

PROMĚNA VYSOKOŠKOLSKÉ VÝUKY: ZKUŠENOST S VYUŽITÍM KOOPERATIVNÍCH SKUPIN

TRANSFORMING HIGHER EDUCATION CLASSROOMS: COOPERATIVE LEARNING GROUPS EXPERIENCE

HANA KASÍKOVÁ

Abstrakt

Výzva k akčnímu výzkumu se většinou týká základních a středních škol, vysoké školy jako by v ní zahrnuty nebyly. Článek se zaměřuje na akční výzkum na vysoké škole, na jeho místo v transformačních edukačních procesech, konkrétněji v přístupech vrstevnického učení. Zabývá se problematikou kooperativního vrstevnického učení, jeho rolí ve vzdělávání na současných vysokých školách. V článku je prezentován akční výzkum výuky: jeho cílem bylo zkoumat vztah kooperativních učebních skupin k zapojení studentů do výuky. Výsledky ukazují, že součinnost studentů v dlouhodobých učebních skupinách měla u studentů pozitivní vliv na úroveň zapojení do výuky, na jejich odpovědnost za plnění úkolů.

Klíčová slova

vysokoškolské vzdělání, akční výzkum, kooperativní skupiny, zapojení ve výuce

Abstract

The call for teachers to implement action research is usually aimed at primary and secondary schools and excludes centres of higher education. This paper focuses on action research at universities and its place in transformative educational processes. More specifically, it examines cooperative peer learning and its role in contemporary higher education. This paper presents action research whose aim was to explore the relationship between cooperative learning groups and student participation in classes. The results show that involvement of students in long-term cooperative learning groups influences positively their degree of participation in classes and also the sense of responsibility for completing tasks.

Keywords

higher education, action research, cooperative learning groups, student participation

Úvod

Být vysokoškolským učitelem znamená dělat výzkum, vyučovat a plnit mnoho dalších, specifických činností. Věnuje se však učitel na vysoké škole i proměně výuky a jejímu výzkumu? Měl by tak činit? A pokud tak činí a chce činit, má k tomu dostatečnou oporu v poznatcích a přístupech edukačních věd? Všechny tyto otázky mne – vysokoškolskou učitelku – vedly k volbě tématu z vysokoškolské didaktiky, k tématu přístupů ve výuce a jejich možné proměny.

V době rychlých změn na vysokých školách je přirozené se tázat, jaké přístupy povedou ke kvalitě vzdělávání a výuky na vysoké škole. Úkol pro edukační vědy je tu jednoznačný: hledat, popisovat a vyhodnocovat přístupy, které na měnících se vysokých školách neselhávají. V tomto příspěvku chci představit vysokoškolskou výuku jako prostředí, v kterém by se přístupy měly proměňovat a zřejmě proměňují: výzkumné zprávy o těchto proměnách na českých vysokých školách však chybějí. Cílem textu je podat jednu z těchto zpráv, zprávu z akčního výzkumu vlastní výuky. Je zaměřená k proměně výuky založené na učení studentů v dlouhodobých kooperativních skupinách a proměna takto organizované výuky je sledována ve vztahu k úrovni zapojení studentů do výuky.

Takto zformulovaný cíl je součástí širšího záměru tohoto příspěvku: chci upozornit na úsilí, které věnují edukační vědy v zahraničí přístupům ve výuce, založeným na vrstevnickém učení. O vzájemném učení studentů v kooperativním uspořádání se píše nikoliv jako o jedné výukové strategii z mnoha, ale jako o klíčovém trendu ve vzdělávání na vysokých školách, novém pedagogickém diskurzu, novém vzdělávacím modelu. Jeho opodstatněnost je argumentována již zmíněnou proměnou vysokoškolského sektoru, zvláště jeho masovostí. Při zvyšujících se počtech studentů a nijak příliš narůstajícím počtu vysokoškolských učitelů se praktiky využívající vzájemného učení studentů do vysokoškolské výuky čím dál více zařazují a také čím dál více podrobují zkoumání. Obdobné podmínky vysokoškolského vzdělání u nás (dané zmíněnou masovostí) napovídají, že téma proměny výuky na základě vrstevnického učení by mělo být, vedle témat dalších, i tématem pro české badatele. Vzhledem ke stavu české vysokoškolské didaktiky (nikterak povzbudivému) tedy pokládám za důležité věnovat se přístupům v transformaci vysokoškolské výuky z širšího hlediska.

Zmíněný záměr vedl k této struktuře textu:

V první části představím téma proměny výuky ve vysokoškolské didaktice: zda a jak si proměny všímá, zda a jak vyzývá (či nevyzývá) k akci, včetně k akci empirického zkoumání. Téma proměny výuky je pak návazně specifikováno zaměřením na problematiku vrstevnického učení na vysoké škole, celou velkou oblast podněcující k různorodým praktikám a jejich zkoumání.

V druhé části předložím popis šetření akce zaměřené na proměnu vlastní výuky. Předchází jí mu teoretická východiska vážící se bezprostředně k předmětu zkoumání – vztahu kooperativních skupin k zapojení studentů. Považuji to za důležité: ne vždy se totiž v literatuře přesněji odlišuje výše zmíněná celá oblast vrstevnického učení od učení kooperativního.

Vysokoškolská didaktika a téma proměn výuky

V úvodu jsem psala, že bych ráda představila výuku prostřednictvím kooperativních přístupů jako tematiku, která si zaslouží zkoumání vzhledem k celkové proměně terciárního sektoru a k nárokům na vzdělávání na vysokých školách. V této části textu se podívejme na to, v jakém širším didaktickém kontextu se tato tematika objevuje.

Transformaci českého vysokého školství se věnuje v poslední době několik publikací (Prudký, Pabian, & Šima, 2010; Šima & Pabian, 2013). Kritický pohled na didaktickou problematiku v tomto kontextu poskytují Šima a Pabian, když píšou o „mezinárodně unikátní slepotě k rozvíjení metod a způsobů učení se a vyučování, včetně téměř zapomenuté vysokoškolské pedagogiky“ (Šima & Pabian, 2013, s. 140). Je zřejmé, že po určitém vzestupu vysokoškolské didaktiky (50.–80. léta 20. století)¹ se od začátku 90. let zájem o didaktická témata na vysokých školách vytrácí. Slábnutí zájmu je spojováno především s akcentem na to, co se „více počítá“ – a mnohem více než reflexe pedagogické činnosti vysokých škol se počítá jejich výzkumná produktivita. I když jsou nově k dispozici učebnice hlásící se k pedagogice a didaktice vysokých škol (Podlahová et al., 2012; Rohlíková & Vejvodová, 2012; Slavík et al., 2012), bližší pohled ukazuje, že jsou založeny převážně na aplikacích z textů obecně pedagogických, psychologických a didaktických,² chybí zdroje získané šetřením problémů vzdělávání a výuky přímo v učebnách vysokých škol. Empirický výzkum vysokoškolské výuky je u nás na okraji pozornosti, „překvapivě marginalizován“ (Pabian, 2012, s. 48). V zahraničí je naopak výzkum výuky zahrnutý v širším vědním rámci zájmu o učení (Ramsden, Biggs aj.)³ nejrozvinutější oblastí vysokoškolské problematiky (Tight, 2008).

¹ Blíže in Kasíková & Valenta (1986).

² Kromě partií školsko-politických a témat distančního vzdělávání; srov. též bibliografické zdroje ve zmíněných publikacích.

³ Přehledně např. in Pabian (2012).

Výzkum proměn ve výuce se děje i s využitím postupů akčního výzkumu. Ve vysokoškolském zkoumání se obdobně jako ve výzkumech na nižších stupních škol setkáváme s rozporuplným přijímáním akčního výzkumu, přesto tyto postupy v současné době posilují. Ještě na přelomu tisíciletí byly ve vysokoškolském sektoru zaznamenány jen slabé odezvy hnutí 60.–70. let 20. století spojené s heslem „učitel jako výzkumník“, od té doby však zastánci i realizátoři akčního výzkumu přibývají (Elliot, 2015; Zeichner, 2001).⁴ Argumentována je funkce akčního výzkumu na vysoké škole: shodně s dalšími oblastmi učitelského akčního výzkumu se o něm uvažuje jako o nástroji proměny kurikula, přístupů ve výuce a podpory profesního vzdělávání (Hui & Grossmann, 2008). Diskutuje se však i o funkci pro vysokou školu specifické, orientované k profesnímu statusu vysokoškolského učitele. Jde o to, zda by zapojení do akčního výzkumu přispělo k propojení na vysoké škole často oddělovaných rolí učitel–výzkumník. I když stanoviska k této funkci nejsou jednoznačná (Rolland, 2000), diskuse o této problematice míří ke klíčovým otázkám motivace vysokoškolských učitelů k proměnám výuky. Ve studiích je upozorňováno, že učitelé se více věnují té činnosti, která má pro ně vyšší intelektový status, umožňuje jim posun v akademické kariéře, jasně se „započítává“. A to bývá výzkum, nikoliv však empirický výzkum výuky a vlastní pedagogické činnosti (Kember, 2000; Light & Cox, 2001; Schratz, 1992).

Uzavírám tuto část návratem k jejímu počátku: tam jsem konstatovala nepoměr mezi výzkumem výuky na vysoké škole v zahraničí a u nás. Obdobně je tomu i s akčním výzkumem. V zahraničí, i když nejde o výrazný výzkumný proud, příkladů akčního výzkumu na vysoké škole přibývá, obdobně pak přibývá i úvah o jeho místu v činnosti vysoké školy (Cochran-Smith & Lytle, 2009; Reason & Torbert, 2001) a výzev k vysokoškolským učitelům zkoumat při své výuce, „researching while teaching“ (Schratz, 1992). V kontrastu se stavem v zahraničí, ale zároveň v souladu s tím, že v českém pedagogickém prostředí je akčních výzkumů i v nižších stupních škol prozatím velmi málo, je méně než skromný počet výzkumů, které se v metodologii explicitně hlásí k akčnímu výzkumu výuky na vysoké škole (Seberová, 2006; Šulistová, 2010).⁵

⁴ Obdobně jako u nás bylo hnutí učitel jako výzkumník orientováno spíše na učitele primárních a sekundárních škol.

⁵ Akční výzkum A. Seberové se zaměřil na možnosti tohoto typu výzkumu v pregraduálním vzdělávání učitelů primárních škol, výzkum R. Šulistové na tréninku komunikace (byl součástí její disertace). Ve studii R. Šulistové je akční výzkum použit v kombinaci s jinými metodami. Článek v Aule (2010) je založen na její disertační práci.

Vrstevnícké učení na vysoké škole a proměna výuky

Vrstevnícké učení jako vzájemné učení těch, kteří jsou si blízcí věkem či dalšími parametry (socio-kulturní příslušnost aj.), bývá v zahraničních zdrojích označováno za klíčový trend ve vzdělávání na vysokých školách, nový pedagogický diskurz, nový model výuky, zřetelně se posilující především v posledních třech desetiletích. Uvnitř tohoto trendu se setkáváme s různými přístupy (Boud & Lee, 2005), označovanými jako „*peer group learning*“ (Collier, 1983; Topping, 2005), „*collaborative learning*“ (Bruffee, 1999; Dillenbourg, 1999), „*cooperative learning*“ (Johnson, Johnson, & Smith, 1998; Mills & Cottell, 1998) a „*peer tutoring*“ (Arrandt, 2014; Falchikov, 2001). Všechny přístupy spojuje idea, že učit se od druhých studentů a s druhými studenty je pro vysokoškolské vzdělávání prospěšné. Prospěšnost pak bývá často spojována s požadavky zaměstnavatelů směrem k univerzitám: je důležité formovat již v pregraduálním vzdělávání schopnost pracovat v týmech (Boud, Cohen, & Sampson, 2001). Pozornost k přístupům vrstevníckého učení se však obrací i z dalších podstatných důvodů – nabízejí více a jinak než klasické přístupy pěstované na vysoké škole. „Toto vzájemné, komplementární, reciproční učení, pokud je vhodně řízeno, má potenciál rozšířit okruh učebních aktivit. Nabízí prostředky k řešení edukačních problémů, které by jinými cestami byly obtížně zvladatelné, a prostředky ke znovuobnovení a zlepšení některých sociálních dimenzí učení, které byly na dnešních univerzitách často poztraceny“ (Anderson & Boud, 1996, s. 15).

Vrstevnícké učení je tedy vítaným zdrojem proměny výuky: s výzkumem jeho efektů je pak spojena snaha o přesnější charakteristiku jeho různých podob (Topping, 2005). Velmi podstatné je tu zastoupen výzkum kooperativního učení, učení na základě tzv. pozitivní vzájemné závislosti (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 1989).⁶ Empirická šetření potvrdila pozitivní výsledky kooperativního učení, obvykle řazené do tří širokých oblastí: a) snaha uspět v učení: vyšší výkon a větší produktivita činnosti; b) příznivé vztahy pro učení mezi studenty; c) psychické zdraví a sebedůvěra u učících se (Johnson, Johnson, & Smith, 2007). Jak ukazují metaanalýzy studií kooperativních přístupů, tyto výsledky byly získávány jak klasickým, tak akčním výzkumem (Johnson & Johnson, 2009). V současné době jsou k dispozici výzkumné zprávy o kooperativních přístupech ve výuce jak z akcí v různých předmětech na jednotlivých institucích (Buchs, Butera, & Mugny, 2004;

⁶ Pozitivní vzájemná závislost je specifické uspořádání sociálních vztahů v úkolové situaci. Je charakterizováno společným cílem jednotlivců: mohou jej dosáhnout jen tehdy, pokud i druzí jedinci v dané úkolové situaci tohoto cíle dosáhnou.

Simpson, 2011), tak zprávy z projektů propojujících v úsilí o proměnu výuky několik vysokých škol (Andrews & Clark, 2011). V české literatuře se sice můžeme setkat s připomínkou důležitosti kooperativního učení na vysoké škole (Kasíková, 2008; Rohlíková & Vejvodová, 2012) a s popisem některých kooperativních strategií (Vašutová, 2002), zprávy z akčního výzkumu této problematiky na vysokých školách jsou však obtížně dohledatelné.

Kooperativní učební skupiny a zapojení studentů do vysokoškolské výuky: teoretická východiska pro empirické šetření

Vlastní výzkumné šetření, které představím, je zacíleno na učení v kooperativních skupinách ve vztahu k osobnímu zapojení studentů. V této části textu uvádím teoretická východiska šetření, vztahující se jednak k přístupu kooperativního učení, jednak k problematice zapojení studentů do výuky na vysoké škole.

a) Kooperativní učení na vysoké škole

Jak bylo uvedeno výše, k problematice vrstevnického učení na vysoké škole existují různorodé přístupy, což se projevuje i ve výzkumných postupech (Topping, 2005). Rámec pro popisovaný akční výzkum tvoří jeden z nich, přístup kooperativního učení (*cooperative learning*). I uvnitř něj existují různé „podskupiny“ (Kasíková, 2009): východiskem vlastního šetření se pak stal přístup prezentovaný ve výzkumných studiích a aplikačních pracích D. W. Johnsona a R. T. Johnsona, a to z několika důvodů:

- Tito autoři jasně zakládají svůj přístup na teorii pozitivní vzájemné závislosti. Výzkumné studie, které z ní vycházejí, nejen analyzují (teorie je prověřována po více než šest desetiletí, velkým počtem badatelů, ve stovkách studií), ale sami přispívají k jejímu prověření (Johnson & Johnson, 1989, 2009). Problematika sociálních vztahů v úkolových situacích je poměrně komplikovaná. Přihlásit se k této teorii umožňuje pak jasněji pracovat s dvěma druhy vztahů v těchto situacích: kooperací (*positive interdependence*) a nápomocí (*assistance*)⁷ (Deutsch, 1949; Johnson & Johnson, 2009).

⁷ Uspořádání sociálních vztahů v úkolových situacích se liší především směřováním k cíli: při pozitivní vzájemné závislosti existuje společný cíl, ke kterému směřují všichni jedinci v dané situaci, u asistence existuje cíl jednotlivce a druzí mu napomáhají k jeho dosažení.

- Kooperace (pozitivní sociální závislost) zajímá zmiňované autory i ve vztahu k celkové proměně vzdělávání na vysoké škole, považují ji za jeden ze základních rysů tzv. nového paradigmatu vzdělávání na vysoké škole (Johnson, Johnson, & Smith, 1998). Pospolu s konstruktivistickými postupy by kooperace měla utvářet vzdělávací prostředí, ve kterém vládne „filozofie kultivace a rozvíjení talentů a kompetencí“ (Astin, 1985, cit. podle Johnson, Johnson, & Smith, 1998, s. 1–10). Prostor, otevřené aktivní učební činnosti studentů, zahrnuje prevenci selhání ve výkonu a sociální oporu v náročných učebních situacích.⁸ Takto popsané paradigma vzdělávání na vysoké škole poskytuje širší interpretační rámec mému zkoumání, které se týká zapojení studentů do výuky prostřednictvím péče o učení druhého v kooperativních společenstvích.
 - Vyučovací činnost vysokoškolských učitelů, zaměřená na proměnu výuky s využitím kooperativních přístupů, je vyložena jako komplexní aplikace teorie a výzkumu. Tato činnost vyžaduje vzdělání (Johnson, Johnson, & Smith, 2007): akční výzkum, jak se pokusím ukázat dále, může být jednou z cest ke vzdělávání aktérů v něm zapojených.
 - Pro plánování vlastní akce pro proměnu výuky bylo důležité i to, že problematika kooperativního učení je zpracována také v aplikační úrovni. V této úrovni se popisuje i funkce a činnost různých typů učebních skupin na vysokých školách, včetně skupin dlouhodobých, na které bylo zaměřeno mé šetření (Johnson, Johnson, & Smith, 1998).
- b) Zapojení studentů do výuky a přístup kooperativního učení
- V případě osobního zapojení studentů (*student engagement*) jde o široký konstrukt, který je různorodě definován (od toho, že studenti vůbec přijdou do školy, až k vysokému osobnímu nasazení). Příkladím se k definici Chapmana (2003): jde o studentův kognitivní vklad (*investment*) do učebních procesů, aktivní participaci v učení a emoční závazek k učení.

Výzkumný i praktický zájem o problematiku zapojení studentů vyplývá z další definice, která charakterizuje působnost zapojení. Definice Australské rady pro pedagogický výzkum říká, že jde o začlenění studentů do aktivit a podmínek, které vede k vysoké kvalitě učení (ACER, 2008).⁹

⁸ Na základě teze, že čím větší tlak na výkon a čím obtížnější je materiál k učení, tím důležitější je poskytnout sociální oporu v učební situaci (Johnson, Johnson, & Smith, 1998, s. 1–10).

⁹ Citováno podle Zepke & Leach, 2010, s. 168.

- Zaměření na vztah činnosti kooperativních skupin a osobního zapojení bylo v mém šetření podpořeno informacemi z literatury k tématu. V přehledové studii Zepke a Leach (2010) ukázali na oblasti, v kterých výzkum prokazuje zlepšení osobního zapojení studentů ve vzdělávání na vysokých školách. Tito autoři předkládají zjištění, která dokládají pozitivní vliv učení se v kooperativních skupinách na zapojení studentů do výuky a zlepšení jejich výsledků (Ahlfeldt, Mehta, & Sellnow, 2005; Moran & Gonyea, 2003; Zhao & Kuh, 2004).
- Výzkumy kooperativního učení vedou k určení podmínek, které je nutné zajistit, aby pozitivní vliv kooperativní učební činnosti na osobní zapojení studentů nastal. Jsou stanoveny takto: zabezpečení pozitivní vzájemné závislosti, podporující interakce a rozvíjení interpersonálních dovedností pro učení v malé skupině (Johnson & Johnson, 2009).
- Zapojení studentů lze chápat také jako důležitý vzdělávací cíl (Chapman, 2003), který lze sledovat z hlediska úrovně dosažení. K posouzení úrovně osobního zapojení studentů jsem použila taxonomický nástroj publikovaný Morganovou a Saxtonovou (1987, 2001). Jejich taxonomie cílů osobního zapojení je zaměřená na činnostně pojatou výuku a poskytuje formulaci cílů včetně indikátorů v posunovatelných projevech studentů (viz dále). Jednotlivé cíle jsou řazeny od počátečního („zájem“ – studenti poslouchají řeč druhých, dívají se atp.) až k nejvyššímu cíli („zhodnocení“ – studenti hovoří o tom, co je zaujalo ve výuce i mimo školu, dávají vědění dál atp.).

Kooperativní učební skupiny a zapojení studentů do vysokoškolské výuky: výzkumné šetření

Zaměření výzkumného šetření

Přestože kooperativní učení bývá označováno za jeden z nejprozkoumanějších inovativních přístupů ve výuce, literatura orientující se k vysokoškolskému vzdělávání vybízí k dalšímu ověřování v podmínkách různých fakult, oborů, ve specifických skupinách studentů (Johnson & Johnson, 2009). Specializuji se na kooperativní učení na základních a středních školách a snažím se využívat kooperativní přístupy i ve své výuce na vysoké škole: proto bylo určitou výzvou podniknout šetření, zda a jak tyto přístupy v mé vlastní praxi fungují. Cílem vlastního zkoumání bylo ověřit, zda využití stálých kooperativních učebních skupin povede k lepšímu zapojení studentů do výuky na vysoké škole.

Volba metodologického přístupu: akční výzkum

Volba akčního výzkumu asi nejvíce rezonuje s tím, co píše S. Kemmis: tímto výzkumem neměníme pouze naši praxi, ale změna se týká i porozumění praxi a podmínek, v kterých praktikujeme (Kemmis, 2009, s. 463). V literatuře je akční výzkum definován různorodě, různorodá jsou i jeho třídění (Kemmis & Taggart, 2005). Základ definic akčního výzkumu v edukačním prostředí (ve třídě, škole) je ale v podstatě shodný: jde o způsob, ve kterém klademe otázky ve vztahu k naší vzdělávací či výchovné praxi a měníme ji na základě jejího zkoumání (McNiff & Whitehead, 2002; Noffke & Stevenson, 1995).

Kladla jsem si tedy otázky zaměřené na souvislost učení studentů v kooperativních skupinách k úrovni jejich zapojení do výuky, zkoušela jsem proměnit výuku ve vztahu k procesům i výsledkům vlastního šetření. Pokusila jsem se o druh akčního výzkumu, který je v literatuře označován jako participativní akční výzkum (Seberová, 2006). Šlo mi o to, aby proměna výuky, která je zaměřena na zapojení studentů do výuky, v sobě zahrnuje i jejich zapojení do samotného výzkumu, tedy aby se učili reflektovat jak problematiku přístupů ve výuce, tak ve výzkumu. Z hlediska postupu akcí při šetření šlo o tzv. proaktivní akční výzkum: v něm se pokoušíme o nové přístupy přinášející lepší výsledky tak, že nejprve vyvíjíme nové aktivity a teprve poté studujeme a vyhodnocujeme výsledné efekty (Schmuck, 1997).

Fáze akčního výzkumu

Pro akční výzkum je specifická tzv. reflektivní spirála: začíná zmapováním problému, které vede k zavedení změny a k vyhodnocení její úspěšnosti, pak následuje implementace další akce a její reflexe. Je konkretizována různě: v popisu mého šetření se opírám o doporučení, které pro plánování a provedení akčního výzkumu nabízejí Whitehead a McNiff (2006): začít reflexí dosavadní vlastní praxe a identifikací oblasti, kterou chceme zlepšit, pokračovat záznamem změny a přehledem, co se stalo (případně upravit plán pro změnu), a zhodnotit upravenou oblast.

a) Reflexe dosavadní vlastní praxe

Hlásím se k pojetí vysokoškolské výuky, jehož podstatu určil Ramsden jako organizování učebních činností studentů. V tomto pojetí jsou důležitými elementy studentova aktivity, zapojení, angažovanost, z hlediska didaktického pak propojování zkušenosti s novým věděním, výměny názorů, sebe-reflexe, spolupráce vrstevníků (Ramsden, 1992). Z tohoto pojetí vyplývá, že příkládám váhu i skupinovým formám výuky. Jejich poměrně časté zařazování do vysokoškolské výuky je založeno i na mé profesní specializaci učitelky obecné a školní didaktiky a výzkumné specializaci na kooperativní učební skupiny v edukačním prostředí. Výuka ve skupinovém a kooperativním

uspořádání mě zajímala a zajímá nejen jako téma, o němž učím, ale zejména jako přístup, který může pozměňovat důležité parametry výuky. Včetně základního předpokladu pro realizaci pojetí mé výuky – osobního zapojení studentů.

V dosavadní praxi jsem (kromě dalších přístupů) využívala často skupinovou formu výuky, kdy studenti pracovali v informálních učebních skupinách, ve skupinách sestavovaných příležitostně pro jednotlivé úkoly. Jejich složení bylo náhodné (jak studenti seděli vedle sebe, jak se sami chtěli seskupit, rozpočítáváním atp.) a trvaly od několika minut po téměř celou výukovou lekci. Při činnosti skupin jsem však pozorovala některé problematické momenty zapojení studentů. Pokud byl úkol ve výuce vázán na předchozí domácí přípravu (např. prostudování zadané literatury, vyhledání informací atp.), jeho splnění ve výuce (např. skupinová shoda na základních tezích pro dané téma, syntéza informací atp.) bylo často vázáno na osobní vklad těch, kteří přišli připraveni. Evaluační fáze výuky, poskytnutá studenty ve dvou formách (v rozhovoru přímo na závěr výuky a v anonymních evaluačních dotaznících), pak mé pozorování potvrdila. Skupinová forma byla hodnocena jako podněcující prostor pro učení, především pro vyjádření vlastních názorů, studenti však popisovali i problematická místa. Shoda byla patrná především u zmíněného problému nerovnoměrného zapojení do skupinových úkolů, často však popisovali i obtíže se zapojením do skupinového učení tam, kde se členové skupin méně znali.

b) Identifikace oblasti ke zlepšení výuky

Impulzem pro vnesení změny do výuky byla tedy reflexe rezerv skupinové formy v zapojení studentů do učebních činností. Problémy, které studenti popisovali, jsou průvodními jevy skupinové dynamiky při učení a systém kooperativního učení na ně reaguje pobídkou k utváření podmínek pro kooperativní uspořádání ve skupinové formě, tj. k zabezpečení pozitivní vzájemné závislosti, podporující interakce a uplatnění interpersonálních dovedností (Johnson & Johnson, 2009). K naplnění těchto podmínek vede více cest. Já jsem vyšší kvalitu výuky očekávala od činnosti učebních skupin, které budou mít stálé složení, jejich členové se tudíž budou lépe znát. Vytváří se tak předpoklad pro podporující interakci a uplatnění sociálních dovedností důležitých pro plnění společných úkolů. Tento typ skupin je v literatuře, z které ponejvíce vycházím, pojmenovaný jako bázové skupiny. „Bázové kooperativní skupiny jsou dlouhodobé (trvají přinejmenším jeden rok) heterogenní skupiny s neměnným členstvím. Základní účel těchto skupin je dávat jeden druhému podporu, pomoc, povzbuzení a asistenci potřebné pro každého k dosažení akademického pokroku“ (Johnson, Johnson, & Smith, 1998, s. 1–17). Kooperativní uspořádání (pozitivní vzájemná závislost) mělo být zabezpečeno v těchto skupinách především

zadáváním úkolů, které na základě osobního zapojení jednotlivců směřovaly ke společnému cíli.

Tato změna ve výuce byla podrobena zkoumání. Jeho cílem bylo ověřit, zda využití stálých kooperativních učebních skupin vedlo k vyššímu osobnímu zapojení studentů do výuky na vysoké škole. Obecně zformulované „vyšší zapojení“ do výuky bylo diferencováno s pomocí taxonomie Morganové a Saxonové (1987, 2001). Tato taxonomie určuje šest úrovní: zájem (*interest*) – zapojení (*engaging*) – zavázání se (*committing*) – zvnitřnění (*internalizing*) – vyložení (*interpreting*) – zhodnocení (*evaluating*).¹⁰ Šlo mi o to, aby zapojení do učení v báзовých skupinách směřovalo k vyšším úrovním cílů, především k úrovni označované jako „zavázání se“ (*committing*). Zatímco např. nejnižší úroveň „zájmu“ je charakterizována tím, že studenti jsou přítomni, dívají se, poslouchají atp., v nejvyšších úrovních pak jsou ochotni interpretovat své myšlenky a zkušenosti, argumentovat a obhajovat jiný úhel pohledu (*interpreting*), podrobit své aktivity hodnocení ze strany těch, s kterými sdílejí zkušenost z úkolu, komunikovat otevřeně privátní emoce ve větším fóru (*evaluating*).

Ve výuce, jejíž změnu popisují, mi šlo především o zapojení studentů v úrovni „zavázání se“ (*committing*). Podle dané taxonomie se v této úrovni vyvíjí smysl pro odpovědnost za úkol. Posuzovatelné projevy se pak týkají toho, že studenti akceptují odpovědnost ve výuce, úkol je absorbuje, pro plnění úkolu poskytují nápady, vlastní kreativní myšlenky (celá taxonomie in Morgan & Saxton, 1987, s. 22–28).

Pro výzkum jsem zformulovala dvě základní výzkumné otázky:

Jak se pozmění zapojení studentů do výuky, použijeme-li báзовé kooperativní skupiny?

V jakých typech úkolů v báзовých skupinách bude osobní zapojení na vyšší úrovni?

c) Zavedení změny

Kde byla změna zaváděna:

Výzkumem sledovaná výuka s oporou o činnost v báзовých kooperativních skupinách byla realizována ve studijním roce 2013/2014, v předmětu obecná didaktika. Je to jediný předmět, který učím dva semestry, a vyhovuje tak požadavku dlouhodobosti báзовých kooperativních skupin. Je optimální i formou, kdy není časově oddělena přednáška od semináře. V příslušném studijním roce bylo v předmětu zapsáno 12 studentek¹¹ a realizovalo se celkem

¹⁰ Česká terminologie byla převzata z českého překladu knihy (Morganová & Saxtonová, 2001).

¹¹ Tento studijní rok byl z hlediska počtu studentů výjimkou, v předchozích letech to bývalo i dvakrát více.

24 lekcí s délkou trvání jedna a půl hodiny. Proměna výuky, která je reflektována společně se studenty, má v předmětu didaktika určitá specifika, daná možnostmi dvou vrstev učení – obsahové a procesuální. Lze učit o určité problematice (podstatě kooperativního učení, funkci dlouhodobých skupin, úrovních zapojení žáků do výuky podle taxonomie) a zároveň ve výukových přístupech organizovat činnost studentů, která se zaměřuje na stejnou problematiku.

Realizace změny ve výuce:

- 1. lekce. Změna týkající se většího podílu činnosti базových učebních skupin byla předeslána prezentací cíle výuky. Úvodní lekce obsahovala nejen seznámení s cílem výuky, ale také diskusi o cíli výuky a možnostech prostředků k jejich dosažení. Kromě očekávaných cílů (v oblasti znalostí a dovedností z obecné didaktiky) byl studentkám předložen k diskusi i pro výuku zformulovaný cíl: „*přispět ke kvalitě výuky*“. Diskutovány byly i prostředky, které mohou k tomuto cíli vést: zvýrazněna pak byla výzva k tomu vyzkoušet si učení v dlouhodobých skupinách. Pro studentky to byl zcela nový výukový přístup. Byl označen za příležitost vyzkoušet si, jak bude učení v těchto dlouhodobých skupinách fungovat pro jednotlivce, a také za záměr výzkumný pro celou studijní skupinu (v obecné formulaci): zda a jak bude přístup fungovat ve vztahu k cílům výuky v daném studijním roce.
- 2. lekce. V druhé lekci jsem utvořila базové čtyřčlenné skupiny. Byly utvořeny náhodně,¹² (základní záměr šetření se netýkal efektů spojených se složením skupin). Vedle jiných činností ve výuce byl vzniklým skupinám zadán první společný úkol. Byl zacílen především na formování skupiny, na možnost projevit své názory v nové skupině.¹³ Obsahově však byl orientován na téma podmínek pro aktivní zapojení do výuky, tedy na téma důležité pro výuku i její zkoumání.
- Další lekce se zapojením базových skupin. Ve studijním roce bylo realizováno deset úkolů pro базové skupiny.¹⁴ Uvádím jejich podstatu, protože výzkum byl zaměřen i na vztah osobního zapojení a typu úkolu. V průběhu studijního roku jsem se snažila o jejich řazení od jednodušších úkolů ke komplexnějším, aby se měnily podmínky pro zapojení studentů ve skupinách.

¹² Utvoření skupin se odlišuje od doporučení v literatuře, kdy se dbá na to, aby skupiny byly utvářeny na základě pečlivé úvahy o možném skupinovém fungování.

¹³ Ve fázi formování skupiny jsou výrazné potřeby orientované k sama sobě – JÁ potřeby. Potřeby MY se formují později, ještě později potřeby orientované k úkolu.

¹⁴ Ve výuce byly vedle nich využívány i úkoly, kdy studentky byly v jiných skupinách, pracovaly individuálně atp.

Úkoly pro báзовé skupiny byly zaměřeny takto:

- úkoly k práci s texty: základními (učebnicovými) a texty o výzkumech výuky;
- vlastní průzkumy, malá šetření v terénu ověřující poznatky z didaktiky;
- skupinová prezentace propojující vlastní zjištění z výuky na různých typech škol se znalostmi tendencí pro současnou výuku;
- úkol k ověření základních znalostí v předmětu u všech členek báзовých skupin;
- úkoly posilující reflexi ve vztahu k jednotlivým úkolům skupiny.

Zvládnutí těchto úkolů bylo podmínkou k udělení zápočtu. Studentky si o jejich splnění dělaly záznamy do tabulky, v které byly zaneseny tyto informace: podstata úkolu, splnění úkolu u jednotlivých členek skupiny, poznámky k danému úkolu týkající se vlastního zapojení.

- Závěrečná lekce: Větší část poslední lekce byla věnována reflexi vztahující se k celku výuky, k posouzení činnosti báзовých skupin za celý studijní rok, k zaměření a výsledkům akčního výzkumu.

d) Zkoumání změny ve výuce: metody šetření

Přímé pozorování činnosti skupin ve výuce:

Většina úkolů, které jsem pro báзовé skupiny určila, měla dvě fáze: přípravnou a syntetizující. Přípravná fáze se odehrávala mimo prostory učebny, byla orientovaná na individuální studium, šetření, dohody členů atp., podle typu úkolu. Pozorování činnosti skupin přímo ve výuce se tedy zaměřilo především na to, zda se studenti mohou zapojit se svým příspěvkem do skupinového úsilí (tj. zda mají splněnou přípravnou fázi), dále pak jaké je jejich zapojení do fáze syntetizující.

Jestliže jsem si nebyla jista, že rozumím dobře pozorovaným jevům (např. časové prodlevy při vyjádření členek skupiny k úkolu atp.), kladla jsem studentkám doplňující dotazy. Z pozorování jsem si dělala terénní poznámky, tzv. „mema“.

Dotazovací metody:

Zvolila jsem rozhovory s celou skupinou přímo ve výuce a písemné anonymní dotazování s volnou tvorbou odpovědi.

Rozhovory s celou skupinou byly zařazeny vždy v polovině a na konci semestru. Byly zaměřeny na celkovou reflexi výukového přístupu využívajícího kooperativních skupin a reflexi jednotlivých úkolů plněných ve skupinách.

Písemné anonymní dotazování s volnou tvorbou odpovědi bylo v průběhu šetření realizováno třikrát. První proběhlo na začátku studijního roku. Zaměřilo se jednak na rámec implementované změny – na přesvědčení studentek o tom, kdo a jak vytváří kvalitu výuky (kdo a jak na ní svým

zapojením participuje), jednak na jejich zkušenosti s předchozí skupinovou výukou. Druhé bylo realizováno v polovině studijního roku a zacíleno bylo na reflexi osobního zapojení v kooperativních skupinách. Třetí, v závěru celého studijního roku, se orientovalo na možný přínos či problematická místa učení se v dlouhodobých kooperativních skupinách a reflexi osobního zapojení ve vztahu k jednotlivým skupinovým úkolům.

e) Výsledky šetření k prováděné změně

Šetření jsem zaměřila k odpovědi na dvě problémové otázky, vztahující se k zaváděné změně.

První výzkumná otázka: Jak se pozmění zapojení studentů do výuky, využijeme-li bázev kooperativní skupiny?

K odpovědi na tuto širokou otázku jsem sbírala údaje v průběhu celého roku prostřednictvím všech výše zmiňovaných metod.

Zjištění na základě analýzy terénních poznámek:

- Jen výjimečně (u dvou jednotlivců z počátku studijního roku) se stalo to, že studentky nesplnily úkol zadaný jako domácí příprava na práci ve výuce, konanou ve skupině. Jestliže jsem domácí přípravu zadávala souhrnně všem studentkám (přečtěte si, nalezněte...), počet nepřipravených se výrazně zmnožil. Usuzuji, že v tomto případě fungovala odpovědnost ke skupinovému úkolu.
- Ačkoliv byla skupinám nabídnuta určitá volnost plnění úkolu v čase, studentky jejich plnění neodkládaly, plnily jej v tom čase, v kterém mohly očekávat, že jej splní i ostatní členky skupiny. Skupiny tak nemusely čekat, až úkol splní i jednotlivec, a mohly jej zhodnotit jako hotový.
- Pozorovala jsem i uplatňování sociálních dovedností, které vedly k zapojení do činnosti skupin. Z počátku studijního roku se vztahovaly ponejvíce k tzv. agendě skupin (dokdy, jak uspořádat činnosti aj.), v průběhu roku pak byly zřetelnější dovednosti orientované k cíli a hledání způsobů, jak cíle dosáhnout, dovednosti orientované k nápomoci v emoční rovině (projevování zájmu o učení), instrumentální (poskytování materiálů), informační (poskytování informací, které vedly k řešení úkolu).
- Úkoly zadávané skupinám vytvářely prostor i pro uplatnění dovedností dávat zpětnou vazbu a hodnotit činnost druhých i vlastní. V této oblasti dovedností jsem zaznamenala zřetelné rezervy (vyhýbání se hodnocení, povrchnější hodnotící výroky aj.).
- Specifickým zadáním pro studentky (vedle úkolů týkajících se učiva obecné didaktiky) bylo také účastnit se šetření o funkci bázev skupin (ve skupinových rozhovorech a vyžadovaných písemných reflexích týkajících

se jejich zapojení v bazových skupinách, v jejich poznámkách o zapojení v jednotlivých úkolech v předem připravené tabulce). Studentky se bez problémů zapojily do těch činností, které byly zorganizovány pro jejich skupiny přímo ve výuce. V případě, že jsem žádala o dodatečné informace mailem (tj. mimo výuku), nastal problém dodat tyto informace v žádaném čase. U některých studentek jsem tedy zaznamenala podstatný rozdíl v zapojení do výukových činností a do činností spojených se získáváním dat v akčním výzkumu.

Zjištění na základě analýz výpovědí z dotazovacích metod:

Vstupní a závěrečné dotazování, týkající se přesvědčení o odpovědnosti za kvalitu výuky, ukázalo na určitý posun. Zatímco na začátku studijního roku se ve výčtech těch, kteří jsou odpovědni, objevoval „student“ spíše zřídka (čtyřikrát), vyučující pak ve všech odpovědích (dále také děkan atp.), ve vyjádřeních na závěr roku byl „student“ jmenován vždy, většinou v plurálu (studenti). Dotaz na „nositele odpovědnosti za výuku“ byl položen se záměrem ozřejmit studentům smysl celkové změny ve výuce (rozvíjení odpovědnosti za své učení a učení druhých) a celkový smysl šetření, do kterého byly zapojeny. Dotaz tedy pouze rámoval šetření a posun v přesvědčení (byť je to pro mě zajímavá informace, protože přesvědčení je pro zapojení do výuky podstatné) nelze bezprostředně vztáhnout k učení se ve skupinách.

V druhém a třetím dotazování se studentky vyjadřovaly přímo k učební činnosti v bazových skupinách (s instrukcí pro volnou odpověď „V čem vám byly osobně skupiny užitečné, jak probíhala práce ve skupinách, v čem byly problémy tohoto způsobu?“). Vyjadřovaly se:

- K zařazení bazových skupin do vysokoškolské výuky. Zařazení bazových skupin do výuky hodnotily studentky celkově pozitivně. Byla to jejich první zkušenost s těmito přístupy (ani na nižších stupních škol, ani jinde ve výuce na vysoké škole ji nezažily). V zásadě o ní uvažovaly jako o všeobecně užitečném přístupu pro vysokoškolskou výuku: *Výuka v těchto skupinách by měla patřit na vysokou školu, a to nejen našeho oboru... Takovýto způsob mi přijde pro vysokou školu efektivní – ale musí jít opravdu o kooperaci...*
- K postoji k učení ve skupinách. Ve vyjádřeních bylo možné sledovat změnu postoje k učení ve skupinách u některých respondentek (od někdy zcela negativního přes akceptující až k pozitivnímu): *Nejradši jsem se učila sama, teď mi ale učení v malých skupinkách vyhovuje... Na začátku mi připadalo, že je toho ve výuce nějak málo, ale pak, když je toho jakoby ve výuce méně, jako bych se učila víc... Já se docela styděla mluvit před všemi, ale když to probereme ve skupině, tak se pak už nebojím to třeba říct v celé třídě... Jedna respondentka se hlásila k neměnnému, negativnímu postoji ke kooperaci ve skupinách: *...některé úkoly pro mě byly zajímavé a velice přínosné, nicméně vždy budu raději**

pracovat sama za sebe... nerada kooperuji. Do činnosti skupin se však zapojovala a hodnotí své zapojení ve vyšších úrovních, jako odpovědnost za úkol.

- K podmínkám důležitým pro osobní zapojení. Aniž byla instrukce pro reflexi strukturována, studentky se vyjadřovaly ke všem základním podmínkám, určujícím osobní zapojení ve skupinách:¹⁵
 - Mít společný úkol, v kterém se uplatní různorodost přispívání k cíli. *To bylo pro mě důležité, že jsem mohla na to jít po svém a nějak to dávat dobromady... Hodně mi pomohlo ono, co jsi zjistil ty, co já, myslím si – co myslíš ty... místo jen přijetí přednášeného faktu...*
 - Mít stálé členství ve skupině, kdy se opakuje součinnost v průběhu roku. *Na začátku jsme se neznaly, a naše skupina tedy měla pomalý rozjezd, pak už to fungovalo dobře... Kdyby tento způsob výuky trval déle, asi bych postoupila v úrovni zapojení ještě dál...*
 - Uplatňovat a zažít sociální dovednosti a podporující interakci. (O této podmínce psaly studentky nejvíce.) *Líbí se mi, jak si pomáháme, probíráme učivo, vysvětlujeme si a sdílíme materiály... Práce v této skupině mi pomáhá k pochopení vyučovací látky, ale důležité je, že rozvíjí vztahy mezi studenty, kooperaci, toleranci a mnoho dalších sociálních kompetencí... Chyběla jsem a hned mi řekly, co dělaly a taky co musím udělat já... Jsem vděčná holčkám, že se pořád ptaly na mé názory a jak to chápu... Především v této oblasti se objevily kritické poznámky k úrovni vlastních dovedností dávat negativní zpětnou vazbu a kriticky hodnotit činnost druhého.*
- K zapojení v úrovni odpovědnosti. Studentky potvrzovaly ve svých výpovědích pozitivní vztah činnosti v kooperativních skupinách a odpovědnosti za úkol. *Práce ve skupinách pocit odpovědnosti posiluje... Studenti si neustále stěžují na kvalitu výuky a teď mají konečně příležitost s tím osobně něco udělat. Navíc mohou do výuky vnést nové podněty, které mohou být přínosem nejen pro ostatní studenty, ale také pro vyučujícího... Je to způsob, jak studentům nechat zčásti volné pole působnosti a nechat je využít vlastní kreativitu a potenciál... Nejvíce byla odpovědnost v úkolu vyjadřována v termínech určitého sociálního závazku: ...vzhledem k tomu, že skupina měla několik členů, bylo by hloupé se nezapojit... Vůbec jsem si netroufla nemít tu kapitulu přečtenou... a sdílené odpovědnosti: ...každá byla odpovědná za úkol, ale zároveň to bylo důležité pro skupinu...*
- K rozložení odpovědnosti mezi členy skupiny. Osobní zapojení bylo vztahováno i k zapojení všech členek básových skupin. *Samozejmě že každá z nás to měla jinak nastavené, ale nestalo se nám, že by někdo nedělal nic...*

¹⁵ Viz teoretická východiska o podmínkách zapojení do skupinových úkolů.

- K rozložení osobní odpovědnosti mezi učitelem a studenty. Za důležité považují, že studentky ve volných odpovědích, které jsem směřovala základní instrukcí k jejich osobnímu zapojení uvnitř báze skupiny, uvažovaly i o vztahu úrovně jejich zapojení a zapojení učitele. *Není dle mého názoru vhodné, aby vyučující přebodil zodpovědnost jen na studenty... a vedl výuku systémem referátů, zpracovaných studenty na určité téma, které poté tvoří náplň jednotlivých hodin/přednášek... Když vidíme, že se učitelka snaží vést předmět tak, abysme se zapojily, je pak jasné, že nejde jen sedět v lavicích, ale také udělat něco pro výuku předmětu a přispět ke kvalitě výuky...*

Druhá výzkumná otázka: V jakých typech úkolů v báze skupinách bude osobní zapojení na vyšší úrovni?

V metodologické části jsem popsala taxonomii cílů v oblasti osobního zapojení, kterou jsem použila pro získávání dat k této druhé výzkumné otázce. Kromě základní charakteristiky úrovně obsahuje taxonomie i pozorovatelné projevy činnosti studentů, na jejichž základě jsem posuzovala, jak byly studentky v daných úkolech zapojeny. V tabulce, v níž si zaznamenávaly splnění úkolů ve skupinách, byl také vymezený prostor pro jejich poznámky k zapojení v jednotlivých úkolech. Nespornou výhodou tu bylo to, že se studentky v rámci předmětu obecná didaktika o taxonomiích cílů ve vzdělávání učí, tj. že znaly i danou taxonomii (včetně projevů v činnostech ve výuce). Poznámky v tabulce pak využily ve volných písemných vyjádřeních na závěr studijního roku, v kterých měly reflektovat vlastní zapojení u jednotlivých úkolů.

Ve vyjádřeních studentky vztahovaly své osobní zapojení ke čtyřem momentům úkolu:

- zajímavost úkolu *...to mě bavilo a nelenoila jsem vyprávět ještě další lidi...;*
- nárok na čas pro zkompletování úkolu *...sešly jsme se kvůli tomu několikrát...;*
- zveřejnění činnosti skupiny (často zmiňovaly skupinovou prezentaci);
- nutnost překonat počáteční negativní vztah k činnosti či nejistotu v činnosti (četba literatury, hodnocení učební činnosti ve skupině).

V prvních třech momentech ve výčtu se studentky shodly. Úkoly takto vnímané vedly k zapojení v úrovni charakterizované odpovědností za úkol (*committing*), většina studentek uváděla i vyšší úroveň (*interpreting*). Tuto úroveň zapojení zaznamenaly především u těch úkolů, kdy byla propojena jejich znalost tématu s určitou akcí. Studentky např. v tématu didaktického konstruktivismu individuálně zjišťovaly prekoncepty u několika dětí a ve skupině pak navrhovaly výukové přístupy, které by vedly ke konceptu. Obdobně v tématu současných didaktických tendencí vyhledávaly jejich projevy v různých vzdělávacích projektech v praxi škol a skupinově pak

prezentovaly tyto souvislosti. V těchto úkolech, jak píší i jak se vyjadřovaly ve skupinovém rozhovoru, přestaly hledět na čas, protože je úkoly „vtáhly“. Vnímaly, že společně něco vytvářejí, aniž by byl opomenut jejich individuální vklad.

Ke čtvrtému momentu (nutnost překonat počáteční negativní vztah k činnosti či nejistotu v činnosti) byla vyjádření studentek rozdílná. Část studentek uváděla své zapojení na nižších úrovních (charakterizovaných pouhou účastí v úkolu), část naopak ve vyšších (charakterizovaných odpovědností k úkolu). Šlo o úkoly, u kterých mě zapojení studentek velmi zajímalo (studium literatury, hodnocení učební činnosti ve skupinách). Podle výpovědí kolegů na vysoké škole totiž analýza studijní literatury nebývá pro studenty obzvláště přitažlivým úkolem, také moje předchozí zkušenost s prací předem nastudované literatury nebyla příliš uspokojivá.¹⁶ Již to, že úkoly vztahující se ke studiu literatury byly v базových skupinách splněny k danému termínu tak, aby na ně výuka mohla navázat, považuji za pozitivní výsledek. Posouzení některých studentek, že šlo o velmi zajímavý úkol, v kterém se uplatnily jejich vlastní přístupy, pak bylo pro mě určitým překvapením.¹⁷

Úkoly vztažené k hodnocení učební činnosti skupin, kdy se studentky vzájemně hodnotily (organizované mnou k některým úkolům a vždy na konci semestru), byly reflektovány také rozporně. Část studentek psala, že i když hodnotící úkoly považují za důležité, držely se stranou (*...to mi bylo fakt nepřijemný, jak jí to mám říct, že to jen převzala*). Další studentky naopak (*...přes bušení srdce, jak mě vidí...*) vnímaly vysoké osobní zapojení v úkolu.

Shrnutí a výhledy k další akci:

Akční výzkum – jistota učitele, nejistota výzkumníka?

Cílem vlastního zkoumání bylo ověřit, zda využití stálých kooperativních učebních skupin povede k vyšší úrovni zapojení studentů do výuky na vysoké škole. Moje zkušenost učitelky v roce akčního výzkumu říká, že zamýšlená změna praxe proběhla. Zařazení dlouhodobých kooperativních skupin

¹⁶ Studenti na úkol občas zapomněli, občas jej splnili formálně (viz část Reflexe dosa-
vadní vlastní praxe).

¹⁷ Tomuto posouzení jsem ne zcela rozuměla, zvolila jsem tedy dodatečné dotazování. Atraktivita úkolu byla spojována s užitou technikou INSERT: studentky si v individuální přípravě dělaly do studovaného textu značky (včetně značky označující příležitosti k diskusi o idejích v textu) a právě konfrontace jiných pohledů na věc, než došlo k syntéze, byly pro ně „zapojující“.

přispělo k tomu, že výuka probíhala s aktivním zapojením studentek, s jimi reflektovanou (a mnou pozorovanou) odpovědností za plnění úkolů. Lépe jsem porozuměla tomu, co se děje, když se do výuky zařadí kooperativní učební aktivity. Na rozdíl od předchozích běžných evaluačních procesů mám k dispozici výsledky, detailněji zaměřené na specifiku činností ve skupinách, také vzhledem k typu učebního úkolu. Tyto výsledky jsou zároveň výzvou k dalším změnám, k úpravě praxe tam, kde předchozí „zásahy“ nefungovaly optimálně. Mám tu na mysli především dvě vzájemně související akce, které by v tomto studijním roce (2014/2015) měly proměnit a zkvalitnit výuku. První je zaměřena konkrétněji na učební procesy uvnitř skupiny, na dovednosti učit druhé. Druhá na dovednosti formativního hodnocení ve skupině, aby se studentky neostýchaly poskytnout třeba i negativní zpětnou vazbu. Tolik zvyšující se jistota učitele.

O nejistotě pisatele zprávy z akčního výzkumu se literatura zmiňuje poměrně často, platí to i v tomto případě. Jde o můj první pokus o výzkum akce ve výuce a byla jsem nejistá v několika ohledech. Nebyla akce pro šetření příliš komplexní, roztažená v čase, a tudíž pro výzkum méně přehledná? (Literatura doporučuje spíše menší změny.) Stálo by za to najít vhodnější, více rozlišující instrument, kterým by bylo možné posoudit úroveň osobního zapojení studentů? Co by přineslo dotazování, které by bylo více strukturováno? Jakými jinými způsoby než sdílením cíle výzkumu, reflexí metod šetření a diskusí nad výsledky zapojit studenty do výzkumného šetření? Otázek k zodpovídání je mnoho a jedná se o otázky podstatné. Zároveň si uvědomuji, že tento typ výzkumu i s právě představenými problémy přinesl do mé výuky něco víc než jen větší jistotu práce se skupinami. Efekt, s kterým jsem na počátku možná vzhledem k funkci akčního výzkumu mohla počítat, ale přesto jsem jej neočekávala. Jde o systematictější snahu vytvářet ve výuce příležitosti pro uvědomělou učební činnost: abychom učební činnost společně popisovali, vysvětlovali, a tím dávali podněty k proměně výukových situací.

Závěr: Akční výzkum na vysoké škole jako konstruktivní rozkol

V závěru se vracím k obecnějšímu záměru textu: chtěla jsem ukázat proměnu výuky na vysoké škole a specifické možnosti této proměny prostřednictvím vrstevnického učení jako problematiku zvoucí k výzkumu, včetně výzkumu akčního. Úkoly edukačních věd orientujících se na přístupy ve vzdělávání na vysoké škole jsou prozatím – jak jsem se snažila ukázat ve vstupní části textu – naplňovány poskrovnu. Jestliže je budou badatelé sledovat prostřednictvím akčního výzkumu, nejspíš se setkají s tím, co M. Cochran-Smith a S. L. Lytle (2009, s. 86) nazvaly konstruktivním rozkolem (*constructive*

disruption). Na straně jedné výzkum tohoto typu často koliduje s tím, co je na vysoké škole hodnoceno a výrazně oceňováno.¹⁸ Na straně druhé, pracujeme-li s dialektikou zkoumání a praxe, vzniká zvláštní tenze – mezi výzkumem a praxí, výzkumníkem a praktikem, výzkumem konceptuálním a empirickým, na místo vázaným a obecnějším věděním. Zkoumáme-li jako praktici vysokoškolské vzdělávání „zevnitř“, vynořuje se hybridní žánr výzkumu, který splétá prameny empirické a konceptuální vzdělanosti, rozostřuje se ostrá čára mezi činnostmi vysoké školy – výzkumem, vyučováním a veřejnou službou (Cochran-Smith & Lyttle, 2009, s. 94–104). Právě specifika výše popsané tenze a neostře linie mezi oblastmi činností pak mohou napomáhat prospěchu ve vysokoškolském vzdělávání.

Badatel orientující se na proměnu výuky na české vysoké škole se prozatím ve své výzkumné činnosti může opřít spíše o mezinárodní společenství (s platformou v časopisech, jako je např. *Active Teaching in Higher Education*, *Educational Action Research* aj.). Podle mého názoru je však před námi znovuoživení zájmu o vysokoškolskou didaktiku, se zdrojem v empirických šetřeních přímo v terénu našich škol. Soudím, že jednou z možných cest, jak k rozvoji této „skoro zapomenuté“ disciplíny přispět (a tím také ke kvalitě výuky na vysokých školách), je vytvářet podmínky i pro akční výzkum. Tzv. „malých šetření“, která vysokoškolský učitel dělá pro sebe či pro svoje pracoviště, možná není úplně málo, jen o nich málo víme.¹⁹ Nakročení k publikovaným výzkumným zprávám o vlastní měněné praxi výuky se pak může dít sdílením zkušeností a učením se postupů akčního výzkumu ve skupinách zájemců. Utopické v našich podmínkách? Ano, možná.

Literatura

- Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research and Development*, 24(1), 5–20.
- Anderson, G., & Boud, D. (1996). Extending the role of peer learning in university courses. *Research and Development in Higher Education*, 19(1), 15–19.

¹⁸ Z prozatím nepublikované zprávy o pojetí výuky učitelů, kteří učí učitele na vysoké škole, vyplývá, že rozlišují mezi velkým a malým výzkumem: velký se započítává, malý dělají „pro sebe, své studenty“ (Kasíková, zpráva pro výzkumný záměr PRVOUK, 2015).

¹⁹ Např. učitelé na pedagogických fakultách v rozhovorech tato šetření poměrně často zmiňovali (viz pozn. 14). Dalším příkladem jsou texty vysokoškolských učitelů, popisujících svoji zkušenost s proměnou výuky v časopise *Kritické listy*.

- Andrews, J., & Clark, R. (2011). *Peer mentoring works! How peer mentoring enhances student success in higher education*. Birmingham: Aston University.
- Arrand, K. (2014). Peer tutoring. *Journal of Pedagogic Development*, 4(1). Online: <http://www.beds.ac.uk/jpd/volume-4-issue-1>
- Attracting, engaging and retaining: New conversations about learning* (2008). Australasian student engagement report. Camberwell, Victoria: Australian Council for Educational Research (ACER).
- Boud, D., Cohen, R., & Sampson, J. (Eds.). (2001). *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Boud, D., & Lee, A. (2005). Peer learning as pedagogic discourse for research education. *Studies in Higher Education*, 30(5), 501–516.
- Bruffee, K. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence and the authority of knowledge*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Buchs, C., Butera, F., & Mugny, G. (2004). Resource interdependence, student interactions and performance in cooperative learning. *Educational Psychology*, 2(3), 291–314.
- Chapman, E. (2003). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13). Online: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=13>
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research in the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Collier, G. (Ed.). (1983). *The management of peer-group learning: syndicate methods in higher education*. Guildford: Society for Research into Higher Education.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2(2), 129–152.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning. Cognitive and computational approaches*. New York: Pergamon.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23(1), 4–21.
- Falchikov, N. (2001). *Learning together: Peer tutoring in higher education*. London: Routledge.
- Hui, M. F., & Grossman, D. (Eds.). (2008). *Improving teacher education through action research*. New York: Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19(1), 15–29.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kašíková, H. (2008). Kooperace jako hodnota a prostředek učitelského vzdělávání. In Sborník z příspěvků. Učitel v 21. století – nové výzvy, nové požadavky? (s. 26–33). Praha: VÚP v Praze. Online: http://ucitel21.vuppraha.cz/sbornik_komplet.pdf
- Kašíková, H. (2009). Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy. Praha: Karolinum.
- Kašíková, H., & Valenta, J. (1986). Počátky české vysokoškolské pedagogiky. *Pedagogika*, 34(5), 577–591.

- Kember, D. (2000). *Action learning and action research. Improving the quality of teaching and learning*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463–474.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (s. 559–603). Thousands Oaks: Sage Publications.
- Light, G., & Cox, R. (2001). *Learning and teaching in higher education*. London: Paul Chapman.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice*. London: Routledge Falmer.
- Millis, B. J., & Cottell, P. G. (1998). *Cooperative learning for higher education faculty*. Westport: The Oryx Press.
- Moran, E., & Gonyea, T. (2003). *The influence of academically-focused peer interaction on college students' development*. ERIC Document Reproduction Service No. ED478773. Online: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478773.pdf>
- Morgan, N., & Saxton, J. (1987). *Teaching drama*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Morganová, N., & Saxtonová, J. (2001). *Vyučování dramatu*. Praha: STD.
- Noffke, S. E., & Stevenson, R. (1995). *Educational action research. Becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Pabian, P. (2012). Jak se učí na vysokých školách: Výzkumný směr přístupů k učení. *Aula*, 19(1), 48–77.
- Podlahová, L., et al. (2012). *Didaktika pro vysokoškolské učitele. Vybrané kapitoly*. Praha: Grada Publishing.
- Prudký, L., Pabian, P., & Šima, K. (2010). *České vysoké školství. Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009*. Praha: Grada Publishing.
- Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. London: Routledge.
- Reason, P., & Torbert, W. (2001). The action turn: Toward a transformational social science. *Concepts and Transformation*, 6(1), 1–37.
- Rohlíková, L., & Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole. Praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada Publishing.
- Rolland, S. (2000). *The enquiring university teacher*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Seberová, A. (2006). *Výzkumná kompetence v učitelské profesi a ve vzdělávání učitelů*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Schmuck, R. A. (1997). *Practical action research for change*. Arlington: IRI SkyLight Training and Publishing.
- Schatz, M. (1992). Researching while teaching: An action research approach in higher education. *Studies in Higher Education*, 17(1), 81–95.
- Simpson, A. V. (2011). *An action research study on using cooperative learning during graphic design classroom crits*. Online: http://digitalcommons.cedarville.edu/education_theses
- Slavík, M. (2012). *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada Publishing.
- Šima, K., & Pabian, P. (2013). *Ztracený Humboldtův ráj. Ideologie jednoty výzkumu a výuky ve vysokém školství*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Šulistová, R. (2010). Rozvoj interaktivního chování a komunikačních kompetencí s klientem v pomáhajících profesích na terciárním stupni vzdělávání. *Aula*, 17(2), 14–36.

- Tight, M. (2008). Higher education research as tribe, territory and/or community: A co-citation analysis. *Higher Education, 55*(5), 593–605.
- Topping, K. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology, 25*(6), 631–645.
- Vašutová, J. (2002). *Strategie výuky ve vysokoškolském vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Whitehead, & McNiff, J. (2006). *Action research: Living theory*. London: SAGE.
- Zeichner, K. (2001). Educational action research. In P. Reason & H. Bradbury (Eds.), *Action research – Participative inquiry and practice*. London: SAGE.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education, 11*(3), 167–177.
- Zhao, C., & Kuh, G. (2004). Adding value: Learning communities and student engagement. *Research in Higher Education, 45*(2), 115–138.

Kontakt na autorku

Hana Kasíková

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta, Univerzita Karlova v Praze, Česká republika

e-mail: hana.kasikova@ff.cuni.cz

Corresponding author

Hana Kasíková

Department of Education, Faculty of Arts, Charles University in Prague, Czech Republic

e-mail: hana.kasikova@ff.cuni.cz

