. Při zkušenosti dochází k jejímu zvnitřnění a rozvíjení schopnosti využít aktivity ve své budoucí praxi. Do představ o vlastním pojetí se však silně promítá oborové myšlení. Je paradoxem, že studenti největší přínos viděli v rozvoji osobnostním a sociálním, ale v představách o vlastním pojetí výuky se o rozvoji v této oblasti téměř nezmiňují. Více se zaměřují na skupinové učební činnosti jako didaktický nástroj, který lze ve výuce použít ke zpestření a oživení výuky. Silný vliv na využití v budoucí praxi má studovaný obor. Studenti jazyků skupinové učební činnosti považují za jedinou vhodnou metodu jazykové výuky z hlediska rozvoje komunikačních dovedností. Studenti politologie a historických věd skupinové učební činnosti berou jako metodu vhodnou pro opakování učiva nebo pro zpestření klasické výuky. Všichni studenti zastávají názor, že nevyužijí skupinové učební činnosti pro výuku teorie. V těchto případech je dle nich lepší využít tradičních výukových metod. Často chtějí využít skupinové učební činnosti jako odměnu za odvedenou práci.

Myslím, že se mi podařilo splnit stanovené cíle empirického výzkumu:

- **Intelektuální cíl**

Podařilo se mi popsat a prozkoumat úlohu skupinových učebních činností ve studiu učitelství. Zjistila jsem, že studenti se v některých kurzech mohou prakticky se skupinovými činnostmi setkat a inspirovat se jimi ve vlastní praxi. Podařilo se mi nadále popsat, jaké konkrétní skupinové učební činnosti se ve výuce budoucích učitelů objevují a jak jsou ve výuce organizované.

- **Praktický cíl**

Ve výzkumu se mi podařilo získat dostatek kvalitativních dat, jež mohou být využity při diskuzích o podobě a proměnách profesní přípravy učitelů. Svou prací jsem poukázala na skupinové učební činnosti jako na vhodné metody ve studiu učitelství.

- **Personální cíl**

Jako studentka učitelství jsem se dozvěděla spoustu cenných informací od mých kolegů – studentů učitelství. Přesvědčilo mě to v rozhodnutí o pokračování výzkumu zaměřeného na toto téma a jsem velmi ráda, že ve studiu učitelství se objevují inspirativní učitelé, od kterých můžeme čerpat cenné zkušenosti. Zároveň jsem zjistila, že přemýšlení kolegů se liší zejména v přístupu ke skupinovým učebním činnostem z hlediska studovaného oboru.

8. Diskuze

Při výzkumu mě překvapil velký nezájem studentů realizovat rozhovor. Nakonec jsem dokázala nasbírat dostatek dat, které mohou sloužit k dalším výzkumným účelům. Velmi mě překvapily představy studentů o vlastním pojetí výuky s využitím skupinových učebních činností. Pokud si sami studenti učitelství nejvíce cení osobnostního a sociálního rozvoje, přesněji navazování vztahů, zlepšení komunikačních dovedností, umění práce v heterogenní skupině atd., očekávala bych, že se tento pozitivní názor projeví i v představě o vlastní výuce. Nicméně je vidět, že studenti učitelství přemýšlejí o výuce mechanicky. Dle nich je třeba se teorii naučit pomocí klasických metod a skupinové učební činnosti využít v takové situaci, kdy je o tématu možné komunikovat a kdy se obsah může komunikovat prostřednictvím skupinových učebních činností.

Ačkoliv jsem se ve výzkumu nezaměřovala na to, jaký obor studenti učitelství studují, zjistila jsem, že studovaný obor je základním stavebním kamenem, od kterého se odvíjí způsob přemýšlení o výuce s využitím konkrétních výukových strategií. V rozhovorech bylo zřetelné, kdo studuje učitelství jazyka a kdo historii. Domnívám se, že způsob, jak je realizované učitelské studium na FF UK a jinde na fakultách připravující učitele, má za následek to, že studentům chybí pedagogický vhled do výuky. Studenti učitelství se setkávají s pedagogikou a psychologí až v navazujícím magisterském studiu. Protože časová dotace předmětů není velká, nevzniká takový prostor se ve výuce se této problematice věnovat. Na to také upozorňují učitelé, jež ve studiu učitelství vyučují. V tzv. úvodních kurzech psychologie a pedagogiky se setkává velké množství studentů v klasické frontální třídě, aby se seznámili se základy pedagogiky a psychologie. Protože jsou skupinové učební činnosti mnohdy náročné na přípravu a organizaci, je možné, že z tohoto důvodu se v úvodních kurzech pro učitele neobjevují.

Překvapivým zjištěním je pro mě osobně neuvědomění si plného potenciálu spolupráce. Spolupráce je dle většiny studentů vhodná pro osobnostní a sociální rozvoj, ale neuvědomují si, že skupinové učební činnosti jsou přípravou do reálného života. Jen někteří studenti zmiňovali spolupráci jako nácvik reálného života. Dokonce jen jedna studentka si uvědomila význam spolupráce v budoucí práci při nutnosti spolupracovat se svými kolegy.

Pozitivně mě ale překvapil názor studentů na skupinovou práci jako práci v heterogenních skupinách. Studenti poukazovali, že díky odlišným názorům jiných členů ve skupině se naučili ovládat v komunikaci a uvědomili si různost. Uvědomění různosti je

v současné době bezesporu jednou z nejdůležitějších věcí pro práci pedagoga. Ve třídě se nikdy neobjeví děti se stejnými dovednostmi a schopnostmi. Vždy bude třeba porozumět žákům jako individuálním jedinečným osobnostem.

Myslím si, že jsem vhodně zvolila kvalitativní přístup. Rozhovory byly pro mě jedinečnou zkušeností, ve které se mi propojily terénní poznámky a záznamy pozorovacích archů společně s tím, jak o skupinových učebních činnostech uvažují studenti. Protože se jedná o oblast, která není vědecky v českém prostředí zkoumána, nemohla jsem využít kvantitativní výzkum a zobecnit např. odpovědi respondentů, pokud bych využila metodu dotazníku. Možnou cestou k dosažení cílů by mohlo být využití jiné techniky v rámci analýzy kvalitativních dat. Mohla by být využita technika kontrastování, která je založená a komparaci polárních typů příkladů. V tomto případě bych mohla vybrat například dva rozhovory se studenty, na první pohled nejodlišnější, a do prostoru mezi ně zařadit ostatní rozhovory.

9. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala skupinovými učebními činnostmi u studentů učitelství. Práci jsem rozdělila na část teoretickou a část empirickou. Teoretická část obsahovala čtyři kapitoly, které byly vzájemně provázané a postupovaly od teorií směrem k aplikaci do výuky. Podařilo se mi naplnit cíle teoretické části a popsat a analyzovat skupinové učební činnosti ve studiu učitelství. První kapitola byla věnovaná výukovým strategiím. V této kapitole jsem definovala pojetí výukových strategií tak, jak mu rozumí zahraniční a čeští autoři. Zároveň jsem vysvětlila, k jakému pojetí se přikláním. Součástí byla analýza výukových strategií ve vztahu ke studiu učitelství, jež je silně ovlivněno současnými proměnami výuky na vysoké škole.

Druhá kapitola byla zaměřená na popis základních forem výuky ve studiu učitelství. Výukové formy byly nejenom charakterizovány tím, čím se vyznačují, ale byl zde hledán prostor k využití skupinových učebních činností. Na základě analýzy bylo zjištěno, že využívání skupinových učebních činností se nevztahuje ke konkrétní formě výuky. Ukázalo se, že využití skupinových učebních činností je na formě výuky nezávislé a velice variabilní.

Třetí a čtvrtá kapitola uzavírala teoretickou část. Ve třetí kapitole byl důraz na skupinovou výuku na vysoké škole. Bylo popsáno, co autoři rozumí skupinovou výukou na vysoké škole. Na základě přečtení mnoha zahraničních a některých českých monografií a článků jsem popsala a analyzovala ty koncepce ve vysokoškolské výuce, které využívají práci ve skupinách jako hlavní výukovou strategii. Nadále jsem zmínila několika zahraničních, případně českých výzkumů, které se orientují na využití práce ve skupinách ve studiu učitelství.

Poslední kapitola teoretické části byla více praktická a zaměřovala se na technologii skupinové výuky. Prostor byl věnován tomu, jak vytvářet skupiny ve vysokoškolské výuce s ohledem na skupinovou dynamiku. Rozhodla jsem se pro nastínění některých metod a technik skupinové výuky, které se mohou lišit dle cíle, funkce či využití metody, a hodnocení.

Teoretická část sloužila jako základ pro realizovaný empirický výzkum. V kapitole metodologie výzkumu byly popsány cíle výzkumu, problémová otázka spolu s výzkumnými otázkami, výzkumný design, použité metody, terén a způsob analýzy dat. Jádrem tvořila případová studie studia učitelství na FF UK, která mi pomohla naplnit cíle výzkumu.

V případové studii se ukázalo, že skupinové učební činnosti sehrávají významnou úlohu ve studiu učitelství. Jsou výukovou strategií rozšiřující okruh učebních aktivit, ačkoliv jejich využívání je stále výzvou pro vysokoškolské učitele. Výzkumné zjištění je v souladu s teoretickými východisky. V zahraničí i v České republice není mnoho výzkumů, které by se zabývaly využitím skupinových učebních činností přímo ve studiu učitelství. Překvapujícím zjištěním byly však pozitivní názory studentů na skupinové učební činnosti. I když se názory studentů ne vždy shodovaly, zjistilo se, že pro studenty učitelství jsou skupinové učební činnosti důležitou výukovou strategií, kterou chtějí uplatnit v budoucí výuce. Proto souhlasím s tvrzením vyplývající z teoretické části, že je třeba implementovat strategie skupinového učení na fakulty připravující učitele.

Ukázalo se, že skupinové učební činnosti mají různou podobu a nejčastěji s nimi pracují učitelé pedagogických kurzů. Byly využívány nejenom jako aktivity podporující motivaci, ale využívaly se rovněž pro porozumění, aplikaci a fixaci učiva. Jejich využití bylo zaznamenáno v problémových situacích ze školní praxe. To je potvrzeno i teoretickými východisky zaměřujícími se na využití problémového učení na vysoké škole.

Nejvíce přínosné byly skupinové učební činnosti dle učitelů v oblasti podpory sociálních interakcí studentů. Studenti vnímali přínos obdobně. Je důležité říci, že utváření názorů na využívání skupinových učebních činností je silně spojeno s předchozí zkušeností studentů. Většina studentů se setkala se skupinovými učebními činnostmi až ve výuce na vysoké škole. Proto je někdy názor na ně smíšený, ale po praktickém vyzkoušení takových činností často studenti změnilí svůj názor a přestali být skeptičtí. Nejvíce přínosné byla možnost setkat se s kolegy různých oborů a obohatit se jejich zkušenostmi. To pomáhalo při porozumění látce, ve které vrstevníci mohli svým kolegům probírané učivo vysvětlit vlastními slovy. Zde je opět možné vidět vzájemný vztah mezi teorií a výsledky výzkumu. Koncepce vrstevnického učení popsána v teoretické části klade důraz především na vlastní komunikaci mezi studenty. Pro většinu vyučujících jsou skupinové učební činnosti možností, jak zaktivizovat žáky, vtáhnout je do procesu učení a vyzkoušet si roli studentů v heterogenních skupinách.

Skupinové učební činnosti vyžadují důkladnou přípravu ze strany učitele a schopnost předjímání. Pokud byly aktivity použité beze smyslu, studenti se většinou do takových učebních činností neradi zapojovali. V tomto ohledu je důležitá role učitele jako organizátora skupinových učebních činností, ale na druhé straně role učitele jako mentora, který ukazuje

studentům možnosti práce ve skupině. Pokud byla aktivita smysluplná a měla přínos do praxe, studenti ji rovnou aplikovali do praxe nebo o jejím využití v praxi přemýšlí. Pokud učitel lpěl na přílišném využívání skupinových učebních činností i přes nechuť studentů, odnesli si studenti z takové výuky negativní zkušenost, která může rozhodnout o nevyužití skupinových učebních činností v budoucí praxi. Strategie kooperativního učení popsaná v teoretické části je v tomto ohledu velmi propracovanou teorií, která se zabývá profesionální přípravou učitelů kooperativního učení a kterou budoucí učitelé mohou brát jako východisko pro se skupinovými učebními činnostmi.

Teoretická východiska a provedený výzkum se liší v jednom zásadním zjištění. Jde o rozpor mezi tím, jaký mají skupinové učební činnosti vliv na zapamatování a uchování znalostí. Teoretická východiska upozorňují na to, že při využití skupinových učebních činností dochází k lepšímu uchování znalostí. V mém výzkumu toto tvrzení nelze potvrdit, a proto by bylo dobré zaměřením dalšího výzkumu na to, jak skupinové učební činnosti ovlivňují učení. Teoretická východiska a výzkum se ovšem shodují v tom, že skupinové učební činnosti mají vliv na pozitivní klima a rozvoj spolupráce mezi studenty, efektivní zapojení studentů nebo zvýšenou výkonnost při práci ve skupině. Empiricky byly doloženy i způsoby práce se skupinovými činnostmi, které jsou popsány v teoretické části.

Ve výzkumu se ukázala jako významná propojenost pedagogického a oborového myšlení. Způsob, jakým studenti přemýšleli o skupinových učebních činnostech, je stále silně ovlivněn oborem, který studují. Je třeba zlepšit reflexi a hodnocení skupinových učebních činností v rámci výuky, aby studenti porozuměli tomu, jak mohou skupinové učební činnosti implementovat do své vlastní výuky. Je také potřeba pochopit všeobecně význam spolupráce v životě člověka a nechávat skupinové učební činnosti jako pouhou výukovou strategii, která slouží pouze k rozvoji komunikačních dovedností nebo zpestření výuky.

Výše uvedené závěry odkazují na nutnost zabývat se nadále proměnami výuky ve studiu učitelství a realizovat další výzkumy v oblasti skupinových učebních činností např. v prostředí různých fakult připravující budoucí učitele.

10. Seznam použité literatury

Monografie a články:

ANDERSON, Lorin W.; KRATHWOHL, David R.; BLOOM, Benjamin Samuel. *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Allyn & Bacon, 2001.

BARKER, Stephen a Rob COLE. *Projektový management pro praxi: Co nejlepší projektoví manažeři vědí, říkají a dělají*. 1.vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2838-4

BOUD, David, Ruth COHEN a Jane SAMPSON. *Peer learning in higher education: learning from*. Sterling, VA: Stylus Pub., 2001, vi, 184 p. ISBN 07-494-3612-3.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

BOUD, David, Ruth COHEN a Jane SAMPSON. *Peer Learning in Higher Education: Learning from and with Each Other*. 2. vyd. New York: Routledge, 2014. ISBN 1135383464.

BOUD a Grahame FELETTI. *The Challenge of Problem-based Learning*. 2. vyd. Stirling (USA): Psychology Press, 1997. ISBN 0749422912.

COHEN, Elizabeth G, Celeste M BRODY a Mara SAPON-SHEVIN. *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education*. 1. vyd. Albany: State University of New York Press, c2004. SUNY series in teacher preparation and development. ISBN 0-7914-5969-1.

COHEN, Andrew D. Preparing Teachers for Styles- and Strategies-Based. *Center for Advanced Research on Language Acquisition* [online]. University of Minnesota, 2001, 2015-11-14 [cit. 2015-11-14]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED455685.pdf>

COLLIER, Gerald. *The Management of Peer-Group Learning: Syndicate Methods in Higher Education*. SRHE Monograph 55. Humanities Press, Atlantic Highlands, NJ 07716, 1983.

CRKALOVÁ, Anna a Norbert RIETHOF. *Jak zefektivnit práci v týmu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Vedení lidí v praxi. ISBN 978-80-247-1624-4.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher learning that supports student learning. *Teaching for intelligence*, 2008, 2: 91-100.

DAVIDSON, Neil, Claire Howell MAJOR a Larry K. MICHAELSEN. Small-Group Learning in Higher Education—Cooperative, Collaborative, Problem-Based and Team-Based learning: An Introduction by the Guest Editors. *Journal of Excellence in College Teaching*. 2014, 25(3), 1-6.

DEAN, Carol D. *Problem-Based Learning in Teacher Education*. Montreal, 1999. Dostupné také z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED431771.pdf>

DEUTSCH, Morton. Cooperation and trust: Some theoretical notes. 1962.

DE GROOT, Adrian D. *Thought and Choice in Chess*. 2.vyd. The Hague: Walter de Gruyter, 1978. ISBN 9789027979148.

DILLENBOURG, Pierre. What do you mean by collaborative learning. *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches*, 1999, 1: 1-15.

EDMUNDSON, Phyllis J. A normative look at the curriculum in teacher education. *The Phi Delta Kappan*, 1990, 71.9: 717-722.

EISON, Jim. Using Active Learning Instructional Strategies. In: *Google Scholar* [online]. South Florida: University of South Florida, 2010 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <https://www.cte.cornell.edu/documents/presentations/Active%20Learning%20-%20Creating%20Excitement%20in%20the%20Classroom%20-%20Handout.pdf>

ELWYN, Glyn, Siân KOPPEL, Trisha GREENHALGH a Fraser MACFARLANE. *Groups: a guide to small group work in healthcare, management, education and research*. Abingdon, Oxon: Radcliffe Medical Press, c2001. ISBN 18-577-5400-X.

EXLEY, Kate a Reg DENNICK. *Small Group Teaching: Tutorials, seminars and beyond*. 1.vyd. London and New York: Routledge Falmer, 2004. ISBN 0-203-46506-7.

FALCHIKOV, Nancy. *Learning together: Peer tutoring in higher education*. Psychology Press, 2001.

FELDER, Richard M.; BRENT, Rebecca. Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 2001, 10.2: 69-75.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. Překlad Myra Bergman Ramos. London: Penguin Books, 1996. ISBN 01-402-5403-X.

FRY, Heather, Steve KETTERIDGE a Stephanie MARSHALL. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing Academic Practice*. 3rd ed. New York and London: Taylor & Francis, 2009. ISBN 1134109105

GOFFMAN, Erving. *Všichni hrajeme divadlo: sebe prezentace v každodenním životě*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1999. ISBN 80-902-4824-1.

GOODSELL, Anne S., Michelle M. MAHER a Vincent TINTO. *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. The Pennsylvania State, 1992. Dostupné také z: <http://www.cte.hawaii.edu/Webster101/docs/ED357705.pdf>

GOODLAD, J. I. *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill, 1984.

GRACE, Sue a Phil GRAVESTOCK. *Inclusion and diversity: meeting the needs of all students*. New York: Routledge, 2009. Effective teaching in higher education. ISBN 02-038-9038-8.

GRIFFITHS, S., K. HOUSTON a A. LAZENBATT. *Enhancing student learning through Peer Tutoring in Higher Education*. Coleraine: University Of Ulster, 1995.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8763-9.

HATIVA, Nira, Rachel BARAK a Ety SIMHI. Expert University Teachers: Thinking, Knowledge and Practice Regarding Effective Teaching Behaviors. In: *Eric* [online]. Motreal:1999 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430961.pdf>

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.

HENARD, Fabrice; LEPRINCE-RINGUET, Soleine. *The path to quality teaching in higher education*. Paris: OECD Publication, 2008.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 9788026209829.

- HILLS, Howard. *Team-based learning*. Gower Publishing, Ltd., 2001. ISBN 0566083647.
- JANÍK, Tomáš. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno: Paido, 2005, 171 s. ISBN 80-731-5080-8
- JANÍK, Tomáš, et al. Standard a kariérní systém učitele: problémy předložené koncepce v širších souvislostech. *Pedagogická orientace*, 24 (2), 2014, 259-274.
- JANÍKOVÁ, Marcela a Kateřina VLČKOVÁ. *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Vyd. 1. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-180-5.
- JAQUES, David. *Learning in groups: a handbook for improving group working*. 3rd ed. London: Kogan Page, 2000. ISBN 978-074-9430-917.
- JEFFRIES, William B. a Kathryn N. HUGGETT. *An Introduction to Medical Teaching*. 1.vyd. London: Springer, 2010. ISBN 978-90-481-3640-7.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R., & SMITH, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: the magazine of higher learning*, 1998, 30.4: 26-35.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon, 1994.
- JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. Circles of learning (4th eds.). *Edina, MN: Interaction Book Company*, 1993.
- JOHNSON, David W. a Roger T. JOHNSON. Making Cooperative Learning Work. *Theory into Practice*. 1999, **38**(2).
- JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; STANNE. Cooperative learning methods: A meta-analysis. 2000.
- JOHNSON, David W., et al. *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity*. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4, 1991*. ASHE-ERIC Higher

Education Reports, George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1991.

JOHNSON, David W., et al. *Academic Controversy. Enriching College Instruction through Intellectual Conflict. ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 25, No. 3.* ERIC Clearinghouse on Higher Education, Graduate School of Education and Human Development, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183, 1997.

JONES, R. W. Learning and teaching in small groups: characteristics, benefits, problems and approaches. *Anaesthesia and intensive care*, 2007, 35.4: 587.

KAGAN, Spencer a Miquel KAGAN. *Kagan Cooperative Learning*. 2.vyd. University of Virginia: Kagan Cooperative Learning, 2004. ISBN 064-4905000019.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.

KASÍKOVÁ, Hana. Proměna vysokoškolské výuky: Zkušenosti s využitím kooperativních skupin. *Studia Paedagogica*. 2015, 20(2), 81-103. DOI: 0.5817/SP2015-2-5.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 978-80-246-0192-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, o. s., 2009

KASÍKOVÁ, Hana. *Analýza současného stavu učitelského studia na FF UK*. Praha. 2014

KAŠPAROVÁ, Jana, Karel STARÝ a Gabriela ŠUMAVSKÁ. *Výukové strategie v praxi pilotních odborných škol*. Vyd. 1. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011, 62 s. ISBN 978-80-87063-42-2.

KARGEROVÁ, Jana. et al *Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů*. Praha: Retida spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-260-9405-0.

KORTHAGEN, FRED AJ. Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis scholae*, 2011, 5.2: 31-50.

KOTRBA, T. – LACINA, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce, Společnost pro odbornou literaturu, Brno, 2007, s. 63-68.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Kvalita inkluzivní školy:: Její hodnotová dimenze a podmínky. Brno, 2013. Habilitační práce. Masarykova Univerzita, Pedagogická fakulta.

KRÜGER, Wolfgang. *Vedení týmů*. Praha: Grada, 2004. ISBN 9788024707808.

KUCHARSKÁ, Anna, BENDL, Stanislav, *Kapitoly ze školní pedagogiky a školní psychologie: skripta pro studenty vykonávající pedagogickou praxi*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2008.

LEACH, Linda. Improving Student: ten proposal for action. *Sage journals: Active Learning in Higher Education*. 2010, č. 3.

LIGHT, Greg, Susanna CALKINS a Roy COX. *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional*. 2nd ed. London: SAGE, 2009. ISBN 1848600070.

LOU, Y., ABRAMI, P., SPENCE, J. *Effects of Within-Class Grouping on Student Achievement: An Exploratory Model*. *Journal of Educational Research*. 2000, 94, 1, 101-112.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 1. vydání. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.

MARKOVÁ, Karolina; URBÁNEK, P. K. možnostem zkvalitňování praktické přípravy ve vzdělávání budoucích učitelů. In: *Pedagogická praxe v přípravě budoucích učitelů*. Sborník z konference v Srní. Plzeň: ZČU. 2006. p. 50-54.

MARZANO, Robert J., Debra J. PICKERING a Jane E. POLLOCK. *Classroom Instruction that works: Research - Based strategies for increasing student achievement*. Vyd. 1. Alexandria, Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. ISBN 0-87120-733-8.

MILLS, David a Patrick ALEXNDER. *Small group teaching: a toolkit for learning*. York: The Higher Education Academy, 2013.

MILLIS, Barbara J.; COTTELL JR, Philip G. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. *Series on Higher Education*. Oryx Press, PO Box 33889, Phoenix, AZ 85067-3889, 1997.

NEVIN, Ann. I., Jacqueline S. THOUSAND a Richard A. VILLA. Collaborative teaching for teacher educators—What does the research say? *Teaching and Teacher Education*. 2009, 25(4), 569-574.

NYIKOS, Martha; HASHIMOTO, Reiko. Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *The Modern Language Journal*, 1997, 81(4), 506-517.

ORLICH, Donald C. a Robert J. HARDER. *Teaching Strategies: A Guide to Effective Instruction*. Belmont, USA: Wadsworth Cengage Learning, 2013. ISBN 978-1-111-83263-6.

OSBORN, Alex. *Your Creative Power: How to Use Your Imagination to Brighten Life, to Get Ahead*. Lanham, Maryland: University Press of America, 2008. ISBN 9780761842903.

OSON, Gary A. a Sidney I. DOBRIN. *Composition Theory for the Postmodern Classroom*. 1. vyd. New York: SUNY Press, 1994. ISBN 0791423050.

PALOMBA, Catherine, BANTA, Trudy W. *Assessment essentials: planning, implementing, and improving assessment in higher education*. 1st ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1999. ISBN 978-078-7941-802.

PENICK, J. E. Issues-based education: A need and a rationale. *Education and Urban Society*, 1989 22(1), 3-8.

PLAMÍNEK, Jiří. *Týmová spolupráce a hodnocení lidí*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2796-7.

PODLAHOVÁ A KOL., Libuše. *Didaktika pro vysokoškolské učitele: Vybrané kapitoly*. 1.vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4217-5.

POLLARD, Andrew a Julie ANDERSON. *Reflective teaching: evidence-informed professional practice*. 3rd ed. New York: Continuum International Pub. Group, 2001, xvi, 590 p. ISBN 08-264-9340-8.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

QUINN, Fancis M. *The Principles and Practice of Nurse Education*. London: Nelson Thornes, 2010. ISBN 9780748738953.

RAMSDEN, Paul. *Learning how to teach in higher education*. 2nd. New York: Taylor&Francis, 2003. ISBN 0-415-30345-1.

RE LAN, A., & KIMPSTON, R., Curriculum integration: A critical analysis of practical and conceptual issues. *Annual Convention of the American Educational Research Association, 1991* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334 677)

RUYS, Ilse, Antonia AELTERMAN a Hilde VAN KEER. Collaborative learning in pre-service teacher: an exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*. 2010, **36**(5), 537-553.

RILEY, William; ANDERSON, Paige. Randomized study on the impact of cooperative learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 2006, 7.2: 129-144.

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Vejvodová JANA. *Vyučovací metody na vysoké škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024741529.

ŘEZÁČ, Jaroslav. Interakční cvičení v přípravě učitele na utváření zdravých vztahů mezi dětmi. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století: Obecné otázky výchovy ke zdraví* [online]. Brno: Masarykova Univerzita, 2009, s. 11 [cit. 2016-03-02]. ISBN 978-80-210-4929-1. Dostupné z:

http://www.ped.muni.cz/z21/knihy/2009/31/31/texty/obecne_cze_clanky/17_rezac.pdf

SCHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 1987, **57**(no. 1), 1-21. ISSN 0017-8055.

SIMON, Herbert A. Expert and novice performance in solving physics problems. *Science*, 1980, 208.4450: 1335-1342.

SCRUGGS, Thomas E. a Margo MASTROPIERI. *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Instruction*. 3rd. New Jersey, USA: Prentice Hall, 2003. ISBN 978-0135001707.

SHARAN, Shlomo Ed. *Handbook of cooperative learning methods*. Greenwood Press/Greenwood Publishing Group, 1994.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd., [V nakl. Grada] vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

- SLAVÍK, Milan. *Vysokoškolská pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 253 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4054-6.
- SLAVIN, Robert E. *Cooperative learning: theory, research, and practice*. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, c1996, x, 194 s. ISBN 02-051-5630-4.
- SLAVIN, Robert E. Research on cooperative learning: Consensus and controversy. *Educational leadership*, 1990, 47.4: 52-54.
- SLAVIN, Robert E. Comprehensive approaches to cooperative learning. *Theory into practice*, 1999, 38.2: 74-79.
- SMITH, Barbara Leigh; MACGREGOR, Jean T. What is collaborative learning. 1992.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. *Pedagogika* [online]. 2007, 57(4), 338-348 [cit. 2016-01-18]. ISSN 0031-3815. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1266&lang=cs>
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5081-6.
- ŠIMONÍK, Oldřich, et al. *Pedagogická praxe*. MSD sro, 2005.
- ŠTECH, Stanislav. Profese učitele. In: *Katedra didaktiky matematiky MFF UK* [online]. Praha, 2010 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://www.karlin.mff.cuni.cz/katedry/kdm/konf-cd2/data/ostatni/stech3.pdf>
- STEWART, Chelsea. Transforming Professional Development to Professional Learning. *Journal of Adult Education*. 2014, roč. 43.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ A KOL. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2014. ISBN 9788026206446.
- TOTTEN, S., T. SILLS a P. RUSS. *Cooperative learning: Guide to reseach*. New York: Garland, 1991.
- TOPPING, Keith J. Trends in peer learning. *Educational psychology*, 2005, 25.6: 631-645.
- TSAY, Mina a Miranda BRADY. A Case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make difference?. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 2010, roč. 10, č. 2.

Týmová práce. In: *Tvorba a ověřování pilotních ŠVP na vybraných středních odborných školách* [online]. Praha: Národní Ústav odborného vzdělávání, 2006, s. 1-48 [cit. 2016-04-17].

Dostupné z:

http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjo9IWkrZXMAhUGPxoKHaEOAS8QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nuv.cz%2Ffile%2F253_1_1%2F&usg=AFQjCNE0cSWp9T88098fGv_HBm412nyYKQ&bvm=bv.119745492,d.d2s

TUCKMAN, Bruce W. Stages of Small-Group Development Revisited. *Group & Organization Studies*. 1977, 2(4), 419-428.

URBÁNEK, Petr. Kurikulární struktura učitelského studia v návaznosti na problematiku praktické přípravy. *Pedagogická praxe v pregraduální přípravě učitelů*, 2004, 17.

URBÁNEK, P. Podmínky pro realizaci učitelských praxí. *Pedagogická praxe*. Praha: PedF UK, 2003, 5-12.

VALÍŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2011, 456 s. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-3357-9.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Poznámky ke zkvalitňování výuky na vysoké škole. In: *Centrum pro otázky životního prostředí UK* [online]. Praha, 2005 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <https://www.czp.cuni.cz/Vzdel/Forumvs/Setkani030123/Vasutova.htm>

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002, 283 s. ISBN 80-729-0100-1.

VAŠUTOVÁ, J. *Vybrané otázky vysokoškolské pedagogiky*. Praha: UK, 1999.

ZHANG, B., JOHNSTON, L. & KILIC, G.B., *Assessing the reliability of self and peer rating in student group work*, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33:3, 329-340, DOI: 10.1080/02602930701293181, 2008

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice*. Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024741000.

ZUZOVSKI, R. Professional development of Student Teachers during Preservice training: A follow – up study. Paper presented at the ATEE Co

Internetové zdroje:

An Overview Of Cooperative Learning. *Cooperative Learning* [online]. 2016 [cit. 2016-04-08]. Dostupné z: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>

Aktivizující výukové metody. *RVP Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2011 [cit. 2016-04-16]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/o/14483/AKTIVIZUJICI-VYUKOVE-METODY.html/>

Bloomova taxonomie. *Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2014 [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/B/Bloomova_taxonomie

Brainwriting. *Metodický Portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://stary.rvp.cz/soubor/02803-p03.pdf>

HOMEROVÁ, Marie. Výuka dějepisu a společenských věd novým způsobem? *Učitel'ské noviny* [online]. 2011, 2(30), 1-3 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=6146>

How Can I assess Group work? *Eberly Center: Teaching Excellence & Educational Innovation* [online]. Carnegie Mellon University, 2015 [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: <https://www.cmu.edu/teaching/design/teach/design/instructionalstrategies/groupprojects/assess.html>

Jaké metody a organizační formy používají učitelé v současné době na našich školách? *Metodický portál: Inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2008 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/2588/JAKE-METODY-A-ORGANIZACNI-FORMY-POUZIVAJI-UCITELE-V-SOUCASNE-DOBE-NA-NASICH-SKOLACH.html/>

Sókratovský dialog: Inkluzivní škola. *Inkluzivní škola* [online]. [cit. 2016-05-01]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/sokratovsky-dialog>

Týmová práce. In: *Tvorba a ověřování pilotních ŠVP na vybraných středních odborných školách* [online]. Praha: Národní Ústav odborného vzdělávání, 2006, s. 1-48 [cit. 2016-04-17]. Dostupné z: http://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjo9IWkrZXMAhUGPxoKHAEoAS8QFggbMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nuv.cz%2Ffile%2F253_1_1%2F&usg=AFQjCNE0cSWp9T88098fGv_HBm412nyYKQ&bvm=bv.119745492,d.d2s

Tutorial Teaching. *Oxford Learning Institute* [online]. Oxford, 2016 [cit. 2016-03-02]. Dostupné z: <https://www.learning.ox.ac.uk/support/teaching/resources/teaching/>

University tutorials: using contact time to boost independent learning. *The Guardian* [online]. 2016 [cit. 2016-04-19]. Dostupné z: <http://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2012/nov/02/university-tutorials-students-independent-learning>

Učitelství pro střední školy. Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze [online]. 2016 [cit. 2016-07-07]. Dostupné z: <http://www.ff.cuni.cz/studium/bakalarske-a-magisterske-studium/ucitelstvi-pro-stredni-skoly/>

Vzdělávání a profesní rozvoj učitelů v teoretické a výzkumné reflexi. *Pedagogika: Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově* [online]. Praha: ., 2016 [cit. 2016-01-18]. Dostupné z: <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?s=STUDIUM+U%C4%8CITELSTV%C3%8D&lang=cs>

Zákony:

Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. In: Praha, 1998, ročník 1998, číslo 111.

Přílohy

Příloha č.1: Obecný pozorovací arch

Pozorovací Arch I - Obecný záznam pozorování předmětu					
Předmět: PEDAGOGIKA PRO UČITELE I					
Vyučující: Doc. PhDr. HANA KASIKOVÁ, CSc.					
Počet studentů: 12					
Zastoupené obory studia: UČITELSTVÍ obory FF + ČJL					
Datum a čas pozorování: 20.10.2015 10.50 - 12.20					
Pozorovatel: Monika Břízová					
čas	Zápis aktivity	Činnost studentů	Řízení učební činnosti	Klima	Poznámky
10.55	Zahájení hodiny vyučující (U). Poprání hezkého dne a provedení dohodky	- -jen poslouchají (přávisc)	-správné poradi -negativní organizace -přesně	-Příjemné	S hledání vzájemné souvislosti, detinování kvíz, problémy...
11.00	U xadala s klet - hlasat pozitivu o narias. Rozdělují S na dvě skupiny a prosí je o tom, proč aktivně dělá, kde má 2 a 4 v úhlu U ykloba o tom, co škola by měla	S se zaměřují na psychomotor. činnost a ndělné ve křivkách diskutují i nad omyslem - bízání info s - porovnání	-na 20/1 a 4 v úhlu nastartování mlskání - učitelé xamyslet - vhodné učení	-pozitivní, aktivita na pohyb	! ve dvojicích diskutuje -přesně na folk strach mluvit nahlas
11.05	Po společném vyučování v tématické 2 a 4 v úhlu U ykloba o tom, co škola by měla	S využívají svých doved. znal. a 2 z oboru a snazí se shodnout na cíli, jejich oboru (velká kogn. výzva - tvorba)	-U reflexe k tvorbě aktivita na 20/1 a 4 v úhlu info	POUžití	
11.10	U zadává instrukce k další aktivitě. S si mají za úkol se seznámit s obor a povědět si, co je cílem jejich oboru, který budou učít. U následuje reflexe	S využívají nové info konkrétně	-doplnění, 20/1 skupina připravuje k diskusi, proběhání a neoboučání jednotli. sk	velmi pozitivní (skupiny tak, jak se zna) s	Sk. uč. činnost (viz arch II).
11.15	U vykládá o praxi záměstí cíle s faktoromii	S přibližně na soustavu a povědět si. - S využívají blízkosti U a dopřávají se na detaily	po aktivitě vyklad- ání, dle S	pozitivní	dobře strážení činnosti
11.20	U zadává opět sk. uč. činnost. Studenti si ve dvojicích reflektují své výpovědi a ve zminulé hodiny a zabývají se nimi 2 hodiny stejně osobnosti. Dohledy limit. ka koncen reflexe a příjmu	S se otáčejí na soustavu a povědět si. - S využívají blízkosti U a dopřávají se na detaily	- U oběma aktivitu prohází třebou, občas se vložil do diskuze - dala doplnění oběma		- budo metodu se učil lafku kterou neda považ- ovat - vložil - vložil U opět poukazuje na tvorbu

Čas	Zápis aktivity	Činnost studentů	Řízení učební činnosti	Klima	Poznámky
11.25	U se pouští do kročkůho výkladu o Bloomově taxonomii. Vysvětluje principy a konkrétní	- Sadržet a měřeno tabulku s taxonomií - Přijímatí info uke smysly	- využití nážorné. děmonstr. metod - karteční na hbitní poznatky u kateře vědění	volně (dily střelch) činnosti)	- snaha o přeladý - přibližní s
11.30	U vysvětluje pravidla aplikace Bloomovy taxonomie. S ve dvojicích prsty ukazuje na konkrétní část a odpovídá	Smuší zkusit poznatky přijatí z předchozí části a aplikovat je do svého předmětu	- jasné položení instrukce s konkrétním příkladem - opakování instrukce, neustále pomox, pochopení		Sk. uč. činnost (arch 11)
11.40	U vybízá k diskuzi nad křmatem: Proc' nahně lada cíle?	- S snaha o odpověď na problémovou otázku. - S křuoci' žk	- U prochatí, zapojuje se do diskuzě konkr. skupin	- II -	Sk. uč. činnost (arch 11)
11.45	U se pouští do reflexe o tom, Proc' máne lada cíle? teor. info z publikací	- S uvědomují, metodu gnitiuní strategie - S hodnocení	- tak na probuzení metakognice s reflexe		
11.48	U S xáda o to, aby i, pokud anty, i vystoupil před tabulí a zmínil, co je o něm hodiny. Ostatní mají za úkol cíl zhodnotit, popř. předložit jiný cíl ho reformulovat	- S se zajímají předstupu před tabulí - učí se novým metodám (AAA)	- U vysvětluje a opakuje instrukce - pobízí s vhodné motivují (zkuste si teď v práci na to nebudete cas)	⊕	vystup - rozbor - REFORMULACE AAA - neni, kritika
12.00	U se ptá, jak by hodnotili cíle ke vyc.	- S ochotně diskutují, využívají vlastních žk - tvoření a hodnocení	- dodatelní problém. otázek - dano 'spětná vřba	⊕	
12.15	diskuze v kóových sk. o problematice Obsahu žk	- stud. diskutují, využívají dosav. znalosti	- Prochatí se. - nřlouchání, perafoba	⊕	di Sk. uč. činnost
12.25	U shrnuje přednášku - pta' se, s, zda jsme v spínání cíle, má na studenty dotazy	- S odpovídají hodnotí a evalují, vytváří hodnotící stanoviska	- nezapomíná na poděkování toho, žc přístí. - zodpovídá dotazy		

Pozorovací Arch I - Obecný záznam pozorování předmětu

Předmět: UVOD DO PSYCHOLOGIE

Vyučující: PhDr. David Čap

Počet studentů: cca 35

Zastoupené obory studia: učitelství různých oborů

Datum a čas pozorování: 15.10.2015 16.40 - 18.20

Pozorovatel: Monika Břizová

čas	Zápis aktivity	činnost studentů	řízení učební činnosti	Klima	Poznámky	
16.40	U se představuje a ihned po začátku otázkou co nás napadne, když se felne učení?	- S bezdůvodu přemýšlení, odpovídají - aktivně vlastními & - mají možnost srovnání	- U otázky směřuje aby odpovídali (kvalitativně, kvantitativně, hovorově) - odpovídá ke ztárkovat pomocí prezenta.			Představení z důvodu střídání ve vyučování
17.00	Vyklád pomocí prezenta od odborných definic (smích) po převedení do FELN učení, "lidské" s. povazím aktivizujících otázek mst (proč habitujeme) + hrozíme "předvádění" utipných situací v oblasti habituače	S jistou ochranou! herckými výkony učitelé - směji se + uvedomnění si principu + s jistou schopní vyřešit Problem s případnou habituač!	- U se snaží o max. zapojení s - Přiblížení odborné oblasti do kvalitativního využití hraní - využití situacních metod	velmi uvolněné (smích, špičání) mezi		
17.10	U zadává aktivitu na myšlení! Plaše, já se stará, kochna o své mladší. Nejdříve Sa	- jedna se o vložbu na myšlení - s - s přemýšlení! sportovní ve dvojicích	U napomáhá s - parafrázuje, dáva zpětnou važu - opoňuje videoutd!	uvolněné - viditelný zájem s o problem	- potenciál pro skup. uč. činnosti	

poře doplnění "Vo teorii"

Čas	Zápis aktivity	Činnost studentů	Rízení učební činnosti	Klima	Poznámky
17.35	V shrnuje teoretické poznatky o imprintingu a problemových otázkami uvádí S & dalšímu druhu učení - podmíněná učení	S se radí započítat nebyl se odpovědí ať aktivita na ZK, díky kterým probíhá přenos do teorie	- využití dobrých otázek (prac. hodina do hospody jako mhd, ...) - správná zpětná vazba	uobné díky	- Učec ke blízce ZK studentů - dostat principy lažící se k dané problematice
17.50	U na základě napávek S přechází k vykladu o podmíněných učení	S generalizují, dochází k porozumění a hodnocení	frantah! způsob - srozumitelná naučenost	-	
18.00	U přechází k vykladu dalšího druhu učení - behaviorismu pomocí případových studií ze školy	S diskutují nad případovými studii - rozvíjí komun. - rozvíjí krit. hodnocení	- využito zajímavé metody doplnění videoukážkami	-	
18.15	U shrnuje hodinu, opatuje probávaná ptá se S na reflexi	- utváření S pomocí doplňování - využití učení metakognit. stoh. - evaluace	- vždy dána zpětná vazba		
18.20	UKONČENÍ HODINY		- Přesně dodržení času hodiny - poděkování za pozornost - přiblížení tématu na další týden		

Pozorovací Arch I - Obecný záznam pozorování předmětu

Předmět: PEDAGOGIKA PRO UČITELE II

Vyučující: Mgr. et Mgr. Martina Svandová, Ph.D.

Počet studentů: 20 STUDENTŮ

Zastoupené obory studia: Učitelství řečnických oborů

Datum a čas pozorování: 15. 10. 2015

Pozorovatel: Monika Břízová

čas	Zápis aktivity	Činnost studentů	Řízení učební činnosti	Klima	Poznámky
14:15	Zahájení hodiny U. křínění, co bude obsahem a opakování 2minutle hodiny	S kápis, není výzva k žádné aktivitě	-dobry' začátek	záčátek semestr- studenti se nechtějí registovat	
14:18	U se pta' S, co si představí pod termínem poradenský systém a mpaď s roznamenava' mtabul'	S piliš nareguloval, otázka na ptekoncepty, nystobte p h odpovědích	Umusi' doustnět / f otázky, sama si' potě' odpovída	trvalo nekliď	S by pomohla distuze, paľ by dít ce neboli, odpovídať
14:20	U se pouští do vykladu s obcaeny'mi otázkami smetran ke stedi. (poradensky' systém)	S si kápisu' - kogn. výzva na porozumění, p'řilimni', nouchin to se ptaji na diferec	-kódifikování U, tempo rezi' nulinamé - zodpovězení otázek	aktivny' neojem (S-mobilny kápis)	-U podava' negatívni' odpov. -> to EHK to nemežk nít -> negatívni' motivace k ead. s m dítz.
14:30	Pokračování vykladu o PPP a tom, pte' g'ruu specifika	- porozumění S, úkřakoh' nouch in fo a rekonstrukce	- velmi, obca' e' h'arad. nepodpřehna p'řítědem	nuda	
14:35	U p'rchozí k zvěš'í. O spec. porud. dhuah' a p'ra se S na otázku: co to je...	S nekomunikely' (nezdi, ze U si o t'pov' soň)	- velmi, obca' e' h'arad. nepodpřehna p'řítědem	nuda	-> S mgy' negatívni' žk s odpov. d'ňim, p'ra' rad'j' mte'
14:40	U vykladu' o tom, co je to SLP. a pte' se p'ra' na to zda rozumí, komu, co vykladu'	S pouhe' xapřisovani- p'ranatly' s'ou p'cedonny h'atoue'	U využívala otázek na porove namí s- t'gy' d' ud', ze s ním moc nekomun.		- dobre zaokřena' otázka na porozumění
14:45	U využívala tabul' a zaměřuje se na křina stolu' poradensky' a p'řitom křide' otázky na s'co d'ěla' poradce...	S se jen t'řice xopřisovyl' S polkřky' obcaeny' h'atze s'atřem na U	U nastatě vyč'ez' k odpov. d' - S mce - odpov. d' e'j'	zvyšena' pozornost - zadržová' at.	

Čas	Zápis aktivít	Činnost studentů	Řízení učební činnosti	Klima	Poznámky
14.50	V se xabývá 'tomatm poruch' učen'í. Pto'ie spasi, představy' pod poruchou učen'í co znamená 'dys' u poruch učen'í	Sadpoutaj'í, využívej'í a aplikuj'í své' žk s záky, etar'í, m'í, (m'í) prouch učen'í	V zela' o reč'í, etyč'í odporeč'í S - j'í z praz'ívín	žyžs'ar'í poz'í, g'íly, x'ap'og'en'í	
15.00	V přednáž'í, k praktickým aplikacím - m'í, orno' u'k'elka d'nyb x'at'ej' s d'ys	S & x'ajnam p'azovuj'í a d'is'kutuj'í, s'uc. nad k'ont'se'tivními' ch'yb.	- využívan'í 'as. č. m. (p'ojdme si'....) - p'echod z ob'ecno'č'í do praxe - zájem	poz'itivní	
15.05	V nálepné ukazuje psychol. testy využívaj'í, i'et' pro diag'no. poruch učen'í - pos'ílo'ch'í v'ítkov	S'x'ajnam probl'ém'í' (u' d'vojích o'č'ích d'is'kutuj'í)	U'je' k'lidně' s'í' (u'z to'í'k' n'esp'ech'á' s' v'ý'k'ladem - n'ev'oz'ít'á' sp'ad'á	poz'itivní	
15.07	V uk'ladá' ekon'et'ek'n'í p'ar'et'c' učen'í (g'ys'otog'raf'ie). k'ey' b'iz'í' S'at'iv'it'e	S - d'ím'eloid' k'ogn. v'ý'k'lad, p'ou'í'by' p'í'jem'í' m'íto	monolog'ic'ky' v'ý'k'lad op'e't' v' ob'ecne' r'ovně	nuda	
15.15	V uk'ladá' x'abane' m'í, st'ov'č'ý' x' p'ar'c'	S'já'u' p'lo' b'ar'omet'ic'ky' a' s'x'ajnam' post'up'č'aj'í	V m'í' z'ela' j'ím'ý' m'í' g'as' m'ez' v' v'ý'k'ladu	S'os'í'v'ej'í	
15.20	V se n'ar'ov'á' k' v'ý'k'ladu o v'ý'k'ladá' o' d'á'ej'í' x' p'ar'uch učen'í - d'ys'graf'í'. P'to'ie št'ud'ant' u'j'á' k' v'ý'p'ad'č'í' p'í's'mo d'is'graf'í' k'í's'í' p'ra'č't'ic'ká' z'k'och'op'á	S' & m'z'aj'ím'aj'í' p'í'í'í'š' o'č'í'ar'í'í' n'ub'í'z' o' p'ra'č't' u'č'et'ku u'č'op'u - a' e' n' d'á'no - sp'ol'up'ra'č't'e m'ez'í' s' m'az'í'k'ím' - p'ra'z'aj'í' m'í' z' e' d'á' o' g'í'z'í' t'v'á'z'et'í, k'ar'ov'č'í'j'í' S'od'ím'č'ej'í'	V ob'at'č'í' a' k'ar't'á' a' e' m' u'č'í'p'oy' v'ý'k'lad'č'í' m'at'er'í'á'ly a' u'k'az'ej'í' t'v'z'ly' a' p'ar'í't'č'í' n'á' p'od'p'ar' v' u'č'eb'ar'ú	poz'itivní' a' m'í'š'í' v' e' t'í'k'č'í'	S'p'ort'ov'n'ě' v'z'm'í'le' b'ez'č'í'č'í' s'kup'í'ng
15.30	V učen'č'ej'í' h'ad'n'ic'í' a' o'm'í'v'á' o'č'í'x'á' p'í'í'í'ng' m'ono'log'á' z'á'm'ov'č'í'k'ej'í' h'o				

Pozorovací Arch I - Obecný záznam pozorování předmětu

Předmět: PSYCHOLOGIE PRO UČITELE I

Vyučující: PhDr. David Čáp

Počet studentů: 13

Zastoupené obory studia: Učitelství anglického jazyka, Historie, Českého jazyka, Politologie

Datum a čas pozorování: 15.8.10.2015 8.20 - 9.55

Pozorovatel: Monika Břízová

čas	Zápis aktivity	Činnost studentů	Řízení učební činnosti	Klima	Poznámky
8.20-30	Absence učitele zahájení hodiny vyučujícím. Učitel se omlouva za pozdní příchod a zmiňuje téma hodiny spolu s tím, k čemu nám toto téma bude	Studenti pasivní. Zapísalji téma hodiny	Učující/ zmínky o čk v začátku hodiny, na motivaci učitel	Ukladem k začátku sem. rychlí -	
8.30	Učující/ zadává otázku směřem ke studentům: jaký je dobrý učitel? Zahy dodává doplňující otázky S - naskádné' odpovědi' m' d'pov. S	S se stydí, zpočátku mluví, konkretí se po sobě, kdo řekne něco první, po rozšíření otázky se několik s paští do jednoho kom U - S	Obázka doplněna dikemí Podoblastmi, 2 obvodu včetně porozumění škrábání zákl. otázce - Račhazání, U Erdoar		situace vhodná pro využití' skupinové' aktivity
8.36	U si' vybere' jednu z S odpovědi' a vykládá' o agresivite' ve škole a vyzkumech v oblasti agresivite'	S se zejména naslouchají U - občasna' obázka na tem	U využívá řešení' učteč dovednosti' a 2k z prak na tem	klusna klusna, Se nebojí mluvit, viditelny progrna	
8.45	U pokládá opet otázku směřem k S, vyfrazí 2 předobzřijícího vykladu o agresivite': Co znamená' byt spravedlivy' ve škole?	S mlčí, nido neodpovídi, mžs souv'st s n'asnt Položenou otázkou, podzji a Ethvte zsl. na společném smíšku	U učem pasivite', a Proto nastolye konkrctní situacia, pto se m'ají řešení, přičkni' humnár situace	mlně pasivní S -> potlačeno aktivita	si' má' využiva pro využití' skup. a Ethvty -> Pracovní' skupiny za stavění' m'arování situaci'
8.50	U vykládá U přerušuje' samostatny' S otázkou do skole, ' Proxdl	S zpozorní, viditelne' zamyslí' - jednořivie přezry S směřem k U	U monitoruje' jednořivie odpovědi' studentů - Ethv prostor, čas, smazí' se byt neutrální	Přijimní'	Pokud v'ec s zopojkno do komunikace s učitelem, viditelnu' obpřesní' klusna ve teme

U - učitel
S - student
2k - zkušenost

Čas	Zápis aktivity	Činnost studentů	Rízení učební činnosti	Klima	Poznámky
8.55	Zodni' otázky smezem ke Smg t'ma dobro' učitel	S odpovída'j' (pouze jedno t' sam' ostatní zápis do sešítu)	- v obtížce využito sprosých slov	- uvolněn'í přiblížen'í v o s	- příližně množství otázek - dobré pokud využito aktivita, prostě řo řešení!
9.00	U se pta' S, kde je k t'ma dobro' i u ještě něco napada? Xka se chtějí soneco podělit	největš'ne pasivní, o s ps přítelada samotného U řka'j' k s přiklad	U využíva' vhodné množství a v s'í rodě, když s m'ci - začne on a ostkn se p'ipaj'!	- 11 -	možná byt' využito krotké' aktivny skupin
9.05	U pomoci' prezentace shrnyti dosa vadni' poznatky a ze s na základě toho jak je popsán dobry učitel v odborných knihách	S s'í kapsy, s'í, n'itko se neuklata' do vyklada U	U např'ne využít ze studentů, kteří se učel pote' postavi' prezentaci	- m'rně, pasivní	
9.15	U přehled' volně k hmatu diagnostiky. U využít opet otázek smezem ke s	S ehu'li, zamysli' - pote' je d'noativně konkrétní odpovědi	U op'et rozetáto záti. otázek m'adit' aby přiblíž'it s odpov'ědi	uvolněn'í	keď proster pro využití, učelky pobavení, pro řízení, metody se učem
9.25	U výklad učitelé diagnostiku zvoleny přiklady z praxe a ne m'ek, stveni' b'okl, pozatlu, i obcasně' p'ovozni' vyklada obrazkami, p'rojdyti, t'nou	S pozoruji' prezentaci a postoučaji' - obcas otázkama U (čelka' se praxe)	- učitel na základě praxe a ze vytváří obcasnou teoret. základu	- 11 -	možná byt' využito metody učem - např. Sektanbova učem, p'rac stertom
9.45	U navazující výklad v o čítačovních stýkách U zakončeny způsobem (U jakto herce rozhodých stýl)	S naslouchají, a b'ny' se pozorovali, m'haní, učitelé - kolektivní, smích a zahravě respol	U využíva' studentů, kteří schopnosti, d' předvídi rozhně stýly	pozitivní, o s ve m'í učem zajem studentů	učitel jako herce aktivně!
9.55	U utonáže hodinou h'ratem; Oyba učitelé, z'enz, j'ou ty m'ou m'aki. Doplny je t'el' m'fo organizaci	S & p'ny' na organizaci otázek	U s'í v učem času		fyzičny' hrae' z'

Příloha č. 2: Specifický pozorovací arch

Pozorovací arch specifický - Skupinové učební činnosti

Předmět: PEDAGOGIKA PRO UČITELE I
Semestr: ZHNU I 2015
Vyučující: Doc. PhDr. Hana Kaszková, Še.
Počet studentů: 42
Studované obory: studenti učitelství pro SŠ a firekventanti, ČZU
Datum: 20.10.2015

Charakter skupinové aktivity	Počet	Vyběr do skupiny	Motivace	Skupinová dynamika	Doba trvání	Poznámky
#110 Studenti mají ve skupině prodiskutovat a následně sestavit cíle studovaného oboru. Na základě této aktivity se studenti seznamují s obsahem na základě toho, co jim je blízké	každí cca 2-4	-dle studovaného oboru (někde je usak jin 1 student daného oboru)	-jedna se o motivaci / aktivitu -práce stojí, což je sblíží	-studenti pracují se studenty se kterými se mají -nedochází ke konfliktům -romantická práce	5 + 3min reflexe	-V prohozí kolem skupin, pta se, zda je skupina připravena k reflexi -využitou metodou je diskuze, cíle se i kog. -není to kooper. činnost -díky této činnosti se seznamují s tematem cíle ve vyuč.
#130 Studenti ve dvojicích atazují na kategorii v Bloomově taxonomii, a 2 student vymyslí konkrétní cíl.	2	-Studenti se otočí k sousedovi / ty, dle místa	-překlad učitelůms Znat cíle a umět je aplikovat	-práce studentů se zaměřují na krátká bezprobl. aktivity -studenti si pomáhají	10min	-Využití aplikace / aktivity, cíle se i kog., -u kontroluje jednotlivé dvojice, pomáhá, instiguje -diskuze, vzájemně vysvětlují
#205 Skupinová činnost v brzojich skupinách. Cílem je pracovat s touto problem. obsahem	4 (někde 3)	-skupina tvoří členové brzojich skupin	-evaluaci a motivace -členové	-st. brzojich skupin se mají -pomoc	10min +reflexe	-diskuze, domácí úkoly -st. odpovědi na otázky -st. zle reflektují -společně dan. úkoly

Příloha č. 3: Kódované rozhovory se studenty

Příloha č. 3: Ukázka kódovaných rozhovorů se studenty

ROZHOVOR I

Dobrý den, studuji Učitelství Pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jsem ve třetím ročníku navazujícího magisterského studia a zpracovávám diplomovou práci na téma skupinové učební činnosti u studentů učitelství. Ve své práci se zaměřuji konkrétně na pedagogicko-psychologické kurzy, které jsou povinnou součástí studia učitelství na FF, které studenti musí absolvovat. Skupinovými učebními činnostmi rozumím takové činnosti, ve kterých je konkrétním způsobem využito nejrůznějších vyučovacích metod či forem založených na práci ve skupinách.

Než přejdeme k rozhovoru, chci se zeptat, zda mohu tento rozhovor nahrávat?

Ano. Nemám s tím problém.

Myslíte si, že skupinové učební činnosti patří do výuky v učitelském studiu? Pro ano/ne?

Já si myslím, že určitě patří a že tam jsou přítomny a asi nejdůležitější důvod, proč by tam měly být, je to, že si člověk prakticky vyzkouší to, co sám bude dělat s těma studentama.

Jaký máte názor na využívání skupinových učebních činností ve výuce?

Já si to bez nich nedokážu představit, těžko bych si to bez nich dovedl představit, ale byl jsem na praxi, kde se to využívalo málo a že mi to vadilo a nepřišlo mi to dobrý.

Jaké osobní zkušenosti máte s prací ve skupině či dvojici?

Jako zkušenosti...no nevýhodou je, že se tam člověk ztrácí, že se ta práce udělá za něj, zkušenost mám ale s tím, že jsem si upevnil vztahy ve skupině, takže i s lidma, který nejsou v oboru, s těma se potkávám a zdravím je na chodbě. Ale zkušeností je opravdu hodně.

V jakých předmětech jste se osobně se skupinovými učebními činnostmi nejčastěji setkal/a?

Já si myslím, že byly součástí úplně všech těch předmětů, v některých miň, zejména na těch velkých úvodních přednáškách pro hodně lidí, to už je jasné, že z oho důvodu tam nebyly.

Jaké jsou podle Vás důvody pro zařazování skupinových učebních činností do výuky v učitelském studiu?

Že zaprvé studenti získají představu o výhodách a nevýhodách té skupinové činnosti z pozice ^{STUDENT V ROLI ŽÁKA} žáků. Ne každý totiž zažil na střední ty konkrétní metody. Já měl ty zkušenosti dost omezený ^{VLIV SS} co do obsahu tak rozmanitosti. Proto jde asi našim vyučujícím tady o to, abychom uměli ^{STŘEDNÍ ŠKOLY} zpestřovat a oživovali výuku. Za druhý je to ^{ZPESTŘENÍ VÝUKY} aktivizační činnost, z hodiny si více odnesou, i když to je asi dost relativní. Každému vyhovuje něco jiného. Za třetí, to je bohužel můj osobní ^{AKTIVIZACE} dojem, že někdy ta skupinová práce, třeba ve formě diskuze je vědomým ^{ZABÍJENÍ ČASU} zabíjením času ze strany vyučujících.

Mohl byste být konkrétnější?

No, třeba, diskuze trvá dlouho, a pokud vyučující nemá připravený další program, přichází diskuze jako výplň času. To hlavně já jsem zažil v psychologické části učitelského bloku. Ty ^{ZABÍJENÍ ČASU} diskuze byly prostě rozbreclé, točili se v kruhu, nikam prostě nevedly. Učitelé to násilně dirigovali a pak spíš byly kontraproduktivní. Ale jak je vidět v hodnocení, někteří takovýto diskuze milují a kladně hodnotí.

Ted' přejdeme k další otázce. Jakým konkrétním způsobem jste byl/a zapojena do skupinových učebních činností ve výuce?

No tak, nějak jsme se rozdělili, většinou to ^{ROLE UČITELE} udělal učitel, ale někdy byla možnost se zapojit sami nebo byla nějaká aktivita, která nás ^{DĚLENÍ DO SKUPIN} rozdělila. Třeba to, že člověk tahá za konec provazu a potom jde s tím, kdo je na druhém konci, čili ^{ZPŮSOB ROZDĚLENÍ} rozdělovací cvičení.

Mluvíte o rozdělování do skupin. Dokázal byste také popsat, jak probíhala práce ve skupině konkrétně?

V těch skupinách jsme potom byli dýl, ^{DĚLKA AKTIVIT} byly to dlouhodobější skupiny, jak jsme seděli nějak pravidelně, jak si člověk sedl, tak potom už nemění moc místo. I když zažil jsem, že jsme prostě byli ve skupině s někým úplně náhodně podle všelijakých rozdělovacích cvičení. Bylo to v pořádku i s lidma, protože my studenti minima jsme ideální třída v tom smyslu, že s námi ^{ROLE STUDENTŮ} budou dělat to, co chtějí, a my poslechneme.

Když se zpětně zamyslíte nad absolvovanými kurzy, jaký přínos měly skupinové učební činnosti pro Vaše vlastní učení?

Kromě toho, že je to metoda, kterou aplikuje v té výuce vlastní, kde já jsem učitel, tak často je tam nějaká činnost spojená s ^{ZISKÁNÍM INFORMACÍ O TECHNOLOGII} ~~prirazováním~~, dávání papírků do skupiny, takže člověk má takovou tu taktilní zkušenost s tím, což pomáhá. Je to docela fajn. Ale v ^{NEZAPAMATOVÁNÍ} oblasti zapamatování si myslím, že to pro mě nebylo úplně fajn.

Můžete mi konkrétně popsat, jak to myslíte? V čem to pro vás nebylo fajn v rámci zapamatování?

Chci říct, že, v podstatě jsem si pamatoval, to co sem dělal ve skupinách, ale to co jsem slyšel na tradiční přednášce, to jsem si ^{INDIVIDUÁLNÍ VLASTNOSTI STUDENTŮ} pamatoval víc, jsem auditivní typ. V tohlehle směru v těch činnostech nevidím až takovou výhodu.

Doposud jsme mluvili o výhodách, jaká ale negativa měly skupinové učební činnosti pro Vaše vlastní učení?

Tak jako trvá to ^{FAKTOR ČASU} velice dlouho, to je nesrovnatelná věc s výkladem, kdy se prostě nastíní tak, jak to je, ty činnosti jsou prostě ^{ČAS} zdlouhavé. Mohli jsme se taky ^{VLEJVÁNÍ} za někoho schovat, že nemusí nic dělat, když nechce. Ale když jsem šel na zkoušku, ^{ABSENCE DŮRAZU NA ZNALOSTI} musel jsem se naučit víc tu teorii, tu jsem si při činnostech nezapamatoval.

Přejdeme k další otázce. Jakou důležitost mají skupinové učební činnosti pro Vás jako budoucího pedagoga?

No, ono ve výuce angličtiny, ten problém zásadní je, že v podstatě cílem je, aby ten student mluvil anglicky co nejvíc na těch hodinách. Tam by se měl ^{OBOROVÉ MYŠLENÍ} omezit ten čas, kdy mluví učitel a maximalizovat čas, kdy mluví student. Toho nelze dosáhnout v okamžiku, kdy je ve třídě 30 lidí a nedělají se žádné skupinové činnosti, pak je ta výuka klasická jako v dějepisu, že prostě, ^{SROVNÁNÍ OBORŮ} že učitel vykládá látku a oni si zapisují ty děti. Tam jsou vlastně zticha. Pokud by byla taková hodina angličtiny, to by byla tragédie, bylo by to úplně zbytečný.

Zkuste prosím Vaše vyjádření transformovat do kontextu se skupinovou výukou a skupinovými učebními činnostmi.

Takže, skupinové učební činnosti supluje možnost každému ^{VÍRA V EFEKTIVITU} ~~žákovi~~ dát možnost vlastně co nejvíc promluvit. V ideálním případě by byla výuka jeden na jednoho, kdy prostě ten učitel

klade otázky a ten žák spontánně odpovídá, pak není teda třeba ty skupinové činnosti, protože, ale já jsem zažil skupinu, kde bylo 25 lidí ve třídě, tam se měla učit angličtina, ale jediný způsob, jak to ten pedagog řešil je frontální výuka. Ve výsledku to vedlo k tomu, že na tý hodině, pokud jeden konkrétní žák řekl konkrétní větu, tak to je moc a to je špatně, protože, nebo aspoň já si myslím, že je to špatně, protože ten základní cíl je naučit dovednost, ne prostě nějakou deklaraci, že například přítomný čas se používá tam a tam, to není důležitý. Důležitý je, aby ten žák pohotově spontánně reagoval... a to se nenaučí frontálním způsobem. Jediná možnost jak to udělat ve velkých třídách je skupinové vyučování. Má to ale podstatnou nevýhodu a to, že děti se tomu musí naučit.

Proč se to musí děti naučit?

Jak to s nimi nikdy nebylo praktikováno, tak oni to neumí a pak jsou studenti zaražený a divili se, co se po nich chce. Ale smysl je prostě dělání těch činností, protože děti získají sociální dovednosti, naučí se mluvit, posílí se sebevědomí. Taky se děti naučí samostatně pracovat. V podstatě mají nácvik toho, jak se to dělá ve firmách.

Budete možná v budoucnu učit. Povězte mi prosím, jaká je Vaše ideální představa o využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

Pro mě to je ideální využít na nácvik mluvení, což je v dnešních hodinách, kde je přecijenom sklon k tomu konverzačnímu učení je ještě velkej pořád, takže prostě veškerý ty mluvní aktivity by měly být alespoň v polovině hodiny. Při dodatečných výkladech gramatiky bych to už asi nepoužil, tam bych využil samostatnou práci.

Proč to skupinově nelze?

Ono to jde skupinově, ale když už mluví ve skupině, je pro gramatiku lepší použít jiné metody a formy.

Přejdeme k poslední otázce. Jakým způsobem Vás pedagogicko-psychologické kurzy připravily na možnost využívat skupinové učební činnosti ve vlastní výuce?

Určitě mě připravily hodně, musím říct, že je to možná největší přínos toho minima, který je někdy rozpačitý tou kvalitou, ale tohleto je možná jeho největší přínos, protože já třeba ze školy si nepamatuju, nezažil jsem skupinové vyučování v takový míře a v takové rozmanitosti, v jakým je to tady na fakultě. Byla to úžasná zkušenost, aspoň člověk vidí rozmanitost, když už nic jinýho.

Děkuji Vám za Váš čas.

ROZHOVOR II

Dobrý den, studuji Učitelství Pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jsem ve třetím ročníku navazujícího magisterského studia a zpracovávám diplomovou práci na téma skupinové učební činnosti u studentů učitelství. Ve své práci se zaměřuji konkrétně na pedagogicko-psychologické kurzy, které jsou povinnou součástí studia učitelství na FF, které studenti musí absolvovat. Skupinovými učebními činnostmi rozumím takové činnosti, ve kterých je konkrétním způsobem využito nejrůznějších vyučovacích metod či forem založených na práci ve skupinách.

Než přejdeme k rozhovoru, chci se zeptat, zda mohu tento rozhovor nahrávat?

Ano. Nemám s tím problém.

Myslíte si, že skupinové učební činnosti patří do výuky v učitelském studiu? Proč ano/ne?

Tak určitě. Mně se tyhle skupinové učební činnosti líbí v tom, že člověk někdy sám nedokáže vyjádřit svůj názor nějak hned z patra a takhle když si s těmi ostatními poradí ve skupině, ^{SDÍLENÍ ZKUŠENOSTI} vždycky to je lepší mít více názorů dohromady, než když ^{VÍCE HLAV, VÍCE VÍ} nad tím člověk přemýšlí sám.

Jaký máte názor na využívání skupinových učebních činností ve výuce?

Mně to tam přišlo zajímavé, hlavně třeba z toho důvodu, že ^{VĚCENÍ NAPODOBOV} se nás učitelé snažili naučit tyto metody používat v další praxi. Když to nikdo neznal, ^{ZKOUŠKA NA KASTU, KŮŽI} nevyzkouší si to, jak to funguje.

Můžete uvést nějaký konkrétní příklad?

Někdy se tam třeba starší kolegové-pedagogové, kteří učili mnoho let, tak mají samozřejmě ty ^{HETEROGENNÍ SKUPINY} názory jiné nebo možná lepší, takže když jsou ve skupině, když se to namíchá, jsou tam mladí, ^{ROZMĚRNOST} střední starší učitelé, je to lepší.

Ted' bych se Vás chtěla zeptat, jakou osobní zkušenosti máte s prací ve skupině či dvojici?

Moc velké ne, ^{ŽÁDNÁ ZKUŠENOST Z VŠ} v kurzech moc skupinové učební činnosti nebyly. Spíš mám zkušenost s okrajovými činnostmi, jako skupina 4 lidí domluvit se na něčem, ale dost to tam scházelo. ^{ZAMĚŘENÍ AKTIVITY}

Třeba v pedagogice I, tam to zrovna bylo dobré, tam to opravdu paní učitelka to vedla dobře, bylo něco každou hodinu, skupiny, úkoly, připravovat ve skupinách, ale jinak zkušenost z ostatních předmětů, to dost scházelo. ^{ROLE UČITELE}

Můžete mi tedy říci, v jakých předmětech jste se osobně se skupinovými učebními činnostmi nejčastěji setkal/a?

Tak určitě Pedagogika I, ta bylo v tomhle nejlepší, pak potom až psychologie I, to bylo taky docela dobré. Nejméně asi třeba v kazuistickým semináři, nebo Pedagogice II, kde jsme nedělali nic jiného než povídali a představovali se. Tam mi ty skupinové činnosti scházely. ^{PODOBA DLE PŘEDMĚTU}

Proč Vám scházeli?

Bylo by lepší, kdybychom si prodiskutovali to téma ve skupině a pak z toho řekli nějaké výstupy. Je lepší, jednodušší dělat ve skupinách než samostatně. ^{SDÍLENÍ ZKUŠENOSTÍ}

Jaké jsou podle Vás důvody pro zařazování skupinových učebních činností do výuky v učitelském studiu?

Tak třeba proto, že si to vyzkouším, než budu učit na ostro. Pak taky, abychom posílili práci v kolektivu, je to lepší dneska. A určitě, že poznáme druhé a jejich osobnosti, dokážem se s nima vyrovnat. Pak taky určitě proto, že my budeme učitelé a tím, že se tak učíme, učíme se zpestřit výuku netradiční formou a budem připravený pro nové metody. ^{ZKOUŠKA NA VLASTNÍ KŮŽI} ^{SOCIÁLNÍ} ^{DOVEDNOSTI} ^{BUDOVAŇÍ A POZNÁVAŇÍ} ^{UČENÍ NA PODOBU} ^{ZPESTŘENÍ} ^{MOŽNOST APLIKACE V PRAKTI}

Když si vzpomenete na absolvované pedagogicko-psychologické kurzy, jakým konkrétním způsobem jste byl/a zapojena do skupinových učebních činností ve výuce?

Tak třeba v Pedagogice I tam jsme na sebe měli vzít role a ve skupinách byly různé role. Já byl třeba ředitel školy, která má určitý názor na vyučování a ostatní lidé, měli jsme mít poradu nebo jsme měli vymyslet didaktickou hru, což byli ve skupině tři lidi a aplikovali na spolužácích. ^{VYUŽITÍ METODY}

Co jiný kurz, vzpomenete si ještě na další příklady?

Pak až zase v psychologii II, tam jsem byl stavbyvedoucí, měli jsme stavět město z kostek. Byl jsem ještě s jedním a rozdělovali jsme práci. Tam to bylo fajn, protože se projeví jednotlivé vlastnosti osobnosti, které ten vedoucí má a které by měl být. To do psychologie určitě patří. Tam jsem si uvědomil, proč ty skupinové učební činnosti děláme, že se vlastně sami poznáváme. ^{PODOBA DLE PŘEDMĚTU} ^{ZVYKLOUČENÍ}

Jak například probíhalo rozdělení do skupin, pamatujete si?

To dělení probíhalo podle toho, kde kdo sedí. Většinou má člověk oblíbené místo, kde sedí a tam prostě sedí celou dobu, má lidi kolem sebe ty samé. Jednou jsme měli i skupinky dle toho, kdo má kolik sourozenců, podle zájmů, tam se to namíchalo, ale bylo vidět, že když toho máme společného víc, názory se tolik neliší v té skupince. Celkově jsem ale spíš klasický učitel, jsem víc na ty klasické metody výuky a byla tam právě jedna slečna, která chtěla furt to nové, protože to je dobré a to staré je špatné, to jsme měli konflikt. Šlo o metodologii výuky.

Jaký přínos měly skupinové učební činnosti pro Vaše vlastní učení? Myslím přínosy především v těch kurzech, kde jste se skupinovými učebními činnostmi setkal?

Jsou přínosné v tom, že si to člověk trochu utřídí v hlavě, když se právě povídá s jinými lidmi, ty názory na výuku a jiné věci. Dost mi to pomohlo, protože budu chtít zapojovat děti do skupinových činností, zjistil jsem, že je to fajn. A přínosné.

Jak Vám skupinové učební činnosti pomohly v učení se novým poznatkům?

To, jak se naučím věci, to právě moc ne. Naučil jsem se tím pracovat v kolektivu, ale obsah vzdělání šel trochu mimo, to se dost vytrácí. Někdy je to až na škodu dbát na skupince, někdy je třeba něco se naučit.

Doposud jsme se bavili o výhodách. Když se zaměříte na negativa, jaká negativa měly skupinové učební činnosti pro Vaše vlastní učení?

Negativa můžou bejt, když je ta skupinka a někdo se tam jenom veze, nevyjadřuje a není k tomu ani nucený. Kdyby se někdo ptal samostatně, tak ten žák to třeba ví, odpoví, ale když je ve skupince, tak se vytráčí jeho názor. To je právě moje častá zkušenost s prací.

Jste budoucím učitelem, jakou důležitost mají skupinové učební činnosti pro Vás jako budoucího pedagoga?

Je to pro ty děti lepší, když si popovídají samy spolu svým jazykem, než když jim to všechno budu říkat já. Ať už jim dát skupinový úkol na doma nebo ve škole rozdělit na skupinky, zahrát si hru. Je to vždycky dobrý, že jsou spolu, není dobré být na něco sám. Je lepší mít někoho, kdo mu dokáže poradit. A i když se děti pohádají, zjistí něco jiného, může se to řešit.

Jaká je Vaše ideální představa o využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

APLIKACE JIŽ V PRAKTI
Já třeba rád používám didaktickou hru Riskuj. Rozdělím je dle náhody nebo na základě úkolů, abych je rozdělil tak, že si skupiny nevyberou sami, a je to dobré na opakování, na to, co si pamatují a dobré na rivalitu, to že získají body.

V čem je tato hra dobrá, pokud mluvíme o této hře jako o skupinové učební činnosti?

ZKUŠENOST V PRAKTI
Je to dobrý, protože ve skupince si to mohou prodiskutovat, promyslet. V tom to vidím, jako v historii, dějepise, výhodu. To je asi základní věc, která se tam dá použít.
ODPORNÉ MYŠLENÍ

Jakým způsobem Vás pedagogicko-psychologické kurzy připravily na možnost využívat skupinové učební činnosti ve vlastní výuce?

APLIKACE JIŽ V PRAKTI
Moc ne, kurzy byly hodně až moc teoretické, až na Pedagogiku I. Nejvíce o praxi jsem se naučil, až když jsem praxi měl. Opravdu málo, nevím. V tej psychologii mě to dovedlo k tomu, že všichni děti nejsou stejné, učitel s tím musí pracovat.

Děkuji Vám za poskytnutí rozhovoru.

Příloha č. 4: Kódovaný rozhovor s vyučujícím

ROZHOVOR I

Dobrý den, studuji Učitelství Pedagogiky na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Jsem ve třetím ročníku navazujícího magisterského studia a zpracovávám diplomovou práci na téma skupinové učební činnosti u studentů učitelství. Ve své práci se zaměřuji konkrétně na pedagogicko-psychologické kurzy, které jsou povinnou součástí studia učitelství na FF, které studenti musí absolvovat. Skupinovými učebními činnostmi rozumím takové činnosti, ve kterých je konkrétním způsobem využito nejrůznějších vyučovacích metod či forem založených na práci ve skupinách.

Než přejdeme k rozhovoru, chci se zeptat, zda mohu tento rozhovor nahrávat?

Ano. Můžete.

Jaký máte názor na využívání skupinových učebních činností ve výuce studentů učitelství?

Myslím si, že je to užitečný už jenom z hlediska nápodoby, že to pak mohou učitelé využívat ve své výuce. Sám si uvědomuju, že to nevyužívám ve všech přednáškách, ale někdy to využívám na té úrovni jako, že se skupina pobaví o nějakém jevu, zavzpomínala, popřípadě si zkusili nějaké řešení ve skupině.

Jakou osobní zkušenost máte s využitím skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

Snažím se velice často, ale je pravda, že v těch předmětech pro učitele to nepoužívám tak často, jak bych mohl, ale v jiných předmětech ano.

Z jakých důvodů volíte/nevolíte skupinové učební činnosti do vlastní výuky?

Tak, možná že, ten důvod, proč to nezvolím je třeba to, že to potřebuju předat já hodně informací, a když vím, že něco nestihnu, tak se k tomu můžu vrátit v příští hodině, tak tam to naopak rád využívám jako v té úrovni, abych znal názor ve skupinkách, nebo aby si něco zkusili vymyslet nějaké řešení, aby si zavzpomínali. Ale když jsem limitován časem, nevyužiju to tolik.

Zajímalo by mě, jaká negativa spatřujete ve využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

Tak určitě práce ve skupině se může zvrtnout do povídání, co baví je, což je pochopitelný, tak taky bych v tom okamžiku tam neměl být přítomný, neměl bych se k tomu vracet, určitá míra časovy náročnosti, kterou si lze dovolit v některých typech kurzů, a v některých si to dovolit nemůžu, tam potřebuju předat víc informací.

Teď naopak, jaká pozitiva spatřujete ve využívání skupinových učebních činností ve vlastní výuce?

Tak pozitiva, ^{AKTIVIZACE} aktivizace, ^{DOJÍMÉ POVIDÁK!} vlastní názor ve skupině, taky tam jde o to, že tam mají ty účastníci se možnost spolu bavit, protože, a to se netýká asi jenom vysoké školy, ale jsou tady studenti, kteří se jinde nepotkají, ^{BYDLOVÁNÍ VZTAHŮ} potkají se jen na daném kurzu, na střední to asi úplně tak nebude, ale i tam jde využít tu chvíli spolupráce, je to oživení výuky, ^{2 PESTOVÁNÍ!} to bezpochyby.

Jaké vyučovací strategie podporující aktivitu a zapojení používáte ve své vlastní výuce?

Snáním se využívat ^{POJETÍ VÝUKY} osobní zkušenosti s daným tématem u studentů, vlastně hodně přednášek začínám tím, ^{POJETÍ VÝUKY} zavzpomínáte si, jaké to bylo, když....nebo co jste zažili, když. Snáním se tu přednášenou látku, ^{UČIVK REálného SVĚTA} ten materiál propojovat s tím reálným světem, teda, jak to vypadá v té školní třídě, to, co přednáším, kde jste se s tím mohli setkat v jiném kontextu.

Co podle Vás studenti očekávají od výuky ve studiu učitelství?

Chtějí, aby to nebyl jednotlitý tok monotónních myšlenek, to asi nechtějí, chtějí kontakt s reálným světem. ^{NEBO SI ODĚŠT!} Cíli, jak ta přednášená věc vypadá v reálné třídě, ^{SDÍLELI ŽE} co s ní udělat v té třídě. Často chtějí historky, ty jsou líbivý, zdržujou. Můžou něco ilustrovat, ale když je přednáška hodně postavená na historkách, vlastně i na konkrétních kauzách, ^{2 PESTOVÁNÍ!} tak tam chybí ten krok k nějakému univerzálnímu širšímu vhledu. ^{2 VÝUKU}

Příloha č. 5: Seznam centrálních kategorií a kódů

KATEGORIE	KÓDY
Technologie skupinové výuky	dělení do skupin, role učitele, role studentů, využití metody, zapojení studentů, práce ve skupině, počty studentů ve skupině, zásady práce, úkol pro každého, špatná organizace, reflexe, podoba dle předmětu, délka aktivit, zaměření aktivity, cíle aktivit, různost aktivit dle předmětů
Přínosy ve výuce	učení jako zážitek, získání informací o technologii skupinové výuky, snazší zapamatování obsahu, komunikační dovednosti, výcvik sociálních dovedností, sdílení zkušeností, oživení hodiny, atraktivita, víc hlav víc ví, budování vztahů, překonání osobnostních bariér, uchování znalostí na delší dobu, učení jako reakce, dovolené povídání, zvnitřnění zkušeností, možnost využití v praxi, rozmanitost, zkouška na vlastní kůži, pocit bezpečí, možnost aplikace v praxi, zpestření
Negativa ve výuce	zadávání domácích úkolů, ulejšování, nezapojení všech, špatná organizace, individuální vlastnosti studentů, využití potenciálu nesprávným směrem, žádný přínos pro učení, absence smyslu a účelu, braní na lehkou váhu, absence důrazu na znalosti, malá pobídka k učení, faktor času, povídání mimo téma, zahlcení, přílišný důraz na spolupráci, ztráta sebe sama, konflikty se členy, různost názorů, ne všichni pracují, špatné dělení skupin, zabíjení času, nezapamatování obsahu, předání malého množství informací, absence reflexe,
Uplatnění ve studiu učitelství	učení nápodobou, aplikace do vlastní praxe, sociální podstata učení, zkouška na vlastní kůži, možnost učit tímto způsobem, zkouška efektivity, víra v metodu, usnadnění práce, oživení stereotypu, student v roli žáka, obohacení vysokoškolské výuky, něco si odnést, atraktivita, zpestření, zabíjení času, učení rozmanitosti, sdílení zkušeností, posílení spolupráce, reakce, sdílení zkušeností, vzájemné poznávání, uvědomění si roznosti, odpočinek pro učitele, odměna, práce s heterogenními skupinami, aktivizace
Uplatnění ve vlastní praxi	součást výuky, oborové myšlení, vztažení do učiva předmětu, nástroj motivace, faktor času, pravidla práce, víra v efektivitu, víra v ideální spolupráci, nástroj výuky, nácvik reálného života, vžívání se do situací, limity ve využití, předcházení samoty, moc vrstevníků, řešení osobních problémů, smysl aktivity, srovnání oborů, nácvik komunikace
Osobní zkušenost se skupinovou výukou	vliv střední školy, zkušenost z VŠ, utváření pojetí výuky v praxi, negativní zkušenost, pozitivní zkušenost, žádná zkušenost, kritika VŠ výuky, inspirace jinými, aplikace již v praxi, při teorii nelze použít, zkušenost z domovského oboru, pojetí výuky v praxi, kritika zažité výuky
Vliv na klima	navazování vztahů, zábava, budování vztahů, příjemnější metoda, dobrý pocit z práce, dobrá parta, pocit bezpečí, aktivizace

Příloha č. 6: Skupinové učební činnosti ve studiu učitelství

