

# EFEKTIVITA KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ VE VÝUCE MATEŘSKÉHO JAZYKA

Michala BARTOŠOVÁ

Abstrakt:

*Ve světle konstruktivního modelu školy orientovaného na žáka autorka vyslovuje tezi efektivity kooperativního vyučování ve výuce mateřského jazyka. Empirickým výzkumem kombinujícím metodu didaktického testu a přímého pozorování hodnotí vliv užitých metody a formy vyučování/učení se na získávání a osvojování znalostí a dovedností v jazykové výuce. Výsledky kvalitativně-quantitativního výzkumu by měly být využity jako vhodné výukové/učební strategie na „Nových středních školách“ (Neue Mittelschulen) v Rakousku.*

**Klíčová slova:** *metoda a forma výuky, kooperativní vyučování, efektivita, znalosti a dovednosti, klíčové kompetence.*

## THE EFFECTIVENESS OF COOPERATIVE TEACHING IN MOTHER-TONGUE TEACHING

Abstract:

*Within the framework of the constructive pupil-oriented school model, the author puts forth the postulate that cooperative education is an effective teaching method for mother-tongue teaching. Using empirical research that combines didactic test and direct observation, the author assesses the effect of the method and form of tuition/teaching on the acquisition and fostering of knowledge and skills in language education. The results of the qualitative-quantitative research should be used as suitable tuition/teaching strategies at „New Secondary Schools (Neue Mittelschulen) in Austria.*

**Keywords:** *teaching methods and forms, cooperative teaching, effectiveness, knowledges and skills, key competences.*

### Úvod

Ve dvacátém prvním století je škola konfrontována s úkolem adekvátně koncipovat obsah vzdělávání i proces vyučování. Proměňují se cíle výuky a důraz je kladen na praktickou stránku. Získávání a osvojování izolovaných znalostí a dovedností je přežití, důležité je naopak osvojení klíčových kompetencí a komunikačních strategií, aby byl žák připraven na budoucnost v rychle měnící se dynamické společnosti. Jak ale těchto cílů dosáhnout? Jaké vyučovací metody a formy vedou k efektivnímu získávání a osvojování znalostí a dovedností, a především k osvojování klíčových kompetencí?

V naší dosavadní pedagogické praxi jsme častěji využívali formu kooperativního otevřeného vyučování. Jednali jsme tak z přesvědčení, že je pro žáky nejefektivnější ve smyslu intenzity osvojení učiva a benefitu v podobě kompetencí a strategií pro budoucí život. Naše škola počátkem letošního roku získal certifikaci tzv. COOL-školy, tzn. školy využívající kooperativní otevřené vyučování, a proto je potřeba přesnějšího výzkumu efektivity této organizační formy vyučování nasnadě.

V našem empirickém výzkumu se zaměříme na dvě třídy dvou hlavních škol v rakouském Linci. Po dobu dvanácti vyučovacích hodin budeme sledovat proces osvojování nového učiva prostřednictvím odlišných organizačních forem. Na konci této etapy provedeme didaktický test výsledků výuky. Zvolenou kvantitativní metodu následně doplníme o kvalitativní pozorování.

## 1 Jazyková výuka v Rakousku

Než osvětlíme koncepce a cíle výuky mateřského jazyka v Rakousku uvedeme ve zkratce několik zásadních informací o rakouském školském systému.

Rakouské školství se v mnoha aspektech liší od českého. Školní docházka je všeobecně povinná pro všechny děti, které jsou trvale přihlášeny k pobytu v Rakousku, a to bez ohledu na jejich národnost (srov. *Aktualizované koncepce integrace cizinců*, Ministerstvo vnitra ČR). Žáci nastupují po ukončení šestého roku života na čtyřletou *obecnou /národní školu*. Úlohou této primární oblasti vzdělávacího systému je „obsáhlé a zároveň vyvážené všeobecné vzdělání a podpora sociální, emocionální, intelektuální a tělesné schopnosti a dovednosti žákyň a žáků“<sup>1</sup>. Po absolvování prvního stupně vzdělání žáci volí mezi dvěma typy škol: *hlavní škola* (Hauptschule), nebo *nižším stupeň vyšší školy* (Allgemeine höhere Schule). Devítiletou povinnou školní docházku žáci uzavírají na střední škole.

Ve znění § 2 a § 15 školského zákona (Schulorganisationsgesetz) se má hlavní škola podílet na utváření osobnosti mladého člověka, a to osvojováním a získáváním *znalostí*<sup>2</sup> a *dovedností*<sup>3</sup>, rozvíjením *kompetencí*<sup>4</sup> a zprostředkováváním hodnot. Dalším z hlavních cílů je podpora a rozvíjení samostatného myšlení a kritické reflexe. Pomocí diferenciací žáků<sup>5</sup> má být zajištěn individuální přístup a má být zaručena potřebná motivace žáků.

V současné době však systém diferencované výuky prochází reformou a tzv. *výkonnostní skupiny* budou jako nevyhovující a přežitě zrušeny.<sup>6</sup>

### 1.2 Konkrétní předmětové cíle

Výuka mateřského jazyka propojuje všechny vzdělávací oblasti formulované v *učebním plánu* (Jazyk a komunikace, Člověk a společnost, Příroda a technika, Kreativita a tvorba, Zdraví a pohyb). Konkrétním předmětovým cílem je podpora schopnosti, ochoty a připravenosti žáků komunikovat a jednat skrze učení se jazykem a o jazyku. Znalosti struktury a funkce jazyka mají

---

<sup>1</sup> Čákiová, J. (2006). Rakouský vzdělávací systém [online]. In *Národní informační centrum pro mládež*. [cit. 2012-04-20]. Dostupné z WWW: <<http://www.nicm.cz/rakousky-vzdelavaci-system>>.

<sup>2</sup> Termínem *znalosti* rozumíme soustavy představ, pojmů, teorie, komplexní struktury, které žák získal a osvojil si je.

<sup>3</sup> Termínem *dovednost* rozumíme způsobilost žáka k získávání a osvojování znalostí.

<sup>4</sup> Termínem *kompetence* míníme pojem nadřazený, zahrnující nejen znalosti a dovednosti, ale především způsobilost řešit problémové situace a vyvíjet různé strategie řešení problému.

<sup>5</sup> Každý žák je zařazen do tzv. *výkonnostní skupiny* („nejsilnější, střední a nejslabší“) a na jejím základě je také hodnocen. Cílem má být pozitivní motivace žáka a jeho přestup do „nejsilnější“ skupiny.

<sup>6</sup> Do roku 2015 zaniknout klasické *hlavní školy* a nahradí je *Nové střední školy* (Neue Mittelschule). Viz [www.nms.at](http://www.nms.at)

žákům umožnit bezchybné ústní a písemné užívání jazyka, doslovně „užívání jazyka bez hrubších chyb“<sup>7</sup>.

Náš empirický výzkum se zaměřuje na dílčí oblast učebního plánu *Jazyk a pravopis* (Sprachbetrachtung und Rechtschreibung). Žáci si v rámci této oblasti osvojují (získávají a využívají) znalosti o jazyce, jeho struktuře a funkci, a to z oblastí pragmatiky, sémantiky a gramatiky. Konkrétně jsme zvolili učivo týkající se sloves a jejich gramatických kategorií.

Učivo, které si žáci během dvanácti vyučovacích hodin (á 50 minut) osvojovali, bylo přehledně a explicitně formulováno vzdělávacími cíli:

- V textu rozpoznám sloveso/přísudek a umím určit jeho gramatické kategorie (osobu, číslo, slovesný čas).
- Slovesa/přísudky umím doplnit do tabulky se slovesnými časy.
- Tvoření slovesných časů (přezens, perfekt, préteritum, plusquamperfekt, futur) rozumím a procvičil jsem ho.
- Umím tvořit určité slovesné tvary dle všech osob v jednotném i množném čísle, a to ve všech slovesných časech (přezens, perfekt, préteritum, plusquamperfekt, futur).
- Víím, že pomocí přítomného času mohu vyjádřit nejen současné dění a dokážu toto vysvětlit podrobněji a doložit na základě nesčetných příkladů.
- Znáím pravidla kombinování slovesných časů ve vyprávění, rozumím jim a umím je správně užít.

## 1.2 Klíčové kompetence

Vyučovací situace má být blízká životu a má poskytnout nejen kvalitní všeobecné vzdělání, ale poskytnou žákům strategie a kompetence, se kterými obstojí v moderní rychle měnící se společnosti.

*Klíčové kompetence* jsou v odborné literatuře velice široce popsány. Např. Mertens (1974)<sup>8</sup> tyto definuje jako „kompetence, které pomáhají vyrovnávat se se skutečností a zvládat tudíž také nároky flexibilního světa práce“. K takovým patří především:

- *Základní kompetence* neboli *kognice*, která označuje pochopení, úsudek, závěr, schopnost řešit problémy, schopnost řešit problémy, reflexivitu<sup>9</sup>.
- *Systémová kompetence*, také *formální*: schopnost včlenit nové informace do složitého systému stávajících znalostí, myšlení v souvislostech.

## 2 Efektivita vyučování

V německé i české pedagogické terminologii se často setkáváme s paralelně užívanými termíny efektivnost a efektivita. Přibližně od devadesátých let dvacátého století se však většinou již dává přednost termínu efektivita (např. Kalhous, Obst a kol., 2002). Někdy je efektivita užívána

<sup>7</sup> Lehrpläne, Sechster Teil: Lehrpläne der einzelnen Unterrichtsgegenstände [online]. In *Bundesministerium des Unterrichts, Kunst und Kultur*. [cit. 2012-04-20]. Dostupné z WWW: <[http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen\\_HS\\_Lehrplan1590.xml](http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Hauptschulen_HS_Lehrplan1590.xml)>.

<sup>8</sup> Mertens, D. (1991) Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus dem Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7. 36-43.

synonymně s pojmem účinnost (viz Hutnerová, 1999) a někdy je „chápána jako míra energie a nákladů vynaložených na efekt“<sup>10</sup>.

Obecně lze konstatovat, že za efektivní vyučování považujeme takové, které vede k osvojení znalostí a dovedností a k vybudování a rozvíjení kompetencí. Úroveň efektivity výuky tedy sledujeme především studijními výsledky žáků. Je však nutné mít v povědomí výzkumný model *proces – produkt*<sup>11</sup>. Vzájemný vztah procesuální a produktové charakteristiky vyučování tedy nesmí být opomíjen. Jedná se tak o empirické ověřování tzv. výzkumu pedagogické produktivity (educational productivity research), který je definován jako „výzkum faktorů ovlivňujících a produkujících kognitivní a postojevé výsledky u žáků“<sup>12</sup>.

### 3 Kooperativní vyučování

Metody a organizační formy vyučování užívající se k dosahování formulovaných cílů se různí. Obměňování a utváření variabilních, pružných a otevřených organizačních forem vzhledem k měnícím se cílům výuky je nezbytné. Stejně tak důležité je dbát na měnící se požadavky dynamické učící se společnosti a reflektovat je ve výuce. Tyto faktory zásadně ovlivňují organizaci celého vyučovacího procesu.

Dnes by měl být kladen důraz na samostatnou práci žáků a potřebu „učit děti se učit“<sup>13</sup>, řešit samostatně problémové situace a objevovat praktický smysl a význam této činnosti pro budoucí život. Cest k dosažení těchto cílů je několik. Dle našeho názoru, se jako nejefektivnější jeví právě forma kooperativního vyučování.

Kooperativní vyučování lze chápat jako interaktivní organizační formu vyučování, při které se vytvářejí malé skupiny žáků, kteří spolupracují při řešení určitého problému či dosahování společného cíle. Od skupinového vyučování ho odlišuje především prospěch skupiny z prospěchu činnosti jednotlivce. K základním podmínkám této formy vyučování tak patří ochota sdílet, spolupracovat a obecně podpora členů skupiny.<sup>14</sup> Práce ve skupině podporuje osobní a sociální kompetence – schopnost se rozhodovat, spolupracovat (*týmová kompetence*), řídit vyučovací proces, ale také *reflexivita*<sup>15</sup> (tedy schopnost hodnotit po kritickém porovnání vlastní výkon podle dosažených výsledků). Kooperace umožňuje akcentovat vztah žák – žák, potažmo žák – skupina vrstevníků, tento vztah přispívá nejen k rozvíjení zmíněných klíčových kompetencí, ale i k vývoji osobnosti a její socializaci. Práce v malé skupině zvyšuje interakční příležitost jedince, schopnost kritického myšlení, produktivní tvůrčí procesy a empatii a senzibilitu vůči druhým.<sup>16</sup>

### 4 Stanovení a formulace výzkumného problému

Ve světle udělování certifikací tzv. *COOL-škol*<sup>17</sup>, škol realizujících výuku kooperativní otevřenou formou, se jeví jako aktuální a potřebné srovnat efekt takto orientované výuky s efektem

<sup>10</sup> Gavora, P., & Mareš, J. (1999) *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál. 58.

<sup>11</sup> *Těž kontext – proces – produkt*.

<sup>12</sup> Průcha, J. (1996) *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita CDVU.

<sup>13</sup> Skalková, J. (2011) *Obecná didaktika*. Praha: Grada. 219.

<sup>14</sup> Kasíková, H. (1997) *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. 27.

<sup>15</sup> Belz, H., & Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. 29.

<sup>16</sup> Klafki, W. (1998) *Erziehung – Humanität – Demokratie*. Marburg.

<sup>17</sup> COOL – cooperative open learning.

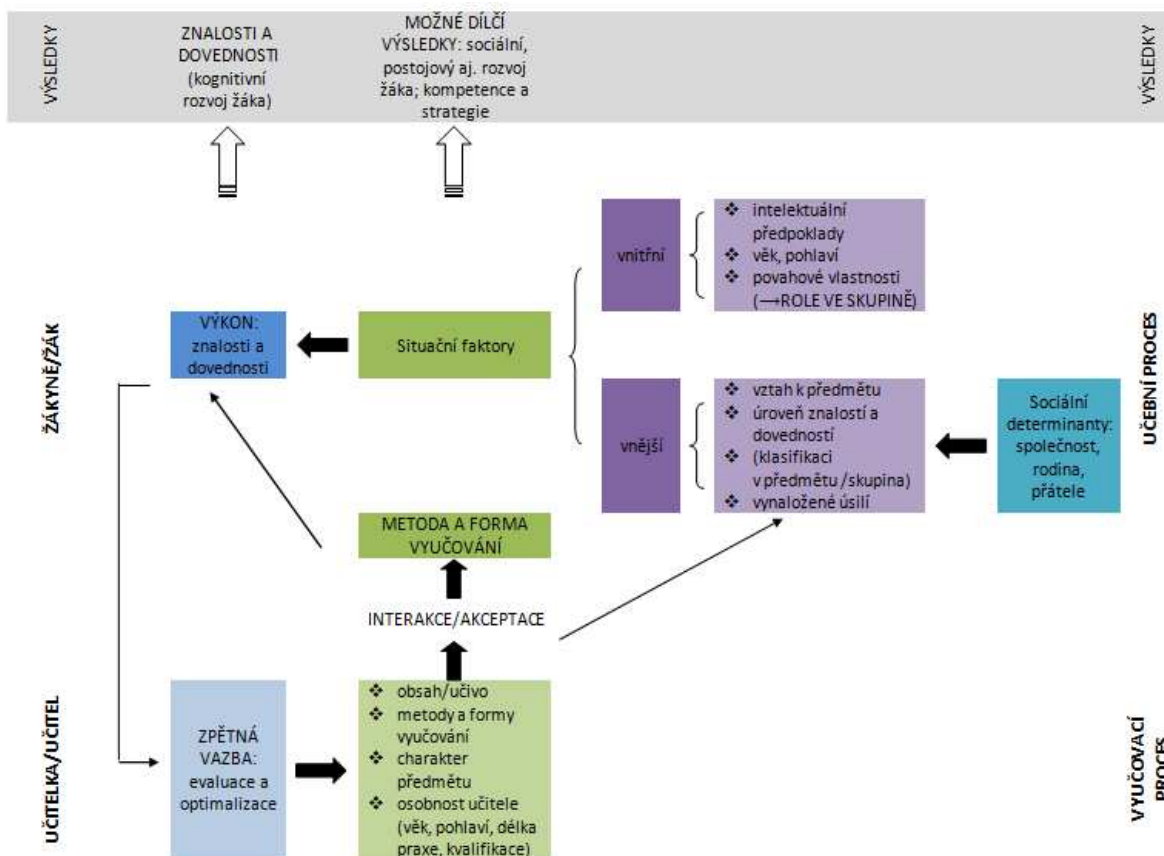
výuky, která upřednostňuje jiné organizační formy (především frontální vyučování). V rámci reformy školství, rušení *hlavních škol* a zavádění *nových středních škol*, kde budou v každém hlavním předmětu přítomni dva vyučující, se snažíme současně nalézt co nejefektivnější způsob individualizace a vnitřní diferenciací výuky. Dva učitelé mohou lépe řídit proces učení a napomáhat individuálním procesům učení se žáků.

Jaký je tedy skutečný vztah mezi mírou získaných znalostí, dovedností a kompetencí žáků a užitou formou výuky? Jaký vliv má kooperativní vyučování na získávání a osvojování znalostí a dovedností a rozvíjení kompetencí?

Tento empirický výzkumný problém částečně založený na pedagogickém experimentu budeme řešit v rámci kvalitativně-kvantitativního výzkumu. Využijeme metody didaktického testu a pozorování. Tato kombinace výzkumných metod nám má zajistit objektivitu a platnost výsledků zkoumané pedagogické reality.

## 5 Model výzkumného pole

Pro objektivní zachycení pedagogické reality je nezbytné zmapování, vymezení a modelování výzkumného pole, zachycení jeho vstupních a výstupních proměnných, vyjasnění vztahů mezi proměnnými a jejich kategorizace. Těžiště modelování leží v soustředění pozornosti na klíčové proměnné. V následujícím schématu jsme se pokusili komplexně popsat reálný vyučovací/učební proces, abychom zachytili faktory přímo či nepřímo ovlivňující efekt výuky. Kromě metod a forem propojených s konkrétním cílem, tedy i učivem, jsou to i různé situační faktory (vnitřní i vnější).



Obráz

ek 1. Model vyučovacího proce

## 6 Formulace hypotéz

Model výzkumného pole explicitně vyjasnil vztahy mezi dílčími proměnnými vyučovacího/učebního procesu. Na základě klíčových vazeb tak můžeme formulovat hlavní a dílčí hypotézy našeho empirického výzkumu:

H1: Kooperativní vyučování zvyšuje efektivitu získávání znalostí a dovedností a rozvíjení klíčových kompetencí.

h1A: Žáci, kteří se učí/jsou vyučováni kooperací si efektivněji osvojují znalosti a dovednosti:

- teoreticky znají a rozumějí souvislostem daného tématu (gramatická pravidla a poučky)
- prakticky/aktivně gramatická pravidla a poučky uplatňují a dochází k dovednosti a gramatické kompetenci

h1B: V daném měřeném učivu dosahují žáci vyučovaní/učící se kooperací lepších výsledků.

h1C: Dílčím výsledkem u žáků vyučovaných kooperací je i osvojení klíčových kompetencí a různých komunikačních strategií.

H2: Kooperativní vyučování klade vyšší požadavky na žáka – vyžaduje aktivizaci a senzibilizaci různých dílčích kompetencí, vyžaduje a rozvíjí sociální kompetence.

## 7 Výzkumné prostředí a výzkumný vzorek

Participanty/recipienty výzkumu jsou druhé třídy (á 24 žáků) dvou *hlavních škol* v hornorakouském Linci. V rámci zachování objektivit byly zvoleny školy, které využívají stejné učebnice<sup>18</sup>, pro výzkum bylo zvoleno i totožné učivo (konjugace sloves). Jedna třída byla vyučována kooperativní formou výuky a druhá využívala jiné organizační formy, především ale frontální výuku.

### 7.1 Hlavní škola A

Hlavní škola A využívala pro osvojení znalostí a dovedností z oblasti učiva *konjugace sloves* kooperativní formu výuky. Žáci této školy jsou již zvyklí pracovat touto formou, a proto nebyla kromě několika připomenutí nutná rozsáhlejší příprava. Ve stručnosti byly diskutovány hlavní zásady takto orientované výuky, písemně stvrzeny a vyvěšeny ve třídě.

Práce žáků v rámci kooperace má tato přísná pravidla a zásady, které jsou žáci povinni dodržovat:

- Osobně nesu zodpovědnost za své učební úspěchy.
- Úkoly si přesně přečtu. V případě nejasností se obrátím na spolužáka nebo na učitele.
- Pracuji plně soustředěn a chovám se tak, abych jiné nerušil.
- Materiály vracím v takové podobě, v jaké jsem je převzal (tzn. celistvé a neponičené).
- Svědomitě kontroluji a opravuji případné chyby.
- Dodržuji termíny odevzdání bez jakéhokoli upozornění.
- Při komunikaci s ostatními dodržuji základní pravidla dialogu/diskuse.

---

<sup>18</sup> Obě hlavní školy využívají učebnice Prammer, W. (2005) *Deutschstunde 2*. Veritas.

V první fázi výuky žáci získali tzv. *COOL-plán*, kde jsou specifikovány úkoly včetně uvedení organizační formy (v rámci skupinového vyučování např. počet členů skupiny). Žáci se samostatně rozhodují, kdy budou daný úkol plnit a v jakém pořadí. Plán učiva jim poskytuje vysokou míru autonomie a umožňuje volit různé strategie dosahování cíle. Výkonnostně silnější jedinci jsou dodatečně motivováni bonusovými body při splnění rozšiřujících a prohlubujících úkolů a výkonnostně slabší jedinci se naopak klidně mohou soustředit na plnění povinných položek COOL-plánu. Úkoly jsou jak teoretického, tak praktického rázu. Těžiště jejich formulace spočívá v tzv. *Problem-Based Learning*<sup>19</sup>. Potenciál této metody spočívá v aktivním spoluutváření (nejen pasivním přijímání) znalostí a dovedností.

Po ukončení této fáze kooperativního vyučování, jsou žáci vyzváni k písemné autoevaluaci dílčích učebních cílů, k tomu slouží stupnice se známkami *výborně až dostatečně*<sup>20</sup>. Žáci sami zhodnotí úroveň dosažených znalostí a dovedností a zároveň jsou explicitně konfrontováni s požadavky na ně kladenými. Tento systém sebereflexe má jedince vést k uvědomění si vlastních deficitů a jejich následné eliminaci.

Možnost dále upevnit, rozšířit, prohloubit své znalosti a dovednosti, či odstranit a eliminovat nedostatky žákům napomáhá další učební fáze, tzv. *stanoviště*. Tato organizační forma opět souvisí s kooperací, žáci jsou rozděleni do skupin po čtyřech a postupně se přesouvají od jednoho stanoviště k dalšímu. Fyzický pohyb skupiny podprahově symbolizuje i jakýsi pokrok ve vlastním učebním procesu. Každé stanoviště obsahuje jasné formulace úkolů od čistě organizačních (např. *Nejprve nalep pracovní list do sešitu!*) po úkoly vyžadující tzv. *Problem-Based Learning*. Rychlejší jedinci po dokončení procvičovacích, upevňovacích úkolů pomáhají „pomalejším“ nebo řeší doplňující úkol. Následně je vše samostatně kontrolováno dle přiložených řešení.

Běžně je využíván systém „učebních stanovišť“ a „herních stanovišť“, která látku také procvičují a upevňují, ale formou hry. Každá skupina v kontrolním listě (*checklist*) postupně značí splněná stanoviště, intuitivně dochází ke střídání učebního a herního stanoviště. Cílem je projít všechna povinná, tzn. učební stanoviště.

Pro realizaci takto vystavené výuky je zapotřebí mít k dispozici i potřebný prostor, který by umožnil dětem explicitně odlišovat „učební prostor“ a „herní prostor“. Tuto funkci plní jednak školní třída a jednak tzv. „skupinová místnost“, která je zpravidla vybavena kobercem, polštáři k sezení, ale i běžnými školními lavicemi.

Mohlo by se zdát, že kooperativní vyučování klade veliké nároky pouze na žáky. Učitel je však ve veliké míře zatížen především obsáhlou přípravou. Je nutné předem promyslet veškeré metodické kroky osvojování nových znalostí a dovedností. Vyučující musí koncipovat pracovní úkoly tak, aby krok po kroku poskytl žákům návod řešení. Role učitele se během kooperativního vyučování mění zásadním způsobem, učitel se stává poradcem, moderátorem, spolupracovníkem, pozorovatelem, který doprovází žáky v procesu učení se (již ne „a sage on the stage“, nyní „a guide on the side“<sup>21</sup>).

---

<sup>19</sup> Weber, A. (2004) *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern.

<sup>20</sup> Znamka *nedostatečně* není na stupnici nabízena, pokud žák daný pracovní úkol splní, dosáhne minimální *dostatečného* výsledku.

<sup>21</sup> Weber, A. (2004) *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern.

## 7.2 Hlavní škola B

Druhá třída hlavní školy B byla také po dobu dvanácti vyučovacích hodin seznamována s novým učivem *konjugace sloves*. Z hlediska organizačních forem převažovalo *frontální hromadné vyučování*. Pevným počtem dvaceti čtyř žáků ve třídě byla zajištěna schopnost učitele usměrňovat poznávací proces celé třídy a přihlížet ke zvláštnostem každého žáka. Učitel tak plánovitě a soustavně v určeném čase seznamuje třídu s dílčími didaktickými cíli, ale zároveň má stále možnost přihlížet k individuálním potřebám jednotlivců.<sup>22</sup>

Výuka v této třídě byla realizována zpravidla dvojím způsobem. Jednak byla frontálně hromadně vyučována celá třída, jednak probíhala frontální výuka v menší skupině žáků. V tomto druhém případě byla třída rozdělena do tří skupin po osmi. Vytvořila se dvě „aktivizující stanoviště“ sloužící k aktivizaci předchozích znalostí, dvě „procvičovací stanoviště“ sloužící k procvičení nového učiva a jedno „učební stanoviště“ sloužící k osvojení nových znalostí a dovedností. Na rozdíl od hlavní školy A byly však nové vědomosti zprostředkovány výkladem učitele. V rámci skupiny osmi žáků tak stále byl zajištěn individuální přístup k jednotlivým žákům a byla umožněna cílenější reakce na případná nedorozumění. „Procvičující a aktivizující stanoviště“ prostor ke kooperaci neposkytovala, jednalo se o prostor vyhrazený samostatné, tiché práci jedince. Žáci jsou nuceni vypracovat dílčí úkoly bez jakékoli pomoci, samostatně, a musí se plně soustředit na vlastní úspěch. Tato forma „tiché práce“ má také své praktické opodstatnění, frontální skupinová výuka by aktivní kooperací ostatních skupin byla narušována a její úspěšná realizace by tak nebyla umožněna.

## 8 Výzkumné metody

Prostředky k řešení našeho empirického výzkumu nám poskytly kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody. S přihlédnutím ke specifikům zaměření výzkumu jsme se jeho první část rozhodli ověřovat didaktickým testem.

Na počátku výzkumu jsme nepovažovali za nutné vytvářet *vstupní didaktický test*. V našem případě se jednalo o nové učivo a test by tak mohl prokázat pouze určité intuitivní dispozice některých žáků, které nabyli např. čtenářskou zkušeností. Výslednou úroveň nabytí znalostí a dovedností jsme se rozhodli ověřit v *didaktickém testu výsledků výuky*. Jedná se o test *monotematický* (zkoušející pouze jedno učební téma) *objektivně skórovatelný*. Formulaci a sestavení testových úloh jsme tak věnovali značnou pozornost. Cílem bylo ověřit teoretické i praktické znalosti a dovednosti a zjistit míru jejich rozvinutí.

Test byl rozdělen do dvou částí: praktické a teoretické. Zvažovali jsme možnost střídání jednotlivých úloh tak, aby k praktickému úkolu byla vždy doplněna odpovídající teoretická úloha. Tuto možnost jsme však zamítli, na základě našich dosavadních zkušeností je pro žáky tohoto věku vhodnější ucelené soustředění na praktickou a teprve poté na teoretickou část. Střídání jednotlivých typů úloh by u žáků zapříčinilo jistou roztěkanost.

První část tedy obsahuje praktické úlohy, např. vytvořit určité slovesné tvary na základě uvedených gramatických kategorií, vyhledat sloveso/přísudek a určit jeho gramatické kategorie, doplnit chybějící tvary sloves do tabulky, doplnit sloveso v náležitém slovesném čase. Jednotlivé testové úlohy byly uspořádány dle předpokládané náročnosti od nejsložitější

---

<sup>22</sup> Skalková, J. (2011) *Obecná didaktika*. Praha: Grada. 221.



po nejjednodušší. Do testu jsme zakomponovali i dvě totožné úlohy (určení gramatických kategorií určitého slovesného tvaru) s jinou formou (tabulka a text).

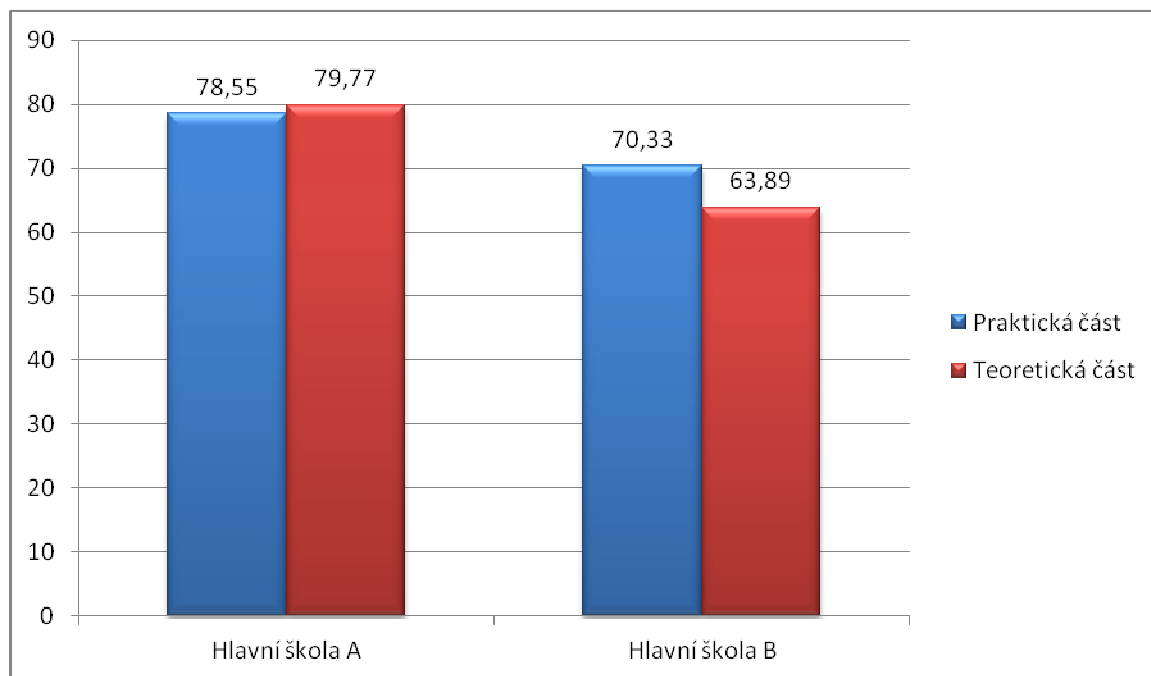
Teoretické úlohy byly navrženy v deduktivním duchu. Odpovědi na *otevřené úlohy se stručnou odpovědí* bylo z převážně možné nalézt v předchozí praktické části (např. „*Formuluj pravidla tvoření slovesného času plusquamperfekta!*“). Předpokládalo to ovšem správnost řešení praktické úlohy a také vybudovanou strategii řešení problému. Obě části didaktického testu se měly doplňovat. Praktické úlohy měly podpůrnou funkci při řešení teorie a teoretické úlohy měly podpořit řešení praktických úloh.

Pro splnění daného didaktického testu byla žákům poskytnuta časová dotace 30 minut, aby i slabší jednotlivci měli dostatečný prostor k řešení. Pokud nebyl test dokončen, zpravidla se nejednalo o časovou tíseň, ale o složitost úkolu pro daného žáka.

V rámci výzkumného problému jsme zapojili i *kvalitativní metodu pozorování*, které nám mělo dodatečně ke kvantitativním výsledkům poskytnout případné vysvětlení. Jednalo se o přímé nezúčastněné pozorování (hlavní škola B) a přímé zúčastněné pozorování (hlavní škola A). Předmětem pozorování byla především užitá metoda a forma výuky a její efekt na učební proces žáků.

## 9 Analýza výsledků výzkumu

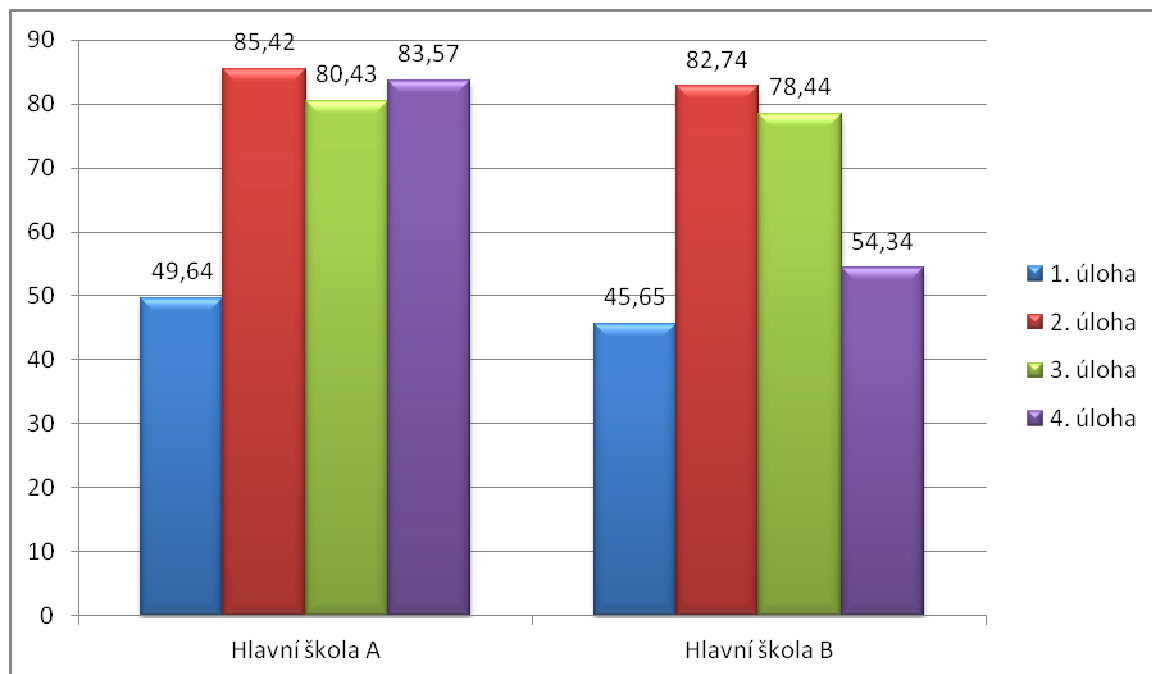
Celková úspěšnost při řešení praktické části vykazala u žáků využívající kooperaci 78,55 %, v teoretické části činila 79,77 %. Žáci, kteří byli vyučováni jinou organizační formou, dosáhli v praktické části 70,33 % a v teoretické části 63,89 %.



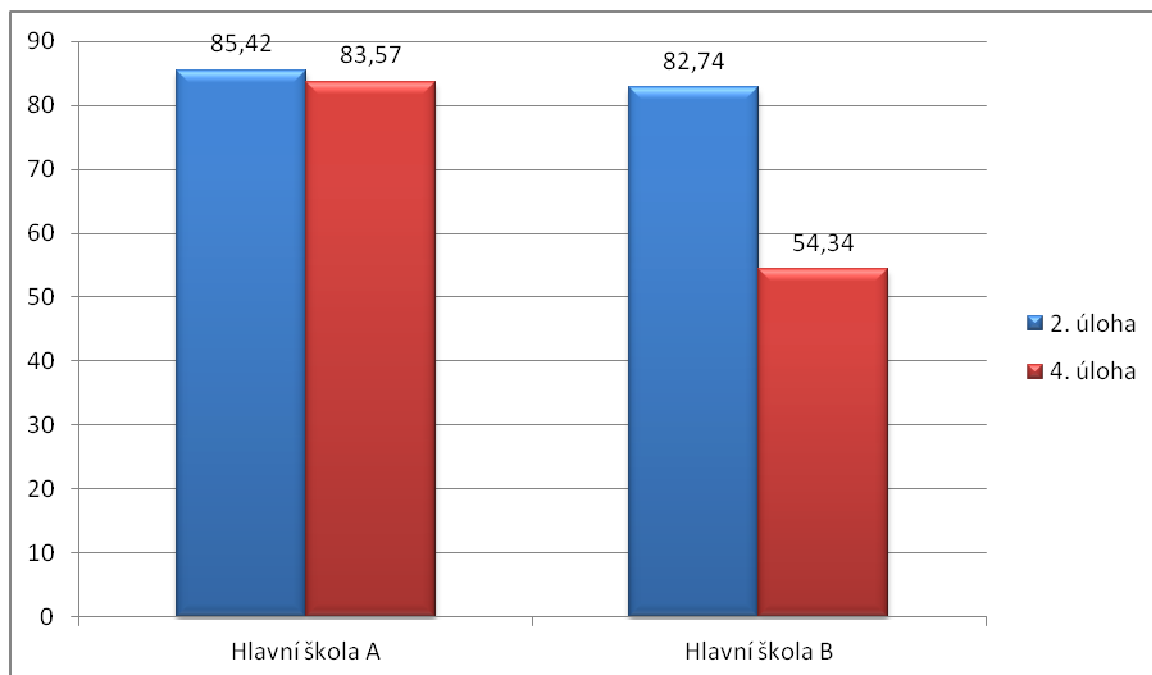
Pokud srovnáme jednotlivé praktické testové úlohy, dosahovali žáci hlavní školy A u první testové úlohy (*Podtrhni predikáty a doplň správný slovesný čas! Dbej na správnou kombinaci slovesných časů!*) 49,64 %, u druhé úlohy (*Doplň do tabulky chybějící slovesné tvary!*) 85,42 %, třetí úkol (*Doplň určité slovesné tvary dle uvedených gramatických*

*kategorií!)* 80,43 % a v rámci posledního praktického úkolu (*Podtrhni v textu predikáty a urči jeho slovesné kategorie (osoba, číslo, slovesný čas!)*) 83,57 %.

Žáci hlavní školy B dosáhli v řešení praktických testových úloh 45,65%, 82,74%, 78,44% a 54,34% úspěšnosti.

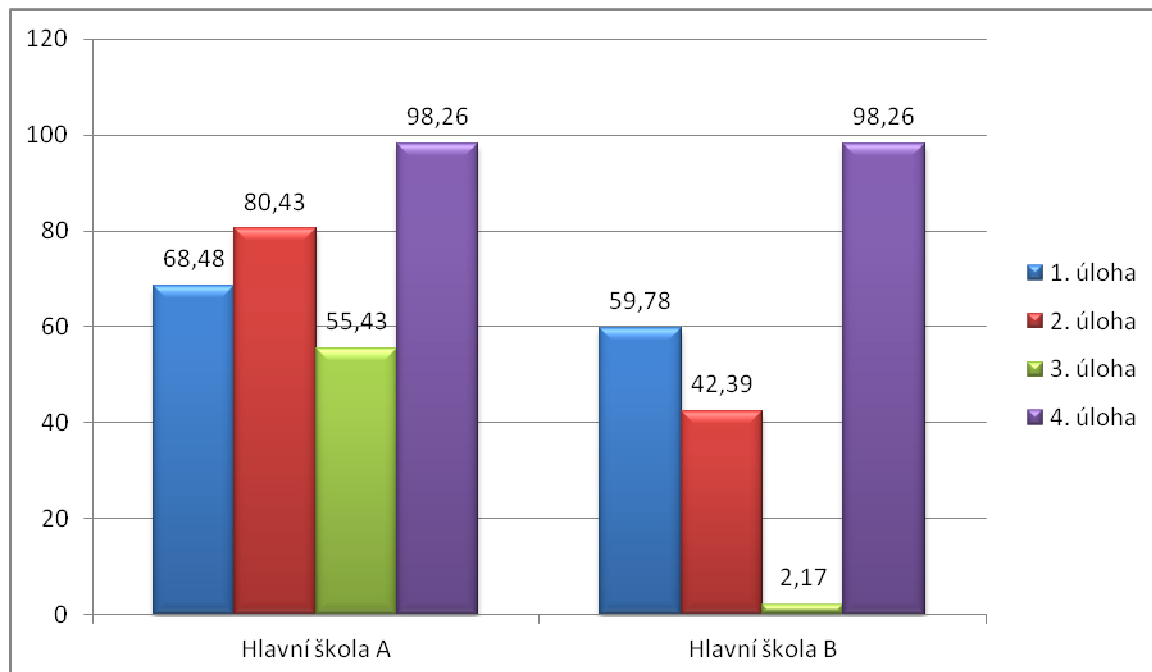


Nabízí se samozřejmě i srovnání dvou stejných testových úloh s odlišnou formou. V rámci druhé testové úlohy bylo dosaženo 85,42 % a v rámci čtvrté úlohy 83,57 % u hlavní školy A a u hlavní školy B 82,74 % a 54,34 %.



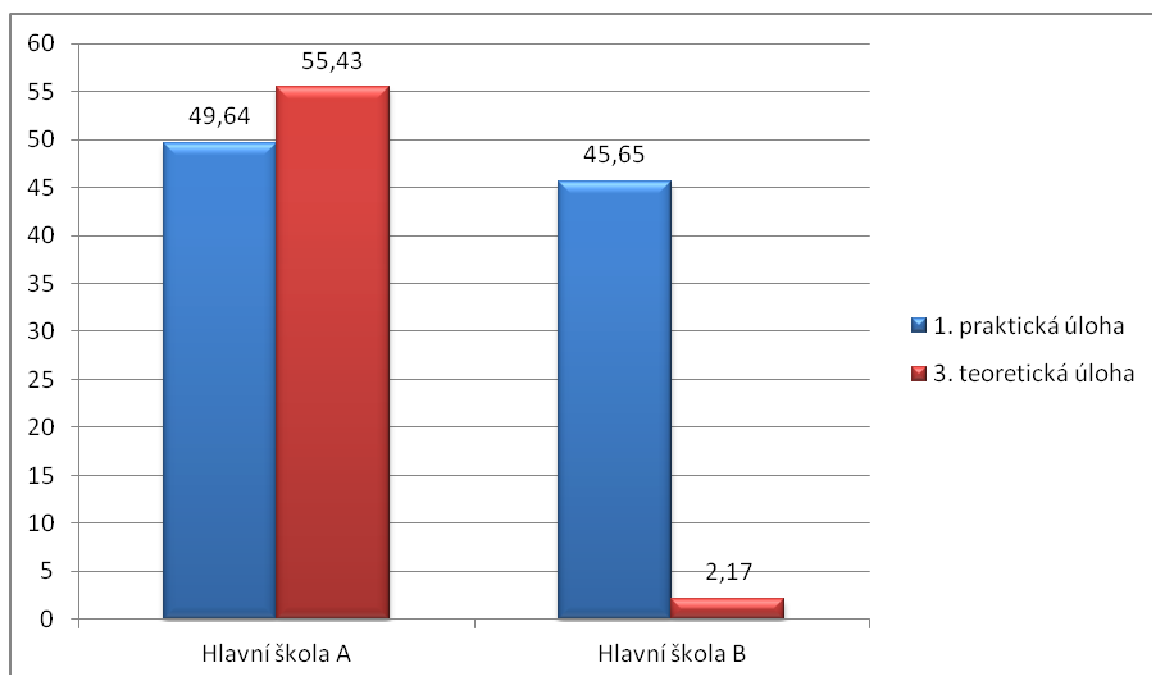
V teoretické části, která sestává také ze čtyř testových úloh (*1. Jaké dění může vyjadřovat přítomný čas?, 2. Formuluj pravidla tvoření slovesného času plusquamperfekt!, 3. Jaké slovesné časy jsou kombinovány v rámci vypravování?, 4. Vyjmenuj všechny slovesné*

časy!), žáci hlavní školy A dosáhli následujících výsledků: 68,48 %, 80,43 %, 55,43 % a 98,26 %. Žáci hlavní školy B pozitivně řešili jednotlivé úkoly na 59,78 %, 42,39 %, 2,17 % a 98,26 %.

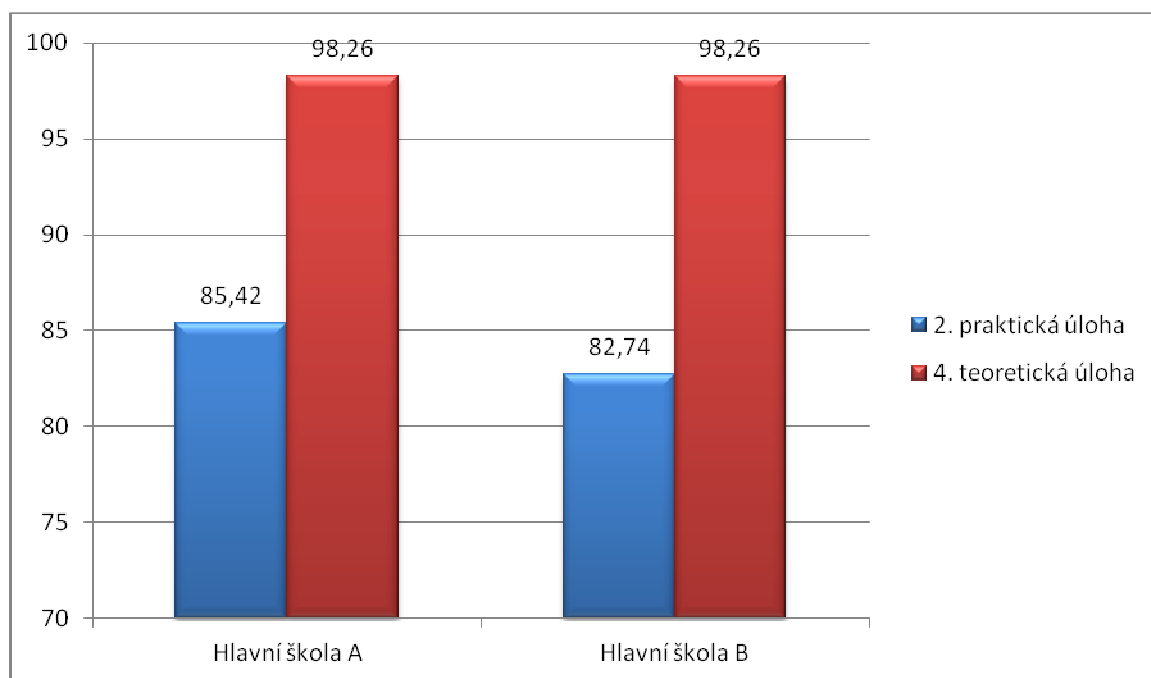


Jak jsme již nastínili v popisu didaktického testu, je většina teoretických otázek propojena s praktickou částí didaktického testu. Druhý teoretický úkol souvisí se všemi praktickými testovými úlohami. Třetí teoretický úkol souvisí s první praktickou testovou úlohou a čtvrtá úloha explicitně souvisí s úlohou číslo dva a nepřímo se všemi ostatními. Proto se nabízí procentuální srovnání úspěšnosti řešení těchto souvisejících úloh.

Hlavní škola A v procentuálním porovnání 3. teoretické a 1. praktické úlohy dosáhla 55,43 % a 49,64 %, oproti hlavní škole B, která v tomto porovnání dosáhla 2,17 % a 45,65 %.



Porovnání 4. teoretické a 2. praktické úlohy dopadlo následovně: hlavní škola A 85,42 % a 98,26 % a hlavní škola B 98,26 % a 82,74 %.



## 10 Diskuse výsledků výzkumu

Celkové výsledky obou skupin respondentů jednoznačně verifikovaly hypotézu výzkumu H1, že v daném učivu žáci vyučovaní kooperací dosahují lepších výsledků. Poměr mezi znalostmi a dovednostmi v oblasti praktické a teoretické jsou u hlavní školy A s 78,55 % a 79,77 % téměř vyrovnané.

V praktické části didaktického testu obě skupiny respondentů dosahovali obdobných výsledků (1. 46,64 % a 45,65 %, 2. 85,42 % a 82,74 %, 3. 80,43 % a 78,44 %). Jediným výraznějším rozdílem byly výsledky čtvrté testové úlohy. Žáci hlavní školy B uspěli v řešení na 54,34 %, kdežto hlavní škola A dosáhla 83,57 %. Překvapující jsou tyto výsledky vzhledem k úspěšnému plnění 2. testového úkolu, který se zaměřoval na stejný obsah, byl realizován pouze odlišnou formou. Mohlo by se zdát, že žáci hlavní školy B měli problém identifikovat ve čtvrtém úkolu přísudek ve větě. Tato skutečnost se však potvrdila pouze u zanedbatelného počtu respondentů. Žáci tedy správně identifikovali přísudek, ale dále nebyli schopni správného určení. Tento výsledek může svědčit o izolovaném osvojení dovednosti využít gramatická pravidla a poučky pouze v naučených vzorcích. Svědčí to o ne plně rozvinuté gramatické kompetenci a částečné neschopnosti identifikovat totožný předmět testování.

Ve výsledku první teoretické úlohy dosahovali respondenti skupiny A o necelých 10 % lepšího výsledku. Na základě doprovodného pozorování předpokládáme, že příčinou této skutečnosti bylo intenzivnější procvičení a upevnění dané oblasti probíraného učiva.

Druhou teoretickou úlohu, která souvisela se všemi praktickými testovými úlohami, řešili žáci hlavní školy B se 42,39% úspěšností, což je ve srovnání s druhou skupinou o necelých 50 % horší výsledek. Úspěšné zvládnutí tohoto úkolu vyžadovalo systematické a logické myšlení a propojení praktických dovedností a teoretických znalostí. Analýza a

dedukce patřily k metodám, které bylo třeba využít. Pouze zlomek respondentů B (42,39 %) tuto úlohu zodpověděl. Většina shromážděných odpovědí (přibližně 80 %) však byla formulována nepřesně („*Plusquamperfekt se tvoří pomocí hatte a war.*“). Domníváme se, že tento výsledek je opět dokladem izolovaného osvojování dovedností a znalostí. Tím zároveň opět verifikujeme naši výzkumnou hypotézu H1 a její dílčí části h1A, h1B.

Teoretická otázka č. 3 *Jaké slovesné časy jsou kombinovány v rámci vypravování?* se vztahovala k první praktické úloze. V rámci těchto dvou testových úloh se tentokrát jednalo skutečně o vyslovení teoretické poučky/pravidla a jeho/její praktické užití. Pokud žáci ovládají alespoň jednu z obou částí, měli by zdařile řešit formulovaný problém. Hlavní škola A vykazovala relativně vyrovnané výsledky (55,43 % a 49,64 %) v obou oblastech. Menší procentuální podíl úspěšnosti v praxi je vysvětlen opomenutím dílčího pracovního úkolu (podtrhnutí predikátů). Výsledky hlavní školy B napovídají, že řešení úkolu praktické části bylo realizováno především na základě jazykového citu, tedy intuitivně, což podporuje výsledek 2,17 % pozitivních odpovědí v teoretické části. Učivo bylo prezentováno během totožné časové dotace a procvičeno stejnými příklady, jediným odlišujícím kritériem byla organizační forma vyučování. Kooperativní vyučování lze tedy i v rámci této oblasti považovat za efektivnější.

Poslední teoretický úkol *Vyjmenuj všechny slovesné časy!* v porovnání procentuální úspěšnosti s praktickou úlohou nepotvrdila výraznější odlišnosti mezi oběma srovnávanými skupinami respondentů. Jediným překvapivým faktem byla odpověď cca. 50 % žáků hlavní školy B rozšířená o *infinitiv*. Žáci tedy při řešení tohoto úkolu postupovali nejen s využitím teoretických znalostí, ale také s využitím uvedených informací u praktických úkolů. Bohužel však nedošlo k analýze uvedených údajů, ale pouze k určitému zrcadlení, žáci tak bezmyšlenkovitě opsali jednotlivé nadpisy sloupců v tabulce (*infinitiv, pluquamperfekt, perfekt, präteritum, präsens, futurum*). Významný je tento fakt pro verifikaci naší dílčí hypotézy h1C – žáci si osvojili kompetence řešení problému a důsledně využívají všech potřebných dílčích kompetencí.

Uvedené výsledky našeho výzkumu s použitím metody didaktického testu bylo dále nutné rozšířit o poznatky, které zviditelnila kvalitativní metoda pozorování. Pozorování obou skupin participantů se odlišovalo hlavně v aktivní zúčastněnosti. V hlavní škole A jsme výuku přímo organizovali a v hlavní škole B jsme byli nezúčastněnými pozorovateli šesti vyučovacích hodin.

Participant A byli během kooperativního vyučování konfrontováni s nejrůznějšími metodami, byli aktivně vedeni k užívání srovnávacích, induktivních, deduktivních i analyticko-syntetických postupů. Ze strany učitele byly vyučovací plány sestaveny tak, aby zahrnovaly metody motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační. Důležitým aspektem výuky byli i didaktické hry a diskusní metody. Žákům byla ponechána určitá volnost, se kterou se museli naučit zacházet.

Všechny tyto aspekty přispívaly v první řadě komplexnímu získávání a osvojování znalostí a dovedností a v druhé řadě také k rozvíjení klíčových kompetencí. V procesu samotného učení se jednalo o kompetenci *kognice* a kompetenci *řešení problému*. V rámci kooperace byla podporována a rozvíjena *týmová kompetence*, tzn. schopnost týmové práce a „skupinové ctnosti jako je empatie, upřímnost, uznání platnosti lepšího argumentu, schopnost kompromisu, ochota vést, ale i poslouchat, schopnost změnit roli,...“<sup>23</sup>. Týmová kompetence je tedy neodmyslitelně spojena s kompetencí sociální a *reflexivitou*, tedy schopnost kritického

---

<sup>23</sup> Belz, H., & Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. 29.

sebehodnocení. Proces osvojování znalostí a dovedností byl spojen také s *tvůrčí kompetencí*<sup>24</sup>, kde je potřebná jistá flexibilita a nápaditost v řešení problému.

Vyučovací proces hlavní školy B byl pozorován po dobu šesti vyučovacích hodin. Učitel volil převážně formu frontální výuky. Při prezentaci nového učiva užíval induktivních, deduktivních a analyticko-syntetických postupů, žáci však setrvali v pasivní roli, a tak nemohlo dojít k plnému rozvinutí dílčích kompetencí. Reakce žáků během frontální výuky sice ovlivňují sociální kompetenci ve smyslu postavení žáka v třídním kolektivu, ale přímo danou kompetenci nerozvíjí.

## Závěr

Na počátku našeho výzkumu jsme vyslovili tezi efektivity kooperativního vyučování. Domnívali jsme se, že využití kooperace ve výuce zaručí hlubší osvojení znalostí a dovedností a především získání klíčových kompetencí. Klíčové kompetence a jejich užívání v součinnosti s komunikačními strategiemi jsou nezbytnou součástí výchovně-vzdělávacích cílů dnešní školy. Bez výuky zaměřené na tyto cíle by žáci nebyli schopni obstát v dynamickém pracovním světě plném nároků.

Po dobu čtyř týdnů jsme sledovali a sami organizovali výuku ve dvou paralelních třídách, využívali jsme totožné učebnice i rozšiřující cvičení, jediným odlišujícím kritériem obou skupin respondentů/participantů byly užití organizační formy a metody výuky. Jedna třída byla vyučována kooperací a v rámci této formy žáci operovali s určitou volností a využívali různé metody. Druhá zúčastněná třída využívala hlavně frontální výuku a tzv. tichou samostatnou práci.

Na základě provedeného didaktické testu a pozorování jsme mohli verifikovat naše úvodní hypotézy, že žáci vyučovaní/učící se kooperací dosahují lepších výsledků. Několik testových úloh jasně doložilo komplexnost osvojených znalostí a dovedností a prezenci klíčových kompetencí (např. kompetence řešení problému, tvůrčí kompetence, týmová kompetence) u žáků vyučovaných kooperativní formou. Dokázali jsme také náročnost kooperativního vyučování pro samotného žáka, ale i pro organizátora celého procesu. Role učitele se mění, získává doprovodnou dimenzi, dimenzi tutora, moderátora.

Výsledky, ke kterým jsme v rámci našeho výzkumu dospěli, budeme dále využívat ve vlastní výuce jako podnětné impulsy pro možné změny. Zároveň se domníváme, že výsledek je důležitým přínosem pro pedagogy *nových středních škol*, kteří budou mít možnost ve dvojici cíleněji moderovat, řídit, mentorovat proces kooperace.

## Seznam literatury

- Belz, H., & Siegrist, M. (2001) *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.  
Chráška, M. (2011) *Metody pedagogického výzkumu*. Praha: Grada.  
Gavora, P., & Mareš, J. (1999) *Anglicko-český pedagogický slovník*. Praha: Portál.  
Kasíková, H. (1997) *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.  
Klafki, W. (1998) *Erziehung – Humanität – Demokratie*. Marburg.

---

<sup>24</sup> Weinbrenner, P. (1991). „Schlüsselqualifikationen“ für politische Bildung an beruflichen Schulen. *Berufsbildung*, 45.

- Mertens, D. (1991) Schlüsselqualifikationen. *Mitteilungen aus dem Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 7.
- Pramper, W. (2005) *Deutschstunde 2*. Veritas.
- Průcha, J. (1996) *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita CDVU.
- Skalková, J. (2011) *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Weber, A. (2004) *Problem-Based Learning. Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*. Bern.
- Weinbrenner, P. (1991). „Schlüsselqualifikationen“ für politische Bildung an beruflichen Schulen. *Berufsbildung*, 45.

**Kontakt:** Michala Bartošová, Mgr.,  
Katedra bohemistiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, České mládeže, České mládeže 8, 400 96 Ústí nad Labem, Bartosova.Michala@gmail.com.