

Proměny vysokoškolské výuky: Možnosti a limity kooperativní výuky

Zuzana Vykoukalová

Abstrakt

Článek se zabývá kooperativní výukou jako alternativou ke klasické frontální výuce na vysoké škole. Opírá se o třífázový výzkum realizovaný v letech 2019–2023 mezi studenty učitelského oboru španělského jazyka. První dvě fáze porovnávaly efektivitu obou výukových přístupů, přičemž mírně lepších výsledků bylo dosaženo při frontální výuce. Třetí fáze se zaměřila na subjektivní zkušenosti studentů a jejich spokojenost s kooperativními aktivitami. Z výsledků vyplývá, že kooperativní výuka posiluje motivaci, aktivní zapojení a přispívá k lepší atmosféře ve třídě. Článek uzavírá doporučení ke smysluplné kombinaci obou výukových stylů.

Klíčová slova: kooperativní výuka, frontální výuka, vysokoškolské vzdělávání, efektivita výuky, styl učení, spokojenost studentů.

Transformations in Higher Education: Possibilities and Limits of Cooperative Learning

Abstract

The article focuses on cooperative learning as an alternative to traditional frontal teaching in higher education. It draws on a three-phase research study conducted between

2019 and 2023 with students of a Spanish language teacher-training program. The first two phases compared the effectiveness of both instructional approaches, with slightly better outcomes in frontal teaching. The third phase explored students' subjective experiences and satisfaction with cooperative activities. The findings suggest that cooperative learning enhances motivation, engagement, and classroom atmosphere. The paper concludes with a recommendation for the meaningful integration of both teaching styles.

Keywords: cooperative learning, frontal teaching, higher education, teaching effectiveness, learning style, student satisfaction.

DOI: 10.5507/epd.2026.010

Vloženo: 18. 5. 2025 Revidováno: 28. 1. 2026 Přijato: 16. 3. 2026

Úvod

V kontextu didaktických postupů je v současné době kladen důraz na inovativní přístupy. Příspěvek je dílčí sondou do dané problematiky, a vychází z přesvědčení, že je nezbytné podporovat diskusi a hledat odborné argumenty k problematice hodnocení kvality přípravy budoucích učitelů v souvislostech strukturačního modelu edukace učitelů.

Východiskem k pohledu na řešení dané problematiky se stala otázka kvality učitelství, která se považuje za významný faktor, jenž zásadně ovlivňuje kvalitu školního vzdělávání. Frontální výuka bývá terčem kritiky, neboť je mnohými považována za zastaralou a neefektivní, při čemž je kladen důraz na aktivizaci studentů. Tomuto požadavku by mohla více odpovídat právě kooperativní výuka, která je postavena na horizontální spolupráci mezi studenty. Bylo by však příliš jednostranné považovat jeden didaktický přístup za ideální a jiný naopak za zcela nevyhovující.

Cílem výzkumu tedy bylo získat podrobný náhled na problematiku ze dvou hledisek:

1. Porovnat efektivitu osvojení nových znalostí při využití kooperativní i frontální výuky (kontrast těchto postupů), reflektovat jejich funkčnost z pohledu vyučujícího.
2. Detailně reflektovat potenciál zařazení kooperativní výuky do praxe, získat ucelený náhled na to, v jakém rozsahu, za jakých podmínek a jakému typu studentů tento systém vyhovuje.

Pro další analýzu je vhodné nastínit klíčové aspekty tohoto didaktického přístupu, které tvoří základ pro následné zkoumání a interpretaci získaných dat.

1 Klíčové aspekty kooperativní výuky

Klíčové aspekty, které zde budou představeny, vycházejí zejména z postojů a prací průkopníků kooperativní výuky, kterými jsou David W. a Roger T. Johnsonovi¹, s nimiž se autorka článku měla tu čest osobně setkat během tří denního workshopu v Madridu². Dalším významným propagátorem KV byl profesor Robert E. Slavin³, podle jehož praktického manuálu *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice* (1995) byly výzkumné materiály připravovány. V českém prostředí se této problematice věnuje dlouhodobě doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.⁴, autorka řady v oboru uznávaných odborných publikací a článků, které též sloužily jako důležité studijní materiály v průběhu přípravy výzkumu.⁵

Koncept kooperativní výuky reflektuje potřebu budovat a rozvíjet schopnost studentů vzájemně komunikovat a spolupracovat na společném cíli. Dle Kasíkové (2016, s. 9–11) je svět, ve kterém žijeme, charakterizován vzájemnou závislostí, propojeností a rychlými změnami, které se týkají zejména technologické, ekonomické a ekologické sféry.

Pěstování tohoto přístupu je důležité zejména proto, že přirozený trend ve společnosti je spíše opačný – stále více nedospělých tráví svůj volný čas buď individuálně (u televize, počítače, tabletu atd.) nebo v partách, které u dospělých vzbuzují spíše obavy. I proto se na školu částečně přesouvá odpovědnost i za rozvoj stránek tradičně náležících jiným institucím, především rodině. Přirozená tendence školství je však spíše konzervativního charakteru a i přes nesporné snahy o renovaci systému zde převládá frontální výuka a mechanické opakování informací. I proto se nabízí otázka, zda současný vzdělávací systém odpovídá potřebám společnosti, do které mladí lidé vstupují (Kasíková, 2016, s. 9–11).

Kooperativní učení, by mohlo tomuto cíli napomoci, neboť je založeno na horizontální spolupráci mezi studenty, jinými slovy, třída je uspořádána tak, že pracují v malých skupinách. Smyslem tohoto systému je napomoci k intenzivnějšímu učení tím, že

¹ Bratři David W. Johnson a Roger T. Johnson, působící jako profesori na univerzitě v Minnesotě a zakladatelé Institutu kooperativní výuky (anglicky Cooperative Learning Institute), kteří v současnosti pořádají workshopy po celém světě s cílem pomáhat stávajícím i budoucím učitelům se zavedením kooperativní výuky do pedagogické praxe. (Cooperative Learning Institute, n.d.)

² Kurz s názvem *Fundamentos del aprendizaje cooperativo* (v češtině *Základy kooperativní výuky*) proběhl v rozsahu 80 hodin částečně prezenčně (21 h, Madrid, 24. – 26. 10. 2019) i online (14. 10. 2019 – 12. 4. 2020) pod záštitou organizací *Centro de aprendizaje cooperativo* (Madrid) a *University of Minnesota*. Lektory kurzu byli Roger Johnson, David Johnson, Javier Bahón a Nicolás Muracciale.

³ Robert E. Slavin, byl americký psycholog a významný autor výzkumu v oblasti vzdělávání, který se věnoval problematice kooperativní výuky a jejího praktického využití v hodinách. (Myers, 2021)

⁴ Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc., je odbornou asistentkou Katedry pedagogiky Filozofické fakulty UK v Praze, zabývá se didaktikou, hrou ve vyučování a kooperativními formami učení. Aktivně se podílí na různých iniciativách zaměřených na reformu české školy. (Databáze knih, n.d.)

⁵ Mezi klíčové publikace, které byly prostudovány a využity k přípravě výzkumu, patří např. *Kooperativní učení, kooperativní škola* (2010), *Reformu dělá učitel aneb diferenciace, individualizace a kooperace ve vyučování* (1994), *Učíme děti učit se* (2011), *Učíme (se) spolupráci spoluprací* (2005) a další.

se omezí stres, podpoří zapojení jednotlivců do výuky, redukuje soutěživost a omezí dominantní postavení učitele ve třídě (Šebesta, 2017, s. 75). Nejde pouze o výuku realizovanou ve skupinách, která bývá často spojována s řadou nevýhod, které mohou být důvodem, proč někteří vyučující i studenti zaujímají k týmové práci rezervovaný postoj.⁶ Kooperativní výuka se těmito úskalími systematicky zabývá a nabízí konkrétní strategie, jak problémům běžné skupinové práce předcházet.

Průkopníci kooperativní výuky, David W. a Roger T. Johnsonovi definují zásady kooperativní výuky takto: 1. Pozitivní vzájemná závislost; 2. Interakce tváří v tvář; 3. Osobní odpovědnost; 4. Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností; 5. Reflexe skupinové činnosti (Johnson & Johnson, 1989, s. 35–37).

Zařazení kooperativní výuky do didaktické praxe s sebou nese specifika a výzvy (zejména pro vyučující, kteří nemají s tímto způsobem práce mnoho zkušeností). Je nutné dbát na dodržování výše uvedených principů kooperativní výuky a současně přizpůsobit lekci probírané látce a stávajícím vědomostem a znalostem studentů. Na základě rešerše odborné literatury jsme formulovali zásady pro přípravu vlastní kooperativní výuky takto:

- a) Zajistit, aby se na práci v týmu skutečně podíleli všichni účastníci, koncipovat činnosti tak, aby každý přesně věděl, co se od něj očekává, aby k výsledku přispívali všichni. To je možné zabezpečit například vhodným rozdělením rolí ve skupině.⁷
- b) Připravit takové studijní podklady, aby byly snadné k použití, zabránit vzniku nejasností. V tomto bodě je nezbytná důkladná znalost jazykové úrovně respondentů i materiálů, se kterými systematicky pracují.
- c) Dbát na jednoduchost a srozumitelnost instrukcí. Kooperativní výuka jako taková je poměrně obsáhlým konceptem, proto je třeba vyhnout se zdlouhavému vysvětlování, které by vedlo k prostojům a bránilo ve vlastní práci.
- d) Formulovat požadavky tak, aby skutečně podporovaly rozvoj studentů.⁸ Je třeba předcházet pocitům stagnace způsobeným „nekonečným opakováním“, a zároveň výrazně nepřekračovat aktuální kognitivní kapacitu studentů.

⁶ Kasíková (2005, S. 29) popisuje úskalí skupinové práce těmito slovy: „*Jsou tu tahouni a ti, kteří se jen vezou, systematickostí je problematická, skupiny jsou příliš hlučné, neprobere se mnoho látky, odbíhá se od zadaného úkolu, ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny, v učení mohou vznikat chyby, které se hned neopravují, hodnocení učební činnosti je obtížné, sami studenti vnímají skupinovou práci jako prostor, kdy se moc neučí, řídit činnost skupin je namáhavé (např. každá dokončuje úkol v jiném čase)*“.

⁷ Role v týmu jsou horizontální, nejsou si nadřazené a podřazené, ale všechny jsou stejně důležité pro dosažení výsledku. Lidé v týmu spolu nesoupeří, ale spolupracují (Komárková, 2001, s. 60–61).

⁸ Zde je možné se inspirovat například radami popsánými v manuálu Janíka et al. (2021). Pro výuku cizího jazyka je nutné pracovat s propojováním již osvojeného s novými informacemi. Při osvojování nové slovní zásoby je například potřeba uvést je v kontextu poznatků, které již znají. Zde jsou uvedeny některé myšlenky: „*Když se učím nové slovíčko, umístím ho do skupiny jiných slov, která jsou nějakým způsobem podobná (např. slova opačného významu, slova podobného tématu, se stejnou předponou atd.. Nový výraz je potřeba procvičit opakovaně. Nový výraz je třeba opakovaně říci či napsat. Při práci ve skupině žádám ostatní, aby mi potvrdili, zda jsem správně porozuměl. Také je žádám, aby mne opravovali, když mluvím/píši cizím jazykem (nejen z hlediska gramatiky, ale také výslovnosti)*“ (Janík et al., 2021, s. 68–69).

- e) Propracovat systém reflexe skupinové činnosti tak, aby bylo možné se orientovat v individuálních výkonech jak jednotlivců, tak celých skupin, toto zhodnocení však nesmí narušovat průběh jednotlivých výukových celků, osvojení si studijní látky je primárním cílem.
- f) Zvolit témata, která by byla pro studenty atraktivní a zpracování, které by je zaujalo.

Aktivity by se svým obsahem neměly vymykat celkovému plánu výuky.

2 Metodologie výzkumu

Tento text je zaměřen na problematiku kooperativní výuky jako didaktické alternativy klasické frontální výuky. Cílem je nastínit přínosy i úskalí spojené se zařazením kooperativní výuky do didaktické praxe a v tomto kontextu zhodnotit její postavení a efektivitu v porovnání s klasickou frontální výukou. Tyto výstupy jsou podloženy tříletým výzkumem, který proběhl v řadách studentů oboru Španělský jazyk se zaměřením na vzdělávání na Katedře románských jazyků (FP TU v Liberci). Prezentované výsledky jsou pro názornost dokresleny přímými komentáři studentů, kteří se tohoto experimentu zúčastnili.

Výzkum probíhal v letech 2019–2022 ve třech etapách, z nichž každá byla zaměřena na odlišný dílčí cíl.⁹ Pro lepší přehlednost jsou jednotlivé fáze experimentu, tematické zaměření, metodický postup i rozsah znázorněny v následující tabulce.

⁹ Proces výzkumu byl koncipován na základě manuálu Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu, který definuje jednotlivé etapy takto: 1. Předvýzkum a orientační výzkum; 2. Ověření, doplnění, prohloubení nebo tzv. „podbarvení“ výsledků statistické analýzy na úrovni případových studií; 3. Zhodnocení výzkumného projektu, jeho metod či dopadů; 4. Samostatný výzkumný projekt (povaha výzkumného úkolu a cíle vyžaduje užítí výhradně kvalitativních metod) (Mioviský, 2006, s. 28).

Tabulka 1

Základní informace o průběhu, cílech a respondentech výzkumu

výzkumná etapa	kategorie	informace
1. fáze ZS 2019/2020	cíl	Porovnat efektivitu FV a KV v hodinách španělské gramatiky i historie.
	metodologie	Pretesty a postesty (měření efektivity), vlastní pozorování (pozorovací archy).
	počet respondentů	40 respondentů, 10 měřených jednotek (6 – gramatika, 4 – historie)
Kontrolní šetření ZS 2021/2022	cíl	Provéřit výsledky první výzkumné fáze a konfrontovat je pomocí interakce s jinou skupinou studentů.
	metodologie	Pretesty a postesty (měření efektivity), vlastní pozorování (pozorovací archy).
	počet respondentů	18 respondentů, 4 měřené jednotky (pouze gramatika)
2. fáze ZS 2022/2023	cíl	Definovat optimální využití KV ve výuce, detailní reflexe z pohledu studentů (za jakých okolností a jakému typu studentů vyhovuje).
	metodologie	Vstupní dotazník (kategorizace respondentů dle úrovně, postoje k práci ve skupině a preferované strategie učení), průběžné postesty (měření efektivity i osobní spokojenosti), individuální rozhovory s respondenty
	počet respondentů	21 respondentů, 9 měřených jednotek (6 – G, 3 – H)

Realizovaný třífázový výzkum představuje systematický a metodologicky promyšlený přístup ke zkoumání efektivity kooperativní výuky (KV) a frontální výuky (FV) ve výuce španělské gramatiky a historie. Zvolená kombinace kvantitativních a kvalitativních metod umožňuje víceúrovňovou reflexi pedagogických strategií jak z hlediska výkonové efektivity, tak z hlediska subjektivního prožívání výuky ze strany žáků.

První fáze výzkumu (ZS 2019/2020) byla zaměřena na základní srovnání FV a KV pomocí pretestů a postestů a představuje významný počáteční krok k ověření účinnosti obou přístupů. Měření bylo provedeno u 40 respondentů napříč 10 tematickými jednotkami (šest gramatických a čtyři historické), přičemž důraz byl kladen i na vlastní pozorování výuky. Díky tomuto rozvržení bylo možné zaznamenat nejen výkonové rozdíly, ale také kvalitu interakce mezi učitelem, obsahem a žáky.

Kontrolní šetření realizované v ZS 2021/2022 posílilo validitu původních zjištění tím, že je testovalo na jiné skupině studentů. Přestože šetření pracovalo s menším vzorkem (18 respondentů, 4 měřené gramatické jednotky), opakované použití téhož metodického rámce (pretesty, postesty, pozorování) umožnilo ověřit stabilitu výsledků a vyloučit nahodilý vliv specifických okolností v původní skupině.

Druhá fáze výzkumu (ZS 2022/2023) přináší výrazný kvalitativní posun – cílem již nebylo pouze potvrzení efektivity KV, ale především její hlubší porozumění včetně kontextuálních podmínek a individuálních preferencí žáků. Zahnutím vstupního dotazníku (kategorizace podle úrovně, postoje k práci ve skupině a stylu učení), průběžných postestů i individuálních rozhovorů byl výzkum obohacen o dimenzi subjektivní

zkušenosti, která bývá v tradičně koncipovaných didaktických studiích často opomíjena. Výzkumný vzorek čítal 21 respondentů a 9 měřených jednotek (6 gramatických a 3 historické), což poskytlo dostatečný rozsah pro triangulaci dat.

Přínosná je snaha o propojení kvantitativních výsledků výkonu se subjektivní reflexí studentů, což otevírá cestu k cílenému využití kooperativních metod v závislosti na charakteristice konkrétního studenta či skupiny.

Jednotlivé aktivity použité ve výuce byly studentům koncipovány „na míru“, přičemž byl zohledněn jejich počet ve třídě i aktuálně probíraná látka. Jako inspirace posloužily výukové manuály odborníků, např. metoda Jigsaw (v češtině Skládanka) navržená Slavínem¹⁰, v modifikované formě pak některé aktivity navržené Kasíkovou¹¹, kde se precizně pracuje¹¹ s rozdělením rolí studentů tak, aby měl každý jasně dané kompetence a neměl tedy „příležitost“ k nicnedělání (Kasíková, 2016). V podobném duchu byly koncipovány i další aktivity¹² vytvořené autorkou, při čemž byl kladen důraz na respektování zásad kooperativní výuky, jak byly uvedeny výše.

3 Výsledky výzkumu

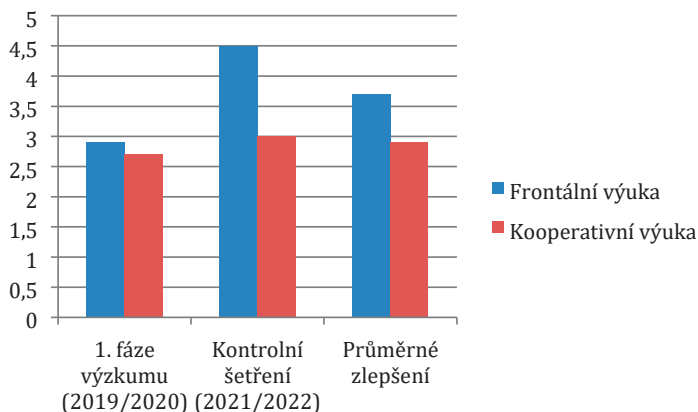
Jak již bylo uvedeno, výzkum probíhal ve více fázích, přičemž každá z nich sledovala specifický dílčí cíl. První etapa se zaměřila na srovnání efektivity kooperativní a frontální výuky. Pozornost byla soustavně věnována otázce, zda si studenti novou učební látku lépe osvojí prostřednictvím jednoho či druhého výukového přístupu. Výsledky experimentu v této části výzkumu prokázaly vyšší účinnost frontální výuky. Tento rozdíl byl však minimální, průměrné zlepšení studentů při výuce frontálním způsobem bylo 2,9 bodu a při kooperativní výuce 2,7 bodu¹³. Při zopakování experimentu v rámci kontrolního šetření byl tento závěr ověřen, tentokrát se rozdíly mezi efektivitou projeví ještě výrazněji (FV – 4,5 bodu; KV – 3,0 bodu). Průměrné zlepšení studentů v porovnání

¹⁰ Studenti pracují ve čtyřčlenných skupinách (heterogenních). Jsou jim zadány kapitoly, krátké knihy nebo jiné materiály k pročetí (např. biografie, sociologické studie atd.). Každý člen týmu je náhodně vybrán za „experta“ na určitý aspekt tohoto úkolu. Po prostudování materiálů, se tyto „experti“ na tato různá témata setkají a diskutují na společné téma, poté má každý za úkol zasvětit spolužáky do určené problematiky“ (Slavin, 1990, s. 6–7). V poslední fázi hodiny vyplní každý člen individuálně závěrečný kvíz, který zahrnuje všechna dílčí témata. Studenti jsou proto motivováni, aby porozuměli nejen své části úkolu, ale také co nejlépe uchopili příspěvky ostatních spolužáků (Slavin, 1990, s. 6–7).

¹¹ Například Reportáž (Kasíková, 2016, s. 79), Most (Kasíková, 2016, s. 122), Titulní strana (Kasíková, 2016, s. 116–117).

¹² Např. Role-play, Hrací plán, Soukromý detektiv – volně inspirováno aktivitou Honba za informacemi (Ginnis, 2019, s. 124–125), Dědeček, Šampionát ve slovní zásobě, Obyčejný den, Poradna – volně inspirováno aktivitou V plášti odborníka (Ginnis, 2019, s. 126–127) atd.

¹³ Testování se skládalo z pretestů (reflektujících znalost dané látky před zahájením výukové jednotky) a postestů (měření znalosti po skončení lekce). Maximální počet bodů byl vždy 10, minimální 0.



Graf 1

Porovnání průměrného zlepšení studentů při FV a KV

obou stylů výuky je 0,8 bodu při zařazení frontální výuky. Výsledky jsou pro přehlednost prezentovány v Grafu 1.

Jeden ze základních předpokladů, že si studenti osvojí látku lépe, když budou aktivně zapojeni do výuky, se tedy nepotvrdil. Naopak je pravděpodobné, že obzvláště v případě nového učiva je ucelená prezentace vyučujícího smysluplnější, než vzájemné předávání si informací mezi spolužáky, které může být poněkud chaotické.¹⁴ Dosažené bodové skóre však nebylo jediným sledovaným kritériem, z analýzy pozorovacích archů i detailního vyhodnocení měřitelných výsledků¹⁵ vyplývají zajímavé postřehy. Za zmínku stojí například následující.

- Větší časová náročnost na přípravu hodiny pro vyučujícího (tvorba či vyhledávání aktivit a materiálů, vytvoření časového plánu atd.).¹⁶
- Náročnější na synchronizaci aktivit i pro studenty, neboť i oni si musí na jiný výukový styl zvyknout, osvojit si instrukce atd.

¹⁴ Jak konstatuje Podrápská (2011, s. 173), kooperativní učení vyžaduje od všech zúčastněných vysokou míru zodpovědnosti, nacvičuje dovednost postihnout hlavní myšlenku textu a sdělit ji srozumitelným způsobem kolegům v pracovní skupině.

¹⁵ Hodnoceno bylo například průměrné zlepšení z hlediska jednotlivých kategorií (A – pokročilí studenti, B – mírně pokročilí; C – začátečníci), dále zlepšení v hodinách praktického jazyka a španělské historie atd. Tyto faktory však nebudou v tomto textu dále rozvinuty, aby nedocházelo k přílišnému tříštění hlavních myšlenek.

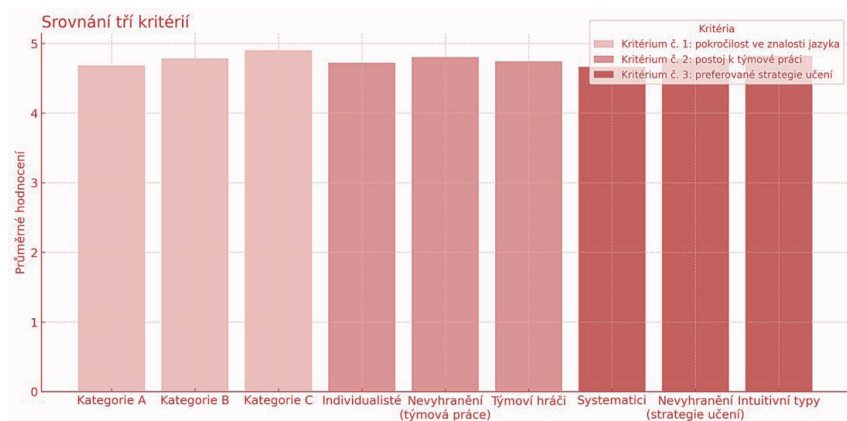
¹⁶ Učitel musí podle Kasíkové (2007, s. 186–187) v rámci přípravy kvalitních materiálů také respektovat principy kooperativní výuky. Musí zajistit takový prostor, aby byla možná spolupráce skupin „tváří v tvář“, čili aby na sebe všichni vzájemně viděli a dobře se slyšeli. Dále musí naplánovat učivo tak, aby podpořil pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny (např. materiálem, rozdělením informací atd.). Jeho dalším úkolem je přidělit jednotlivcům role, které by byly vzájemně propojené a doplňovaly se.

- c) Změna role vyučujícího, který přestává být jediným zdrojem informací (tuto funkci do jisté míry přebírají studenti), stává se spíše poradcem, koordinátorem.
- d) Vstupní znalost jazyka jako kritérium pro rozdělení do skupin sice funguje jako dobrý základ, není však zárukou.¹⁷
- e) Navazování vztahů ve třídě. Při společné práci mají jednotlivci možnost se blíže poznat a něco o sobě vzájemně zjistit, což může výrazně přispět ke stmelení kolektivu. Na základě poznatků z první fáze výzkumu a kontrolního šetření bylo třeba nahlédnout na problematiku kooperativní výuky odlišnou optikou. V prvé řadě to znamenalo neporovnávat ji s výukou frontální, spíše se zaměřit na vhodnou kombinaci obou stylů tak, aby přínosnost celkové výuky byla co nejvyšší, a to nejen z hlediska osvojených znalostí, ale také celkové spokojenosti účastníků. Proto je v této fázi třeba získat hlubší vhled do problematiky kooperativní výuky z pohledu studentů.¹⁸ Po každé lekci byla sledována v průběžných dotaznících bezprostřední spokojenost s právě uskutečněnou výukou, a to z hlediska pěti otázek.¹⁹ Poté měli stručně okomentovat, zda docházelo v průběhu výuky k nějakým nesnázím. Měření efektivity výuky z hlediska osvojení látky proběhlo po každé hodině také, sloužilo však pouze jako kontrolní údaj. V závěru byl prostor pro vlastní vyjádření, tzn. jakéhokoli postřehu, poznatku či emoce. Po skončení semestru byly ještě uskutečněny individuální rozhovory s respondenty, ve kterých se mohli detailněji vyjádřit k jednotlivým aspektům experimentu. V Grafu 2 jsou prezentovány souhrnné výsledky průběžných dotazníků zaměřených na spokojenost studentů.

¹⁷ Z empirického pozorování třídy vyplynulo, že pokročilá úroveň jazyka s sebou automaticky nepřináší lepší didaktické schopnosti ani ochotu danou látku spolužákům efektivně vysvětlit.

¹⁸ Základní kategorizace byla tentokrát důkladnější, ve vstupním dotazníku, který každý respondent na počátku semestru vyplnil, byli rozdělení na základě tří kritérií: 1. Vstupní znalost jazyka (stejně jako v předchozích fázích výzkumu); 2. Postoj k práci v kolektivu (na škále individualista vs. týmový hráč); 3. Preferované strategie učení se cizímu jazyku (systematický či intuitivní typ).

¹⁹ a) Práce ve skupině mi připadala přínosná z hlediska zapamatování si faktů. b) Práce ve skupině mě bavila. c) V naší skupině jsem se cítil/a příjemně. d) V průběhu skupinové práce jsem se aktivně zapojoval/a. e) Myslím si, že naše skupina jako celek fungovala dobře.



Graf 2

Spokojenost studentů s kooperativní výukou²⁰

Z hlediska pokročilosti (kategorie A, B, C) byla subjektivní spokojenost s kooperativní výukou byla napříč skupinami překvapivě vyrovnaná²¹. Nejvyšší míru spokojenosti v několika položkách paradoxně vyjádřili právě studenti z kategorie C.²²

Z hlediska postoje k práci ve skupině jsou výsledky ještě překvapivější. Navzdory očekávání, že individualisté budou mít s tímto typem výuky větší obtíže, se ukazuje, že i oni jsou schopni skupinovou práci pozitivně reflektovat a zapojit se aktivně.

Z hlediska preferované strategie učení (na škále systematický či intuitivní typ) byla spokojenost s výukou také vysoká napříč všemi typy (systematici, nevyhranění, intuitivní typy). Nejvyšší míra spokojenosti se projevila u intuitivních typů, systematici oceňovali přínos mírně rezervovaně.

Pedagogický význam tohoto výsledku spočívá v tom, že potvrzuje, že pečlivě připravená kooperativní výuka může být akceptovatelná a přínosná napříč různými typy studijních preferencí.

²⁰ Ve výzkumu bylo s těmito kritérii pracováno detailněji, pro přehlednost je zde uveden souhrn informací čili zprůměrování všech otázek. Spokojenost byla hodnocena na bodové škále 1–5.

²¹ I přesto, že pokročilost studentů ve vstupní znalosti jazyka významně ovlivnila jejich výkonnost v rámci bodového hodnocení (začátečníci dosáhli průměrně 8,7 bodu, mírně pokročilí 6,9 a pokročilí pouze 4,8), byla spokojenost obecná.

²² Tento rozpor mezi objektivním výkonem a subjektivními dojmy naznačuje, že kooperativní výuka má potenciál pozitivně ovlivnit vnímání výuky i u těch studentů, kteří dosahují nižších výsledků, což je významné zejména z hlediska jejich motivace a dlouhodobé participace.

4 Benefity kooperativní výuky z pohledu studentů

V této kapitole budou prezentovány nejčastější názory studentů, které se opakovaly jak ve volných komentářích v rámci průběžných dotazníků ohledně spokojenosti, tak v rámci individuálních rozhovorů s respondenty. Pro zajímavost budou podloženy konkrétními výroky respondentů.

Oba styly výuky (frontální i kooperativní) mají své přednosti i limity. Z výsledků prvních dvou výzkumných sond, jejichž cílem bylo porovnat efektivitu frontální a kooperativní výuky, vyplývá, že z hlediska osvojení si faktů je frontální výuka účinnější. Ucelený výklad vyučujícího je osvědčenou metodou, která (obzvláště při prezentaci nové látky) funguje lépe než postupné sbírání informací od spolužáků, při čemž nejen že chybí komplexní náhled, ale navíc hrozí riziko předání chybných informací. Lekce vedené frontálně jsou navíc předvídatelnější, málokdy dojde k nečekaným a překvapivým situacím. Role vyučujícího a studentů jsou jasně rozdělené, učitel je hlavním zdrojem informací a hovoří po většinu času. Studenti poslouchají, zapisují si a mohou se průběžně doptávat na nejasnosti. Jejich hlavním úkolem je tedy aktivně sledovat výklad, což může být náročné právě na udržení pozornosti.

Klasickému výkladu není třeba se vyhýbat, pokud ho však proložíme jinou výukovou alternativou, studenti to ocení. Zařazení kooperativní výuky jako doplňku mělo v řadách studentů pozitivní ohlasy, zejména z těchto důvodů.

Vítaná změna. Mnozí ocenili, že mohou být v hodině aktivní a více se do činností zapojit, což jim pomohlo udržet pozornost v průběhu celé výukové jednotky. Uvedeny jsou příklady komentářů s tímto vyzněním: „*Byla to příjemná změna pracovat ve skupinách, nemluvil jen učitel, oživení hodiny*“ (Studentka pedagogického oboru, 21 let); „*Uvítala bych, kdybychom aktivity tohoto typu dělali častěji*“ (Studentka pedagogického oboru, 20 let).

Intenzivní procvičení látky. Dalším aspektem, který studenti oceňují, je příležitost si probranou látku upevnit přímo v hodině. Bezprostředně po uplynutí výkladové části mohli využít nově nabyté znalosti a zároveň si ověřit, kolik toho z výkladu pochytily. Příležitost s danými vědomostmi okamžitě intenzivně pracovat ve skupině vedla k hlubšímu pochopení problematiky. Viz příklady komentářů s tímto vyzněním: „*Cvičení mi velmi pomohla, konečně jsem pochopil danou látku*“ (Student pedagogického oboru, 21 let); „*Pomáhá mi to si věci propojit a vysvětlit.*“ (Studentka pedagogického oboru, 19 let).

Zábavnost. Tento faktor studenti oceňovali nejvíce. Ve skupinách panovala až na výjimky tvůrčí atmosféra, všichni měli možnost se aktivně zapojit. Připravit lekce tak, aby studenty bavily, nebylo hlavním cílem experimentu, jedná se spíše o vítaný vedlejší efekt. Když se však podaří studenty rozveselit a zaujmout, je to cenné i z hlediska dosažení výukových cílů. Okamžitá zpětná vazba svědčí o tom, že se v hodinách cítili komfortně a nepovažovali je za nudné a monotónní, viz příklady komentářů respondentů. „*Aktivita*

mě bavily a byly pro mě přínosné." (Studentka pedagogického oboru, 22 let); *„Práce ve skupině je zábavná forma zopakování si učiva.*" (Student pedagogického oboru, 19 let).

Možnost vzájemně se poznávat. Za přínosné považovali možnost učit se od sebe navzájem a okamžitě konzultovat své pochybnosti. V průběhu hodin tak nenásilně poznávali své spolužáky a utužovali vzájemné vztahy přímo v hodině. Dobré klima ve třídě je také motivačním faktorem pro studium a i z akademického hlediska nejspíš důležitější, než se zdá, viz příklady komentářů: *„Práce ve skupinách je přínosná z hlediska zapamatování si informací a zlepšení vzájemných vztahů.*" (Studentka pedagogického oboru, 20 let); *„Nejen, že si látku zopakujeme, ale taky se trochu poznáme.*" (Studentka pedagogického oboru, 21 let).

Smysluplnost a efektivita. Za největší benefit zařazení kooperativní výuky lze považovat, že sami studenti jej hodnotí jako smysluplnou. Oceňují, že si díky této koncepci snáze zapamatují probíranou látku, naučí se propojit jednotlivá fakta a události, poté je dokážou pojmut v širším kontextu, což dokreslují příklady komentářů respondentů: *„Při společném vyhledávání faktů a souvislostí se mi věci vybaví jednodušeji. Navíc je dobrý způsob pro uchování informací, když se po přednášce (výkladu) zařadí tento způsob (úkol). Myslím, že nám to v hlavě déle vydrží.*" (Studentka pedagogického oboru, 20 let); *„Ve věcech jsem si udělala větší pořádek, doplnila si, co mi chybělo, a vše zopakovala"* (Studentka pedagogického oboru, 19 let); *„Procvičování těchto základních informací a pravidel velmi oceňuji a přijde mi důležité je čas od času opakovat"* (Student pedagogického oboru, 20 let).

5 Diskuze k zavádění kooperativní výuky do praxe

Popsané závěry sice vyplývají z výzkumu realizovaného se studenty VŠ, lze však předpokládat že mohou být přenositelné i pro nižší stupně vzdělávání (ZŠ, SŠ). Ačkoli mají vyučující možnost zařadit do hodin různé inovace, ne všichni toho využívají a mnozí se stále drží klasického výkladu před tabulí.²³ Důvody k tomu mohou mít různé, zde jsou uvedeny ty nejčastější.

Neochota měnit zavedené a osvědčené postupy. Řada odborníků, kteří ve vysokoškolském prostředí vyučují, mají své přednášky sestavené na základě letité zkušenosti.

²³ Tvrzová (2003, s. 349) se vyjadřuje k paradoxnímu rozdílu mezi teorií a praxí takto: *„V pedagogické teorii opírající se o pedagogický výzkum, v základních dokumentech, jako je Národní program rozvoje vzdělávání, Rámcový vzdělávací program a vlastně i v současné době v realizovaných vzdělávacích programech – všude jsou slova kooperace a spolupráce skloňována ve všech pádech. Zavítáme-li však do běžné školní praxe, zjišťujeme (viz např. zprávy České školní inspekce), že procento učitelů, kteří kooperativních forem výuky skutečně využívají, je mizivé. A tak se vynořuje otázka: Co udělat pro to, aby se uvedený stav výrazněji změnil? Aktuálnost otázky je o to naléhavější, že se objevuje v našich podmínkách právě teď, tedy v období déletrvající transformace českého školství, kde se zatím projevuje spíše proklamacemi než skutečnou hmatatelnou změnou."* Podobná je i zkušenost autorky, která působila v edukačním procesu o necelých dvacet let později, což koresponduje i s výsledky výzkumu, kdy ve vstupním dotazníku přibližně polovina respondentů uvedla, že s tímto typem výuky nemají ze studií na ZŠ ani SŠ žádné zkušenosti.

Jejich lekce jsou detailně propracované a v hodinách fungují, proto nepocítují potřebu je (až na drobné úpravy) měnit, natož zcela „předělávat“ celou koncepci.

Nedostatek prostoru a kapacity k inovacím. Pracovníci na vysoké škole nejsou pouze vyučujícími, ale především badatelé a vědci, kteří se kromě přípravy studentů věnují odborné činnosti ve svém oboru. Realizují výzkumy, neustále se vzdělávají, přednášejí na konferencích a publikují své texty. To se často stává hlavním těžištěm jejich práce a na provádění inovací v přímé výuce proto leckdy nemají čas ani kapacitu.

Pochybnost o efektivitě alternativních postupů. Dalším důvodem, proč se někteří k alternativním postupům staví chladně, může být i pochybnost o jejich efektivitě. Z výzkumu vyplývá, že efektivita klasické frontální výuky z hlediska předání informací studentům vyšší než v případě kooperativní výuky. Proto jim zavádění skupinové práce a předávání těžiště informátora do řad studentů může připadat jako zbytečné rozptýlení, jehož smysluplnost je sporná. Často zastávají názor, že „...žáci/studenti nejsou ve škole proto, aby se dobře bavili, ale aby se vzdělávali.“

Závěr

Klasická frontální výuka má ve vysokoškolském prostředí své opodstatnění. Studenti jsou na tento styl zvyklí a zejména v případě prezentace nových poznatků jsou za něj vděční, neboť mají možnost si je osvojit uceleně. Je-li však takto koncipována veškerá výuka, cítí se přehlčeni a mívají problémy s udržení pozornosti. Vstřebávat denně velké množství informací a je pro ně výzvou. Proto jsou vděční, je-li výklad nějakým způsobem ozvláštněn, viz příklady komentářů studentů: „*Kdyby všechny hodiny byly udělané tak, že by se tři čtvrtě hodiny mluvilo a pak debata, nějaké cvičení nebo tak, člověk by byl schopný se soustředit mnohem déle*“ (Studentka pedagogického oboru, 19 let); „*Bylo to pro mě přínosné na zapamatování si látky. Tento systém (nejprve výklad a potom skupinová práce – shrnutí výkladu) mi velmi vyhovuje*“ (Studentka pedagogického oboru, 21 let).

Jako efektivní se proto ukazuje zařazení kooperativních výukových aktivit v návaznosti na výklad, kdy měli studenti možnost si probranou látku upevnit a lépe vstřebat. Kooperativní výuka není příliš vhodná k prezentaci nového tématu, za účelem zopakování problematiky však funguje výborně. Je na každém vyučujícím, zda se rozhodne udělat směrem ke studentům „vstřícný krok“ a dát jim možnost se do výuky aktivně zapojit. Pokud tak učiní, bude to mít pozitivní dopady nejen na to, kolik informací si reálně zapamatují, ale také na to, jak se v hodinách budou cítit.

Literatura

- Cooperative Learning Institute. (n.d.). *Roger & David Johnson*. <http://www.co-operation.org/rogeranddavid>
- Databáze knih. (n.d.). *Hana Kasíková*. <https://www.databazeknih.cz/autori/hana-kasikova-36588>
- Ginnis, P. (2019). *Efektivní výukové nástroje pro učitele: Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Euromedia Group, a. s., edice Universum.
- Janík, T., et al. (2021). *Postupy a nástroje pedagogické evaluace pro (budoucí) učitele*. Masarykova univerzita.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Interaction Book Company.
- Kasíková, H. (2005). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. AISIS.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Rozšířené a aktualizované vydání). Portál.
- Komárková, R., Slaměník, I., & Výrost, J. (Eds.). (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III: Sociálně-psychologický výcvik*. Grada Publishing.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing.
- Myers, A. (2021, April 26). *Robert Slavin, global authority on education research and evidence-based school reform, dies at 70*. Johns Hopkins Hub. <https://hub.jhu.edu/2021/04/26/robert-slavin-obituary/>
- Podrápská, K. (2011). Celoživotní osvojování cizích jazyků na příkladu výuky u dospělých. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 160–177). Grada.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning* (2nd ed.). A Simon & Schuster Company.
- Šebesta, K., & kolektiv. (2017). *Vyučování cizího jazyka: Terminologický slovník*. Univerzita Karlova, Filozofická fakulta.
- Tvrzová, I. (2003). Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy. *Pedagogika: Časopis pro pedagogickou teorii a praxi*, 53(4), 349–351.
- Vališová, A., Kasíková, H., & kolektiv. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada Publishing.

Kontakt:

Mgr. Zuzana Vykoukalová
Ústav českého jazyka a teorie komunikace
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze
náměstí Jana Palacha 2
116 38 Praha 1

Mgr. Zuzana Vykoukalová je doktorandskou na Ústavu českého jazyka a teorie komunikace Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze. Zabývá se problematikou kooperativního vyučování cizích jazyků.