

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

Kooperativní hra jako prostředek k poznání

Diplomová práce

Vedoucí práce:
Mgr. Jana Kargerová

Václava Lebdušková

Praha 2007

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé diplomové práce Mgr. Janě Kargerové za její podporu, trpělivost, odborné rady a konzultace při tvorbě práce. Děkuji svým prvněákům, bez kterých by tato diplomová práce nevznikla a své rodině za podporu.

Prohlašuji, že na přípravě diplomové práce jsem pracovala samostatně za použití uvedených zdrojů.

v Praze dne 22. listopadu 2007

Nemám závažný důvod proti užití tohoto školního díla ve smyslu § 60 Zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

Abstract

Lebdušková, V. Cooperative play used as a tool of understanding. Diploma thesis. Prague, 2007.

In my thesis I deal with a cooperative play as a tool of understanding. This understanding means that the pupils learn more about each other, learn more about themselves and also the teacher do learn more about his class. The aim of this work is to record to what extent the usage of cooperative plays participates in the development of social, personal and communicative competencies at the beginning of the compulsory school attendance. At the end of my thesis I present the results of the action research, which confirm that cooperative play is a good tool for making good relationships in a group and for developing the chosen key competencies.

Key words

cooperative play, team work, social and personal competencies, communicative competencies, relationships

Abstrakt

Lebdušková, V. Kooperativní hra jako prostředek k poznání. Diplomová práce. Praha, 2007.

V diplomové práci se zabývám kooperativní hrou jako prostředkem k poznání - poznání žáků mezi sebou, poznání sebe sama a poznání žáků učitelem. Cílem práce je zaznamenat, jakou měrou se využití kooperativních her na počátku povinné školní docházky podílí na rozvoji sociálních, personálních a komunikativních kompetencí. V závěru předkládám hodnocení akčního výzkumu, které potvrzuje že kooperativní hra je vhodným prostředkem ke stmelení kolektivu a k rozvoji výše zmíněných kompetencí.

Klíčová slova

kooperativní hra, spolupráce ve skupině, sociální a personální kompetence, komunikativní kompetence, vztahy

Obsah

1	Úvod	7
2	Cíle diplomové práce	9
3	Teoretická část	10
3.1	Na dítě orientovaný přístup ve výuce na 1. stupni ZŠ	10
3.2	Klíčové kompetence	11
3.2.1	Kompetence sociální a personální	11
3.2.2	Kompetence komunikativní	13
3.3	Charakteristika žáka na počátku povinné školní docházky	17
3.3.1	Socializace dítěte a její možná úskalí	19
3.4	Kooperativní hra a její užití	21
3.4.1	Kooperace	21
3.4.2	Kooperace ve výuce	22
3.4.3	Kooperativní hra	27
3.4.4	Struktura a pravidla kooperativní hry ve vyučování	28
3.4.5	Kooperace versus kompetice	31
3.5	Shrnutí teoretické části	34
4	Praktická část	35
4.1	Úvod	35
4.2	Cíle a předpoklady praktické části	35
4.3	Akční výzkum a jeho organizace	36
4.3.1	Výzkumné metody	37
4.3.2	Stručná charakteristika žáků	38
4.4	Průběh a reflexe akčního výzkumu	40
4.5	Shrnutí praktické části	65
5	Závěr	68
6	Prameny a literatura	69

Přílohy

1 Úvod

Učím již třetím rokem na vesnické malotřídní základní škole. Nyní jsem třídní učitelkou v prvním ročníku. Po svých zkušenostech z předchozích dvou let považuji za důležité hned od počátku záměrně pozitivně ovlivňovat chování dětí, zejména jejich vzájemné vztahy.

Velice často se stává, že nastanou takové okolnosti, které vedou k velkému tlaku na žáka. Jmenujme např. problémy v rodině, špatný zdravotní stav žáka nebo jeho rodiče, zhoršení žákova prospěchu a další. V takových chvílích potřebuje dítě cítit podporu okolí. Žák by měl pociťovat bezpečí a porozumění v třídním kolektivu, protože tam tráví velkou část svého času, jak pracovního (vyučování), tak i volného (družina). Předpokladem pro vznik takového zázemí je vytvoření pevných mezilidských vztahů. Pokud se nevytvoří a nepříznivá situace nastane, dítě ji pociťuje jako bezvýhodnou a reaguje na to po svém. Některé dítě pláče, dožaduje se pomoci u učitele. Jiné se uzavře do sebe a přestane komunikovat. Nejobvyklejší reakcí, jako projev zoufalství, je „zlobení“, kdy se dítě chová tak, aby upoutalo pozornost okolí jen na sebe. Třídní kolektiv má obvykle tendenci takového jedince vyčleňovat, protože v tomto věku ještě žáci sami nehledají a ani nechápou příčinu spolužákova chování. Stejná situace může nastat i v případě integrace „slabšího“ nebo naopak výjimečně nadaného žáka. Taková pozice většinou ovlivní jeho sebevědomí a následně i chování.

Záleží na učiteli, jaký přístup k dětem hned od počátku zvolí. Je snazší nechat všemu volný průběh a nezasahovat do utváření vztahů a do vývoje třídního klimatu. O to je pak těžší napravovat škody, měnit nevyhovující zavedené a již upevněné postoje a chování žáků. Předvídavý pedagog myslí do budoucna a snaží se hned od počátku třídu dokonale poznat a cíleně ji ovlivňovat. Domnívám se, že nejpřirozenějším způsobem jak toho dosáhnout, je nabídnout dětem hru, která vyžaduje spolupráci. Učitel je tak umožněno poznat nejen vědomosti a dovednosti dítěte, ale i jeho osobnostní rysy a socializační úroveň. Žáci se poznají mezi sebou navzájem a také každý sám sebe.

Stále se setkávám s rozdílnými názory na výuku a na přístup k dětem mladšího školního věku. Přestože je většina odborníků přesvědčena o správnosti nového pojetí výchovy, tedy výchovy zaměřené na dítě, ne všude se tento způsob praktikuje. Někteří rodiče stále ještě hodnotí školní výsledky svého dítěte především podle známek

a množství probraného učiva. Pomíjejí jeho předpoklady a schopnosti i úroveň sociálních dovedností, s jakou dítě do školy přichází. Vstup do školy je však významný předěl v životě dítěte a velmi záleží na tom, jak tento úsek života začne.

Chtěla bych shrnout své poznatky a názory na tuto problematiku a především usnadnit svým „prvním prvňákům“ vstup do školy, adaptaci ve třídě a vytvořit jim příznivé a bezpečné prostředí k učení.

2 Cíle diplomové práce

V teoretické části diplomové práce se pokusím nastínit na dítě orientovaný přístup ve výuce na prvním stupni základní školy a klíčové kompetence, jejichž rozvoj je vlastně cílem tohoto přístupu. Charakterizuji žáka na počátku povinné školní docházky, blíže se zaměřím na úroveň jeho sociálních a personálních kompetencí. Dále vymezím pojem hra a kooperativní hra. Porovnáám kooperaci a kompetici. Poté se budu zabývat ovlivňováním sociálních, personálních a komunikativních kompetencí prostřednictvím kooperativní hry.

V praktické části se snažím zjistit, zda je kooperativní hra vhodným prostředkem k tomu, aby na počátku školní docházky pomohla poznat žákům své spolužáky a učiteli osobnost jednotlivých žáků - jejich charakter, temperament, schopnosti atd. a následně je cíleně ovlivňovat. Pomoci jim, aby se ve třídě adaptovali, a proto jim vytvořit příznivé a bezpečné prostředí. Rozvíjet u žáků dílčí složky sociálních, personálních a komunikativních dovedností, protože je pokládám za nezbytné pro utváření pozitivních vztahů mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem.

3 Teoretická část

3.1 Na dítě orientovaný přístup ve výuce na 1. stupni ZŠ

V českém školsví nyní probíhá transformační proces, který se odklání od tradičního pojetí výuky. Dříve se na školu pohlíželo jako na „přípravku“ pro život. Hlavním aktérem dění ve škole byl učitel, který se hrával ve vzdělávání dominantní roli, rozhodoval o obsahu i metodách práce. Žák se musel ve všem podřídít. Dnes se bere škola jako součást života a vzdělání je považováno za proces, který nikdy nekončí. Změnila se komunikace mezi učitelem a žákem, do popředí se dostávají potřeby, zájmy a osobnost dítěte.

Spilková (Spilková, 2005) uvádí: „Základem změn v pojetí vyučování je zvýšený zřetel k dítěti jako svébytné osobnosti, s vlastní identitou a právy, respekt k jeho individuálním zvláštnostem, možnostem rozvoje, k jeho potřebám a zájmům. Základem komunikace mezi učitelem a žáky je partnerský přístup k dítěti založený na úctě, toleranci, porozumění a citlivé orientaci v něm.“

První stupeň vzdělávání zprostředkovává žákům především přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. Přináší časové a režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny ve stravovacím, pitném či pohybovém režimu. Právě proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání respektovat přirozené potřeby žáků, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program. (Bílá kniha, 1998)

V roce 2001 byla vytvořena a přijata ucelená koncepce vzdělávací politiky - Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, tzv Bílá kniha. Zde jsou zcela jednoznačně formulována základní východiska žádoucí proměny českého školství jako podklad k tvorbě legislativy a nových kurikulárních dokumentů. „Tento dokument vypracovaný ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a schválený Parlamentem, vymezuje i hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky. Na tento centrální dokument navazují rámcové vzdělávací programy.“(Vališová, 2007) Tyto programy vymezují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru vzdělávání, které nevycházejí pouze ze specifík jednotlivých předmětů, ale dotýkají se univerzálnějších znalostí, dovedností a postojů žáků, které běžně potřebujeme ve svém životě a které jsou využitelné v mnoha životních i pracovních situacích. Rámcový

vzdělávací program (dále jen RVP) je označuje jako klíčové kompetence. Můžeme si pod nimi představit to, co neustále potřebujeme my sami a co očekáváme nebo vyžadujeme například po svých spolupracovnících. „Univerzálně použitelné klíčové kompetence jsou pro život v dnešní společnosti velikou osobní i pracovní devizou každého člověka, který jimi disponuje - také proto se staly součástí RVP.“(Metodický portál, 2007)

3.2 Klíčové kompetence

V Národním programu rozvoje vzdělávání jsou klíčové kompetence popsány takto: „Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech. Patří k nim např.: komunikace, rozvoj schopnosti učit se, sociální kompetence, řešení problémů, práce s informačními technologiemi.“ (Belz, 2001)

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Jak jsem se již výše zmínila, na úplném prvopočátku školní docházky je třeba rozvíjet u dětí takové dovednosti, které jim pomohou co nejdříve si osvojit roli žáka a spolužáka. A těmi jsou právě kompetence personální a sociální a kompetence komunikativní.

3.2.1 Kompetence sociální a personální

V Rámcovém vzdělávacím programu (Tauris, 2005) jsou uvedeny výstupy, kde je určeno, co by měl splňovat žák na konci povinné školní docházky.

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj
- ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Na VÚP vytvořil kolektiv odborníků konkrétnější požadavky také pro žáky na konci pátých ročníků. (Klíč. kompetence, 2007)

Přípravná fáze práce ve skupině

- než začne pracovat, probere vlastními slovy s ostatními ve skupině, co mají za úkol
- rozdělí si ve skupině role, které jsou v zadání vymezeny, případně použije známé role
- vymezuje spolu s ostatními kritéria dobře odvedené práce nebo objasňuje ta, která skupina dostala spolu s úkolem
- upraví pracovní místo, aby se skupině dobře pracovalo, po dobu práce udržuje pracovní pořádek, půjčuje pomůcky
- dodržuje uzávěrku úkolu, plní mezitermíny dohodnuté s učitelem
- dodržuje domluvená a vyvěšená pravidla spolupráce, upozorní na jejich porušení

Realizace práce ve skupině

- plní jednoduché úkoly s menším počtem kroků, plní jasné role s návodem, a dotahuje je do konce; rozpozná, že jednoduchý úkol je hotov
- při potížích se svou částí práce hledá pomoc nejprve u spolužáků, či v knihách a jiných zdrojích, nakonec u učitele

- nabízí svou pomoc v případě potřeby - ochotně vyhoví při žádosti o pomoc
- postará se o hotové dílo v rámci zadání nebo na pokyn učitele
- po skončení práce se v čase vymezeném učitelem nebo pravidly postará o úklid

Vyhodnocení práce ve skupině

- ze zadaných hledisek sleduje práci celé skupiny, jednotlivců i sebe a hodnotí ji podle modelu, s pomocí pracovního listu nebo podle kritérií připravených učitelem
- pod vedením učitelem nebo podle pracovního listu navrhuje, co by se příště mělo dělat stejně a co jinak

Upevňování vztahů s druhými

- vyslovuje své ocenění nápadů a práce druhých dříve než kritiku; děkuje druhým za uznání, raduje se z úspěchu celé skupiny
- neodmítá ani nekritizuje nápady, dokud nejsou prozkoumány; neposmívá se, reaguje na informaci a nikoli na osobu při potížích nebo nezdaru neshazuje vinu na druhé

Podložená volba osobních cílů

- z nabídky úkolů si vybere takové, které dokáže splnit
- v sebehodnotících pracovních listech si s pomocí učitele nebo rodiče volí cíl pro sebezlepšení a určuje, co pro to může udělat
- vyslechne, co mu druzí nebo učitel o jeho práci říkají, radí se s učitelem, jak zlepšit své další jednání na základě toho, co se dozvěděl ze zpětné vazby

Emoce

- omluví se za to, že nezvládl své emoce

3.2.2 Kompetence komunikativní

(Tauris, 2005)

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje

- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Konkrétní požadavky (Klíč. kompetence, 2007) pro žáky 5. tříd:

Práce s informacemi (jejich výběr, třídění)

- v textu, promluvě, či jiném záznamu pojmenuje hlavní myšlenky a stručně je shrne; určí, kde jsou klíčová místa
- v různých zdrojích, které má k dispozici, najde informace, které souvisejí s tématem, o němž s učitelem a spolužáky diskutují
- pozná, které informace v textu si protiřečí, pokud ho na takové místo upozorní učitel
- porovná různá tvrzení, pozná, když se od sebe liší
- k získávání a výměně informací využije základní funkce informačních prostředků a technologií, v dané situaci použije informační a komunikační prostředek nebo technologii, kterou ovládá
- pozná, když ho autor textu o něčem přesvědčuje manipulativním způsobem (když nezdůvodňuje a jen konstatuje, zdůvodňuje nelogicky, tvrzení nedává smysl apod.)

Způsob vyjadřování (jeho srozumitelnost a logika)

- používá správné termíny a výstižné výrazy, které souvisejí s daným tématem; vysvětlí ostatním termín, který použil, v případě, že mu neporozuměli; dokončuje věty
- k vyjádření používá grafických znázornění a symbolických prostředků
- při popisu situací nebo vyprávění příběhu ze života postupuje chronologicky od začátku do konce, najde příčiny a následky dané situace a popíše je

Písemný projev

- svou myšlenku, svůj prožitek nebo příběh podává písemně s jasnou logikou, od začátku do konce, neztrácí se v podrobnostech

Ústní projev

- pro jednotlivce i pro celou třídu srozumitelně vysloví svou myšlenku, shrne nejdůležitější informace, které se dočetl nebo které vybral z ústního projevu druhého, a stručně a srozumitelně je sdělí ostatním; souvisle a zřetelně vypráví krátký příběh nebo podává nesložitou situaci, uvědomuje si přítomnost posluchačů
- rozlišuje, zda mluví se svým vrstevníkem (dítětem) nebo s dospělým, se známým nebo neznámým člověkem a přizpůsobí tomu svou mluvu; když mluví před ostatními, sleduje jejich reakce a přizpůsobuje se jim
- mluví nahlas a zřetelně přímo k adresátům, „řeč těla“ slouží sdělení

Naslouchání, navazování a udržování kontaktu

- vyslechne druhého, aniž by ho zbytečně přerušoval; udržuje s mluvčím oční kontakt
- za pomoci starších osob nebo svých vrstevníků naváže v kolektivu nové kontakty a domluví se s osobami, které dosud neznal
- když něčemu nerozumí, zeptá se, jak to mluvčí myslel
- odpoví na položenou otázku, řekne svůj názor na věc
- když s druhým nesouhlasí, řekne mu to tak, aby ho neurazil, zformuluje, proč nesouhlasí
- přihlásí se o slovo, řídí se pravidly diskuse, která si se skupinou dohodl, v diskusi upozorní, když něčí vstup nepatří k hlavnímu tématu
- v diskusi mluví tak, aby mu ostatní rozuměli, rozvíjející nápady nebo mimoběžné myšlenky v diskusi odkládá na později
- přemýšlí o názorech druhých (chce je slyšet, není k nim hluchý) a respektuje, že mohou mít názory odlišné od jeho; přijme, když druhý nesouhlasí s jeho názorem (nezlobí se na něj pro jeho názor)
- různými způsoby vyjádří své názory, pocity a myšlenky
- popisuje, co se mu nelíbí na názoru či výsledku práce druhé osoby, nikoliv na osobě samotné

- hájí svůj názor na věc, zformuluje, proč je o věci přesvědčen; je ochoten svůj názor změnit na základě nových informací
- pokud je pro něj nějaká komunikace nepříjemná a má pocit, že ho chce někdo o něčem proti jeho vůli přesvědčit, vyhledá pomoc u staršího spolužáka nebo u dospělého
- spolupodílí se na utváření pravidel komunikace ve třídě

3.3 Charakteristika žáka na počátku povinné školní docházky

Nástup dítěte do prvního ročníku základní školy je limitován dosažením určitého věku a odpovídající vývojovou úrovní. Ve věku 6 - 7 let dochází k vývojovým změnám, které jsou podmíněny zráním i učením.

Vágnerová (Vágnerová, 2000) rozděluje kompetence, které jsou k přijatelnému zvládnutí školních požadavků potřebné, do dvou skupin - na kompetence, které jsou závislé na zrání - mluvíme o školní zralosti, a kompetence, na jejichž rozvoji se ve větší míře podílí učení - jejich úroveň vyjadřuje školní připravenost.

Z hlediska školní zralosti jde především o určitou úroveň zralosti centrální nervové soustavy (dále jen CNS), která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji kognitivních schopností, který ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně sebeovládání.

Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. Největší význam v socializačním procesu má rodina, jejíž hodnoty a normy dítě přijímá. V tomto směru je důležitý i obecný postoj ke vzdělání, který ovlivňuje motivaci dítěte ke školní práci. To vše zahrnuje pojem školní připravenost.

Trpišovská (Trpišovská, 1998), pohlíží na úroveň rozvoje dítěte z hlediska tělesných předpokladů, stupně intelektuálního vývoje, emocionální nezávislosti a socializační úrovně.

S ohledem na tělesné předpoklady musí dítě dosáhnout takové úrovně tělesného vývoje, aby mu každodenní návštěva školy nezpůsobovala újmu na zdraví. V diagnostice školní zralosti se využívá postupu zvaného filipínská míra, kdy si má dítě pravou rukou sáhnout přes hlavu na levé ucho a počítá se tzv. růstový věk, jako poměr výšky ke hmotnosti. Důležitý je stav vyvinutosti kostry (osifikace zápěstí) a svalstva v souvislosti s možnými deformacemi. Předpokladem je i dokončení tzv. první strukturální přeměny.

Důležité pro roli žáka je, aby dítě mělo zájem o nové poznatky, dovedlo úmyslně soustředit pozornost. Očekává se zapojování volní složky i do jednotlivých činností a omezení živelného chování. Pro výuku čtení a psaní je předpokladem percepční

zralost. Pro pojmové učení je nezbytné analytické myšlení (schopnost postihovat podstatné znaky a vztahy mezi jevy). Dále vyžadujeme schopnost orientovat se v sociálním prostředí, v přírodě, v prostoru a v čase. Dítě musí rozumět řeči učitele a také být samo schopné srozumitelně vyjadřovat svá přání, city, poznatky. Při posuzování tohoto hovoříme o tzv. stupni intelektuálního vývoje.

Emocionální nezávislosti a socializační úrovni chápeme, jak je dítě připraveno přijmout roli žáka, tj. plnit pokyny třetí osoby, být motivováno k plnění školních povinností, uvědomovat si hodnotu a smysl školního vzdělávání, spolupracovat, přijímat pravidla hry, navazovat společenské kontakty i mít potřebu stýkat se s ostatními dětmi. Důležité je v době nástupu do školy chápat a respektovat základní hodnoty a normy sociálního chování. Těm se děti učí převážně v rodině. Pokud jsou normy rodiny odlišné, nebo pokud je dítě dostatečně nezvládlo, bude mít v přizpůsobení se školním podmínkám značné problémy.

Vstupem do školy se dítěti zásadně mění celkový způsob života. Hravá činnost ustupuje do pozadí a hlavní činností se stává učení. Žák musí plnit značné množství povinností, mění se jeho denní režim a zčásti také postavení v rodině. Předpokladem pro brzké přizpůsobení se novým podmínkám, které znamenají pro dítě velkou fyzickou i duševní zátěž, není jen již výše zmíněná školní zralost dítěte, ale také respektování věkových zvláštností, volené pedagogické postupy a vytvoření vhodného sociálního klimatu ve školní třídě.

V současnosti se stále častěji vyskytuje situace, kdy do první třídy přichází jedinec, který sice dosáhl věku šesti let, ale zralosti pro školu nikoliv. A ani se nedá očekávat, že k ní někdy dospěje. Hovoříme o tzv. integraci dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Příkladem je začlenění dítěte s Downovým syndromem do běžné třídy. Nebo se může jednat o různé, ať už dočasné či trvalé poruchy. Například zraku, řeči, sluchu apod. V každém případě je hned od počátku důležitý přístup učitele k takovému žákovi. Učitel je pomocníkem pro vytvoření vztahu mezi tímto dítětem a okolím. V případě, že si na sebe obě strany včas zvyknou, bude pro ně snazší přijmout se se všemi svými odlišnostmi a zároveň si usnadnit a zpříjemnit život a práci v této komunitě, vzájemně se obohacovat.

Často se stává, že u žáka, který projde přijímacím řízením (zápis a lékařská prohlídka) do první třídy, se začnou po nástupu do školy objevovat nejrůznější problémy. Při bližším pátrání zjistíme, že pramení z určitého druhu deprivace (strádání).

Zdeněk Helus (Helus, 2004, str. 170) píše, že na vývoj dětí v období rostoucího významu učení a získávání zkušeností mají negativní dopad nejrůznější deprivace:

- citové a sociální, kdy dítěti chybí podněty aktivizující je k přijímání a projevo-
vání citové blízkosti ve vztazích s lidmi blízkého okolí
- senzomotorické, kdy dítě postrádá rozmanitost podnětů aktivizujících je smys-
lově nebo kdy je omezováno v pohybu
- činnostní, kdy chybí impulzy aktivizující dítě k činnostem, jimiž aktivně rozvíjí
svůj vztah k prostředí, orientuje se v něm, získává poznatky o svých možnostech
zasahovat do průběhu událostí, projevovat kompetenci apod.

Práce s takovými dětmi je poté hlavně pro učitele náročnější. Ze složitých dů-
vodů se v některých případech stane, že se dítě určitým dovednostem ani nemůže
naučit, protože u něho nebyly vytvořeny důležité biologické předpoklady. Například
vývoj některých mozkových center je u novorozence ovlivněn láskyplným chováním
rodičů k němu. Pokud dítě citově strádá, centrum buď zakrní, nebo se vůbec nevy-
tvorí. To má pak za následek citovou plochost, neschopnost empatie. Při deprivaci
senzomotorické se může vyskytnout porucha při psaní, čtení atd.

Každé dítě však žije ve společnosti a je proto potřeba, aby pochopilo určité
zákonitosti a naučilo se dovednostem, které jsou pro jeho život mezi lidmi důležité.

3.3.1 Socializace dítěte a její možná úskalí

Zdeněk Helus (Helus, 2004, str. 70) říká, jak rozumět termínu socializace osobnosti:

Termínem socializace osobnosti označujeme proces utváření a vývoje člověka
působením sociálních vlivů a jeho vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy
odpovídá. Vyrovňuje se s nimi, podléhá jim, či je tvořivě zvládá.

Pro socializaci osobnosti je podstatné:

- Začleňování do mezilidských vztahů, zejména těch, v nichž jedinec nachází své
místo (postavení, roli, uplatnění, jistotu a bezpečí...).
- Zapojování do společných činností, zejména těch, v nichž jedinec spolu s dru-
hými realizuje vzájemnou pospolitost, vytváří produkty, dosahuje výkonů, zle-
pšuje životní podmínky, zajišťuje budoucnost.

- Integrovaní do společensko-kulturních poměrů, to znamená především do pospolitosti těch, kteří sdílí určité hodnoty/cíle, respektují určité normy/zásady a uchovávají určité konvence/zvyklosti.

Důležitou úlohu při socializaci žáka má učitel. Ten první bývá dětmi téměř vždy milován. Učitel se totiž stává jeho prvním průvodcem ve škole. Dítě k němu vzhlíží jako k autoritě, mnohdy větší než jsou rodiče. Učitelovo slovo je zákonem, který se musí dodržovat. Vyskytne-li se v čerstvě vytvořeném kolektivu jedinec, který pravidla daná touto autoritou nerespektuje, je okamžitě odsuzován a vyčleňován.

„Prostřednictvím učitele, ale též z reakcí ostatních spolužáků, získává žák první třídy v nejrůznějších podobách zpětnovazebné informace o správnosti či nesprávnosti svých projevů, výkonů a chování. U šestiletého dítěte se náhle rozšiřuje počet „významných druhých“, tj. osob, které jsou oprávněny vyjadřovat se k předvedeným výkonům. Je to zpočátku zejména hodnocení „jeho paní učitelkou“ a následná interiorizace jejích úsudků, pochval či kritik, která vede k sebereflexi a vytváření soudů o sobě jako o školákovi.“ (Vališová, 2007, str. 341)

Stejné pojetí učitele jako autority vidíme i u Trpišovské (Trpišovská, 1998): „V sociálních vztazích dítěte dominuje osobnost učitele. Většina dětí na začátku školní docházky učitele obdivuje, respektuje ho a snaží se mu zaimponovat. Víc žákovi záleží na přízni učitele než na přízni spolužáků. Učitel mu ztělesňuje autoritu, moc a moudrost.“

Ale současně dodává: „S narůstáním samostatnějšího kritického myšlení však autorita učitele v jeho očích postupně klesá a udržet si ji může jen výborný učitel.“

Domnívám se, že by měl učitel svého výjimečného postavení včas využít a vést žáky už od počátku tak, aby docházelo ke správnému rozvoji sociálních dovedností a sociálního citění.

„Třída je sociální skupinou, která významně ovlivňuje socializační vývoj školáka a přispívá k rozvoji specifických sociálních kompetencí. Dítě se zde učí navazovat kontakt a komunikovat na úrovni rovnocenných partnerů. Procvičuje si různé formy soupeření, ale i spolupráce. Může zde získat významnou sociální zkušenost s projevem solidarity, kterou nelze prožít jinak než ve skupině rovnocenných bytostí. Vytvářejí se zde různé kamarádké vztahy a postupně dochází k diferenciaci a hierarchizaci rolí. Dosažení dobré pozice a sympatie spolužáků má v dětském věku velký význam. Dítě si takto potvrzuje pozitivní hodnotu vlastní osoby, získává větší

sebejistotu a sebeúctu, což se projeví i v jeho sebepojetí." (Vágnerová, 2000)

Vágnerová píše o navazování kontaktu a komunikaci na úrovni rovnocenných partnerů, čímž zřejmě měla na mysli děti stejného věku, nebrala v úvahu stejnou úroveň vyspělosti. My však musíme uvažovat o možnosti spolupráce mezi „zdravými“ žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Domnívám se, že nejpřirozenějším prostředkem pro rozvoj sociálních a komunikačních dovedností dětí tohoto věku je hra, a to taková, při níž jsou děti ve stálém kontaktu, musí spolu komunikovat a spolupracovat. K tomu je potřeba osvojit si určité dovednosti - klíčové kompetence.

3.4 Kooperativní hra a její užití

Dříve než se budu zabývat kooperativní hrou, vymezím pojem kooperace a kompetice ve vyučování. V další části se budu věnovat kooperativní hře.

3.4.1 Kooperace

Kooperace je charakterizována jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny i navenek. Její podmínkou je akceptování společných cílů. Kooperace podle Beltze a Siegrista (Belz, 2001) znamená společné jednání různých osob ve skupině, v zájmu společného cíle. Členové skupiny nejsou přitom jednotni, pouze pokud jde o vytčený cíl, ale jsou jednotni také v tom, jaké cesty řešení vedou k jeho dosažení. Zajímavé je znění tohoto desatera.

Deset zlatých pravidel úspěšné kooperace:

1. Můj základní postoj je: „Já jsem O.K., ty jsi O.K.“ (Erik Berne)
2. Každý má určité představy, které musí umět nabídnout, protože jsou důležité.
3. Každý má zcela speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné.
4. Každý je odpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá. (Voltaire)
5. Respektuji mínění druhých.
6. Nikdy nepouštím ze zřetele cíl.
7. Čím více souhlasím s prací ostatních, tím lepší bude výkon skupiny.
8. Tvořivost je lepší než jednokolejnost.
9. Konflikty, jsou-li produktivně urovnány, podporují výsledky skupiny.

10. Svět má hádanky, ale má stejně tolik řešení - stokrát krásnějších než hádanky.
(Martin Liechti)

Kooperativní dovednosti tvoří základ pro udržení stabilní rodiny, dosažení úspěšné pracovní kariéry a získání stálé skupiny přátel. Tyto dovednosti je třeba děti přímo naučit - zvláště žáky s poruchami pozornosti a chování, kterým povědomí sociálních dovedností a jejich uplatňování tolik chybí. Vhodné sociální dovednosti lze nejlépe vyučovat a procvičovat v kontextu kooperativních učebních skupin.

3.4.2 Kooperace ve výuce

Kasíková (Vališová, 2007) píše: „Podle D.W. Johnsona a R.T. Johnsona (1990), amerických specialistů na problematiku kooperace ve vyučování, má kooperativní výuka tyto základní komponenty: pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů.“ Tyto prvky jsou nezbytné pro dosažení cílů jak v oblasti zvládnutí učiva, tak v oblasti sociálních dovedností.

Výklad jednotlivých prvků je u Riefové (Riefová, 1999), Kasíkové (Vališová, 2007), Langa (Lang, 1998) ve stejném smyslu. Snažila jsem se o shrnutí a uchopení podstaty těchto komponent.

Žáci nemohou jako jednotlivci v úkolu uspět, pokud neuspějí jako celek. Musí si být vědomi toho, že se navzájem potřebují k dosažení společného cíle. Tomu říkáme pozitivní vzájemná závislost.

Interakcí tváří v tvář rozumíme práci v malých, nejlépe dvou až šestičlenných skupinách, kdy spolu děti mohou vzájemně komunikovat, vidí si do očí. Mohou se projevit žádoucí sociální vlivy podporující učení, žádoucí poznávací i interpersonální dovednosti. Například předávání vědomostí ve skupině, umění prosadit si svůj názor i ustoupit, vzájemná pomoc, odpovědnost vůči ostatním atd.

Individuální odpovědnost znamená, že každý člen je zodpovědný sám za sebe a zároveň za celou skupinu. Nikomu není dovoleno schovávat se za práci ostatních. Učitel provádí kontrolu tak, že vyzkouší každého člena skupiny individuálně nebo náhodně vybere jednoho člena, aby odpověděl za celou skupinu.

Pro spolupráci je důležité umět vhodně využít interpersonální a skupinové dovednosti. Jde o to akceptovat a podporovat jeden druhého, znát se a věřit si, komunikovat jasně a nedvojznačně, řešit konflikty konstruktivně.

Pojmem reflexe skupinové činnosti se míní to, jak skupina hodnotí svou práci, jak ji popisuje a jakou volí další strategii postupu. Učitel musí žáky informovat o tom, podle jakých kritérií bude skupina hodnocena. Nejdůležitější je, aby se na hodnocení (reflexi) podílely přímo děti, aby se učily dovednostem sebehodnocení.

Riefová (Riefová, 1999) radí, jak uspořádat skupinu a výuku a minimalizovat tím problémy, které by mohly při vyučování nastat. Doporučuje sestavit malé a heterogenní skupiny, posadit žáky tak, aby si viděli do očí, případně se mohli dotýkat koleny, aby si byli co nejbližší. Dále radí zařadit do učiva takové úkoly, které dětem umožní zažít kooperativní učení. Učitel by měl každému žákovi přidělit určitou roli nebo funkci (příkladem jsou: časoměřič, pozorovatel, zapisovatel . . .), předvést žákům, jak se mají ve skupině chovat, přičemž je dobré jim vzorec chování nějakým způsobem znázornit či zdramatizovat. Nutné a přínosné je žáky při práci pozorovat a klást jim otázky. Po každé práci by měla být provedena reflexe vykonávané činnosti, společně zhodnoceno to, co se povedlo a co by mohlo být příště lepší. Podle těchto doporučení by se měli učitelé řídit.

Kasíková (Vališová, 2007), která se touto problematikou u nás zabývá nejvíce, popisuje roli a činnost učitele v kooperativním učení shodně s výše uvedenými doporučeními a navíc uvádí ještě další učitelovy činnosti.

Učitel rozhoduje o délce setrvání činnosti skupiny. Neexistuje závazné pravidlo: skupiny mohou být vytvořeny na celý školní rok, pro jednotlivý tematický celek nebo jen na jednu vyučovací jednotku (vyučovací hodinu, její část). Američtí autoři však dávají učitelům jedno doporučení: ponechat skupinu pospolu tak dlouho, aby zažila jako celek úspěch své činnosti, aby prožila momenty efektivní spolupráce.

Učitel plánuje učivo tak, aby podpořil pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Může jít o závislost danou materiálem, kdy je například do skupiny přidělena jen jedna kopie materiálu, s kterým musí skupina pracovat. Dále může jít o informační závislost, kdy každý člen skupiny má jiný informační zdroj, přičemž se vyžaduje syntéza.

Učitel vysvětluje přidělený úkol tak, aby byl jasný všem žákům; tak, aby byly zřetelné cíle vyučování, dává do souvislostí to, co má být naučeno s tím, co již osvojeno je; tak, aby žák úkolu skutečně porozuměl: definuje důležité pojmy, vysvětluje operace a úkony, které budou při zvládnutí úkolu potřebné; přesvědčuje se otázkami o porozumění úkolu a připravenosti žáků plnit úkol.

Vytváří podmínky pro meziskupinovou kooperaci. Znamená to, že kooperace se rozšiřuje ze skupiny na celou třídu; odměna se pak vztahuje k výsledkům skupiny i třídy (opět možnost přidělení dalších bodů či jiného typu odměny, dosáhne-li celá třída určitého stanoveného kritéria. Jedna skupina tak po skončení své činnosti může pomáhat druhé).

Učitel vysvětluje kritéria úspěchu, které je nutné stanovit předem, na počátku činnosti skupin. Na rozdíl od kompetitivního pojetí výuky jsou kritéria stanovena tak, aby úspěch jedné skupiny či jednotlivce nebyl podmiňován neúspěchem druhých. Další požadavky na kritéria: realističnost, stimulující úloha atd.

Učitel specifikuje požadované chování (tj. to, co považuje za kooperativní chování). Doporučení: zdůraznit jen některé rysy tohoto chování, začínat od těch nejjednodušších, zdánlivě zcela samozřejmých (např. buď se svou skupinou, nechod' po třídě, mluv tiše, při oslovování užívej křestních jmen atd.). Poté, co žáci přivykli základnímu chování důležitému pro kooperaci, učitel zdůrazňuje další rysy (např. povzbuzuj ostatní k participaci, naslouchej pozorně, co říká ten druhý, neměň názor, dokud nejsi přesvědčen logickými argumenty, kritizuj myšlenky, ne jejich nositele atd.).

Učitel pozoruje činnost žáků ve skupině. Pro potřeby pozorování se nabízí možnost užít alespoň příležitostně pozorovacího archu například s těmito položkami: žák vyžaduje podporu (myšlenka nebo členu skupiny), povzbuzuje ostatní k činnosti, sumarizuje, dotazuje se, přispívá nápady, myšlenkami atd. Obdobný arch může být připraven i pro žakovského pozorovatele. Může být doplněn, případně i nahrazen kontrolním listem se zásadními otázkami ke kooperačnímu chování a ke splnění úkolu. Výsledky pozorování jsou využity po skončení práce skupin a při schůzkách s rodiči.

Asistuje při plnění úkolu. Při pozorování činnosti žáků ve skupinách učitel může pomáhat při plnění úkolu — ujasňovat konstrukci, zpřesňovat pojmy, se kterými se operuje atd. Upozorňuje se na důležitost použití vhodných jazykových prostředků při této asistenci - například přesných termínů k posilování učebních výsledků.

Učitel zasahuje do utváření skupinových dovedností. Předpokládá se zásah citlivý a jen tehdy, je-li to nezbytně nutné. Jde o navrhování efektivnějších postupů spolupráce a ovlivnění kooperativního chování v nejhodnějším čase - v okamžiku, kdy danou odpovědnost žáci bezprostředně potřebují.

Uzavírá lekci. Shrnuje základní myšlenky, odpovídá za závěrečné otázky atd.

Podle Riefové (Riefová, 1999) je žáky třeba naučit tyto kooperativní dovednosti:

Tvoření skupiny

- Nehlučně a bez obtěžování druhých utvořit skupiny.
- Zůstat u skupiny.
- Mluvit polohlasem.
- Nabádat všechny ke spolupráci.
- Oslovovat se jménem, dívat se na toho, kdo mluví, neumlčovat druhé, zdržet se nevhodného tělesného kontaktu.

Fungování skupiny

- Řídit práci skupiny (stanovit a přeformulovat smysl úkolu, stanovit časový limit, nabídnout postup).
- Vyjadřovat druhým podporu a vstřícnost verbálně i neverbálně.
- Požádat druhé o pomoc nebo vyjasnění problému.
- Nabídnout druhým vysvětlení nebo vyjasnění problému.
- Parafrázovat příspěvky druhých.
- Zaktivizovat skupinu.
- Popsat své pocity ve vhodnou chvíli.

Formulace myšlenek

- Nahlas a co nejúplněji myšlenku shrnout.
- Usilovat o přesnost shrnutí opravami a nebo doplněním.
- Usilovat o další rozvedení shrnutí.
- Vyhledávat chytré způsoby, jak si nápady a fakta zapamatovat.
- Požadovat vyslovení myšlenky nahlas.
- Požádat ostatní členy, aby nahlas formulovali, jak by látku sami učili.

Rozvíjení myšlenek

- Kritizovat myšlenky, ne lidi.
- Zjišťovat odlišnosti názorů, dojde-li v rámci skupiny k neshodám.
- Spojit různé myšlenky do jediného postoje.

- Požádat o odůvodnění závěrů nebo odpovědí.
- Rozvíjet odpovědi ostatních členů.
- Zjišťovat znalosti otázkami směřujícími do hloubky problému.
- Přicházet s dalšími otázkami.
- Ověřit si vlastní práci kontrolou práce ostatních členů skupiny.

Osvojením některých výše uvedených dovedností prostřednictvím kooperativního učení vede podle Riefové (Riefová, 1999) k dosažení například těchto výsledků:

1. Lepší výkon žáků a zvýšená schopnost si látku zapamatovat.
2. Častější zapojování vyšších strategií logického myšlení a zvýšená schopnost kritického myšlení.
3. Větší schopnost vidět situaci z pohledu druhých žáků.
4. Vyšší výkon žáků a silnější vnitřní motivace.
5. Pozitivnější, vstřícnější a povzbudivější vztahy se spolužáky bez ohledu na etnickou příslušnost, pohlaví, schopnosti, třídní rozdíly nebo handicap.
6. Pozitivnější přístup k předmětům, učení a škole.
7. Pozitivnější přístup k učitelům, ředitelům a ostatním zaměstnancům školy.
8. Vyšší sebeúcta založená na základním přijetí sebe sama.
9. Větší podpora v sociálních vztazích.
10. Lepší psychologická přizpůsobivost a zdraví.
11. Méně vyrušování a intenzivnější plnění úkolů.
12. Lepší kooperativní dovednosti a přístup, které jsou nezbytné pro efektivní práci ve skupinách.

Jsem stejného názoru jako Kovaliková (Kovaliková, 1995), která píše, že: „Jednou z běžných chyb při zavádění spolupráce je předpoklad, že pokud je něco dobré v malém, pak ve velkém to musí být přímo báječné.“ Existují tři důvody, proč by se ve skupinách nemělo pracovat po celý den, den po dni. Protože: Stejnost je nudná, prostředí skupiny není tím nejvhodnějším pro každý typ úkolu, škola by měla pěstovat také intrapersonální inteligenci a současně poskytovat klid pro introverty.

V mnoha výzkumech se jevílo kooperativní učení jako nejvíce prospěšné (a nejméně používané) pro vytvoření dobrých vztahů ve třídě.

3.4.3 Kooperativní hra

„Při vytváření dovednosti je důležité spojovat učení s příjemnými pocity. Radost působí jako zesilovač.“(Brierley, 1996)

Hraje podle Manniové (Maniová, 2001, str. 11) činnost, při které se dítě mnoho naučí. Jejím prostřednictvím se připravuje na práci a na svůj budoucí život. Rozvíjejí se při ní především rozumové schopnosti a návyky a základní charakterové vlastnosti. Je svobodným sebeuplatněním žáka, protože vyplývá z jeho psychické potřeby. Průběh hry navozuje u dítěte příjemný duševní stav. Hra rozvíjí množství potřeb, například smyslové a poznávací potřeby, potřebu experimentování, sebeutváření, seberealizace a potřebu patřit k nějaké sociální skupině.

Mě osobně zaujala citace Čápa (Čáp, 1993, str. 301), který shrnul poznatky Piageta, Vygotského a Božoviče: „Mnoho her má pravidla, bez jejichž dodržování není hra možná, popřípadě vede ke konfliktům a přestává uspokojovat účastníky. Tato pravidla jsou zvláštní, nejsou dána čistě zvenčí, nýbrž dítě se samo účastní při jejich tvoření, popřípadě při jejich převzetí. Jsou to pravidla vnitřní a obecná, zároveň však také vnitřní a vlastní. Když je jedinec nedodržuje, dostává se do konfliktu se sociální skupinou i sám se sebou, v daném případě třeba s motivací pokračovat v zajímavé hře, ve styku s kamarády, s nimiž je veselo, kteří ho uznávají apod. To je předobraz dalších společenských - morálních, estetických a jiných - norem a také toho, jak jedinec tyto normy přejímá za své, začíná se jimi řídit a požaduje od druhých, aby je rovněž dodržovali. Hry s pravidly jsou důležitou příležitostí k interiorizaci¹ a exteriorizaci² sociálních norem, k formování charakteru, k mravní výchově.“ Čápa charakteristika hry ve mně evokuje myšlenku, že existuje jakási souvislost mezi hrou s pravidly a životem ve třídním kolektivu.

Pro utváření dobrých mezilidských vztahů, tím i příjemného, bezpečného prostředí ve třídě je důležité hned od počátku ovlivňovat děti tak, aby dokázaly spolupracovat a při tom se co nejrychleji adaptovat na roli žáka. K tomu jsou vhodné hry kooperativní.

„Kooperativní hry - hry sdílení, spolupráce, přijetí - jsou strukturovány tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají s druhými, ne proti druhým. Jsou to

¹interiorizace - převedení vnější (předmětné) činnosti do nitra osobnosti; proces, kterým jsou objekty n. operace vnějšího světa zvnitřněny do psychických představ tak, aby bylo možno s nimi pracovat, zvnitřnění, internalizace (Petráčková, 1998)

²exteriorizace - 1. projevení, ztělesnění, ztvárnění; 2. převádění vnitřních činností, pocitů navenek 3. dětské uvědomování vlastního já (Slovník ciz. slov, 2005)

hry, v kterých se hráči snaží o jeden společný, všemi žádoucí cíl."(Kasíková, 2007)

Orlick (Kasíková, 2007) spatřuje herní kooperativní metody založené na čtyřech základních komponentech. Jsou jimi: kooperace, akceptace druhými a druhých, začlenění do hry, zábava. Tyto složky zajišťují komplexní fungování hry. Rámec hry je spojen s činností na přiměřené úrovni, bez stresových reakcí, které snižují efekty činnosti.

Domnívám se, že v kooperativní hře, právě tak jako při kooperativním učení pracuje skupina na dvou úrovních - úkolové a socio-emocionální.

3.4.4 Struktura a pravidla kooperativní hry ve vyučování

Po prostudování literatury (Vališová, 2007), (Nováčková, 2006) a po zkušenostech z vlastní praxe jsem se pokusila o zaznamenání struktury a pravidel kooperativní hry. Před zařazením jakékoliv hry do výuky je nutná metodická příprava učitele. To platí i o kooperativní hře.

- Učitel musí vědět, proč volí právě tuto hru. To znamená, co chce u žáků ovlivňovat, rozvíjet, procvičovat nebo ověřovat.
- Vytyčí cíl hry s ohledem na věkové zvláštnosti žáků a jejich schopnosti. Cíle mohou být kognitivní, sociální, emocionální.
- Uvědomí si, jakou část hodiny chce hře věnovat.
- Vhodným způsobem zajistí motivaci žáků (atmosféra ve třídě, úprava prostředí, vyprávění, hudba atd)
- Vysvětlí žákům, co je cílem hry a kdy hra končí.
- Seznámí žáky s pravidly hry, ta musí být stručná, jasná, přehledná a ověří si, zda jim všichni porozuměli.
- Připomene žákům pravidla chování při kooperativní hře.
- Sestaví skupiny. Je na uvážení učitele, zda tak učiní před vysvětlením pravidel či později a podle jakého hlediska je bude sestavovat. (přímé určení, losování, rozpočítadla atd.)
- Přidělí role žákům. Upřednostňuje se nechat žáky, aby se sami pokusili o rozdělení rolí.
- Učitel znovu stručně připomene cíl a pravidla a zahájí hru.
- Sleduje průběh hry v jednotlivých skupinách a dle uvážení žáky povzbuzuje.
- Zasahuje pouze v nejnútnejších případech.

- Učitel ohlašuje konec hry.
- Společně s žáky provede reflexi. To znamená krátkou diskuzi o tom, zda byl splněn cíl, jak se jednotlivým skupinám, či jednotlivcům ve skupině, jako třídě spolupracovalo. V případě, že se vyskytl nějaký problém, vyzve žáky, aby navrhli řešení k jeho odstranění při příští hře.

Hry přivedou dítě k dodržování pravidel, k ovládnutí afektu, k překonání únavy a obtíží, k soustředění pozornosti, tedy mají značné formativní účinky, a to zvláště proto, že jsou to činnosti silně motivované.

Existuje mnoho publikací, ve kterých jsou uvedené hry přímo zaměřené na rozvoj určitých schopností. Řada z nich jsou schopnosti, kterých je zapotřebí při kooperaci a také se při kooperaci rozvíjejí.

Myslím, že přáním každého třídního učitele je umět vytvořit „třídu plnou pohody“. Tak také nazval svou knihu Charles A. Smith. K utváření takového klimatu je podle něho zapotřebí mnoha schopností. Shrnuje je pod čtyři oblasti: kamarádství, ohleduplnost a city, součinnost a spolupráce, přívětivost.

Potřebnými schopnostmi pro kamarádství jsou:

- Sdružování - Každé dítě musí bezpečně poznat ostatní děti své školní skupiny.
- Vedení rozhovoru - Dítě musí umět společensky přijatelným způsobem na sebe upozornit ostatní a udržet si jejich pozornost; musí se umět zapojovat do konstruktivního rozhovoru se svými vrstevníky.
- Sounáležitost - Dítě si uvědomuje vztahy mezi jednotlivými členy své rodiny; chápe důležitost rodiny; vědomí sounáležitosti rozšiřuje i na skupiny bez svých nejbližších rodinných příslušníků; vytváří si skupinovou identitu, do níž zahrnuje každého člena určité skupiny; mluví-li o skupině, používá slov my, naše apod.; dovede vést ostatní členy skupiny a nenechá se jimi vést; pozná, kdo ze skupiny zrovna chybí.
- Kamarádké vztahy - Dítě blíže poznává jiné jednotlivce a samo se nechává jimi blíže poznávat.

Pro ohleduplnost a city je třeba těchto schopností:

- Rozpoznávání pocitů - Na základě vizuálních a zvukových podnětů dítě rozpoznává pocity štěstí, úzkosti, smutku a hněvu.

- Řešení problémů - Dítě dovede popsat štěstí, smutek, strach a hněv; rozeznává okolnosti, které tyto pocity vyvolávají, a důsledky emotivního chování. Umí účinně vyjádřit své vlastní pocity a reagovat na emotivní projevy ostatních.
- Výrazové prostředky - Dítě nalézá slova, jimiž by mohlo vyjádřit své vlastní emotivní prožitky; emocionálně reaguje na ztrátu, nebezpečí, frustraci a získání něčeho; reaguje na své pocity účinnou citlivou akcí.

Součinnost a spolupráce je podmíněna těmito schopnostmi:

- Schopnost spolupracovat - Dítě chápe význam slova „spolupráce“; spolupracuje s ostatními na řešení určitého problému a pomáhá jim dospět ke společnému cíli; chápe, že jednotlivé akce jsou mezi sebou vzájemně provázány a že přinášejí společný prospěch.
- Respektování ostatních - Dítě se svým chováním přizpůsobuje jinému člověku; projevuje pochopení pro záměry jiného člověka.
- Umění dohodnout se - Dítě navrhuje opatření k prevenci nebo řešení konfliktu; umí popsat možné důsledky chování někoho jiného; dovede popsat okolnosti konfliktu.

Přívětivost se projevuje prostřednictvím těchto schopností:

- Péče - Dítě rozumí základním potřebám rostlin, zvířat a lidí, učí se jednoduché úkonyzajišťování těchto potřeb. Chápe, co znamená, když je někomu dobře, je-li nemocen nebo poraněn. Ví, co znamená o někoho se starat. Umí popsat opatření, které se musí podniknout pro obnovení zdraví.
- Jemnost - Dítě chápe škodlivé důsledky bezohledného nebo agresivního chování pro životní prostředí. Ke svému okolí, rostlinám, zvířatům a lidem se chová ohledupně a s citem.
- Ochota pomáhat - Dítě si dokáže uvědomit, jak může někomu pomoci vyřešit nějaký problém; pomáhá ostatním dosáhnout určitého cíle; dovede druhého ocenit.
- Šlechtnost - Dítě rozlišuje mezi moje, tvoje, naše. Prožívá pocit uspokojení z vlastnictví; nebojí se o to, co mu patří; obětuje se tím, že se vzdá něčeho ze svého vlastnictví ve prospěch toho, kdo to více potřebuje.
- Přípravenost zachraňovat či někoho bránit - Dítě dovede rozlišovat bezpečné a nebezpečné činnosti; odstraňuje okolnosti, které ohrožují bezpečnost jiných; dokáže vymyslet účinná opatření, jak zabránit poškozování životního prostředí,

rostlin, zvířat i lidí; když je to možné, dovede aktivně zasáhnout, aby se předešlo vzniku škod.

- Respekt a povzbuzování - Dítě respektuje životní prostředí, rostliny, zvířata i lidi; na cestě za nějakým cílem umí motivovat i ostatní; projevuje radost z úspěchu druhých.

Domnívám se, že právě většina těchto schopností se rozvíjí a je zapotřebí při kooperativní hře.

3.4.5 Kooperace versus kompetice

Problematika používání kompetitivních (soutěživých) a kooperativních her stále trvá. Při studiu na pedagogické fakultě jsem se setkala s různými názory na toto téma a to jak z řad pedagogů, tak v odborné literatuře. Někteří autoři vidí soutěživou hru jako prostředek k porovnání svých dovedností a schopností, jak píše Vágnerová ve výše uvedené citaci, „procvičuje si různé druhy soupeření“. Domnívám se ale, že soupeření je vhodné pro ty jedince, jejichž možnosti jsou v oblasti, ve které se soutěží, téměř vyrovnané. Autoři pedagogické literatury radí, aby učitelé vybírali tak, aby měl každý možnost někdy zvítězit. Dítě s mentální poruchou, které je integrované do běžné třídy, nebude mít nikdy možnost zažít pocit vítězství, jestliže bude soutěžit samo za sebe. Může se jednat i o dítě, kterému jde prostě hůře matematika. Vždy bude vědět, že nemá šanci zvítězit a vždy budou spolužáci vědět, kdo bude „početním králem“. Souhlasím s tím, že žáci se musí navzájem seznámit, musí a mají chuť se předvést, v čem jsou nejlepší a zjistit, jak jsou na tom v porovnání s ostatními. To však mohou učinit i během kooperativní hry, při níž jsou naopak děti vedené ke spolupráci.

„Pokud se příliš často setkáváme se zážitky neúspěchu, nedaří se nám překonávat překážky, druhými jsme hodnoceni negativně, či dokonce kárání, a navíc s námi jednájí odmítavě a s despektem, naše sebepojetí je spíše negativní. Nevěříme pak, že při setkání s novým úkolem obstojíme, obáváme se, že opět selžeme, opět si budeme muset přiznat, že nejsme dost dobří, opět nám budou druzí dávat najevo, že nestojíme za nic, nebo si to budou minimálně myslet.“(Krit. myšlení, 2001)

Nováková (Nováková, 2007) uvádí, že nerovné podmínky a nerovné osobní dispozice mohou vést k řadě problémů, např. k demotivaci v dalším snažení, budování a prohlubování pocitů méněcennosti. Přeceňování vítězství může vést k budování

negativních charakterových vlastností. Zmiňuje zde podvádění, bezohlednost, agresi a ztrátu hodnoty přátelství.

Odborníci na kooperativní učení mají podle Riefové (Riefová, 1999) za to, že všechny učební situace lze uspořádat následujícími způsoby: žáci spolu soutěží („Když já vyhrávám, ty jdeš ke dnu, když já prohraju, ty vyhraješ“), nebo si jeden druhého nevyšimají a pracují samostatně („Každý sám za sebe“), nebo spolupracují („Jdeme společně ke dnu nebo společně uspějeme“). Při samostatném učení není při dosahování cílů mezi žáky žádný vztah. V soutěživém učení je mezi žáky při dosahování cílů negativní vztah. Při kooperativním učení je mezi žáky při dosahování cílů vztah pozitivní.

Vztahem kooperace a kompetice, lépe řečeno kooperativním a kompetitivním uspořádáním výuky, se zabývá Kasíková. Ta říká, že zastoupení kooperace a kompetice ve vyučování je jedna z otázek, které jsou pro současnou školu - i školu českou - podstatné. Uvádí zde mýty, které jsou vázány na kompetici.

Jejich formulace zní ve zkratce takto:

- Kompetice je nevyhnutelná, protože jde o lidskou podstatu.
- Kompetice motivuje lidi udělat to nejlepší, co je v jejich možnostech.
- Kompetice je něčím, co si dobře užíváme.
- Kompetice utváří charakter.

Nesouhlasím zcela s Kasíkovou v prvním bodě, kdy tvrdí, že jde o mýtus. Domnívám se, že člověk opravdu potřebuje prokázat, že je někdy v něčem lepší než druzí. Studium odborné literatury jsem se utvrdila ve své původní domněnce, že kompetitivní uspořádání výuky přináší více negativ než pozitiv. Podle mého názoru je důležité umožnit jedinci, aby vynikl a je to i nanejvýš nutné, nemělo by to však být pouze v soutěžích. Jsem přesvědčena, že zejména na počátku školní docházky je důležité naučit děti spolupracovat a respektovat jeden druhého, vážit si schopností ostatních a umět je ocenit, při práci ve skupině jich pak dokázat využít pro úspěšné zvládnutí zadaného úkolu.

„Mohlo by se zdát, že hry automaticky zajistí příznivý vývoj dítěte po všech stránkách. Skutečnost však je složitější. Různé hry sice podporují rozvinutí různých druhů psychologických předpokladů, avšak každé dítě nerealizuje všechny druhy her, potřebné k formování všech aspektů osobnosti. Děti nemají vždy objektivní předpoklady (materiální, technické, prostorové apod.) pro všechny druhy her a také

všechny druhy formativně důležitých her ani neznají. Navíc pozorujeme značné individuální rozdíly mezi dětmi v tom, kterým druhům her dávají přednost. Některé děti preferují pohybové hry, jiné - zvláště pohybově méně nadané - se jim spíše vyhýbají a věnují se raději hrám, v nichž je možné uplatnit intelekt. Úspěch či nezdar v skupinových hrách - v závislosti na dosud osvojených sociálních dovednostech jedince - ovlivňuje dítě při volbě mezi hrou společnou a individuální. Individuální preference pro určitý druh her tedy často vedou k dalšímu rozvíjení předpokladů u jedince již relativně rozvinutých, kdežto hry a psychické předpoklady jiného druhu se zanedbávají." „(Čáp, 1993, str. 302)"

3.5 Shrnutí teoretické části

Některým dětem trvá déle, než si zvyknou na nový režim a na novou roli žáka. Pokládám za důležité zejména v tomto období vést výuku tak, aby umožňovala utváření kamarádských vztahů mezi všemi žáky, i těmi pomalejšími. Na soutěžení je vždy dost času. Mnohem horší je pak napravovat snížené sebevědomí, které by mělo kořeny už v období nástupu do školy.

Domnívám se, že soutěžení ve třídním kolektivu na počátku školní docházky z hlediska psychologického působí na jedince negativně. A to i v kooperativním soutěžení. Tedy jedná-li se o skupinu dětí, které mají splnit určitý úkol. To, zda úkol splní je závislé na každém členovi. V případě, že se celé skupině podaří dojít do vytčeného cíle, posílí se vztahy mezi členy této skupiny. V opačném případě, tedy nedosáhne-li celá skupina cíle, je hledán viník - článek, kvůli němuž nebyl úkol dokončen. Já osobně jsem pro hru kooperativní, kde může pocit vítězství zažít celá třída. Předpokládám, že vhodně volené kooperativní hry na počátku školní docházky pozvednou u všech dětí sebevědomí, posílí vzájemné vztahy. Žáci velmi rychle pochopí pravidla a uvědomí si, že jsou všichni důležití pro činnost skupiny, tedy třídy.

Jsem ráda, že má představa o třídním kolektivu, o vztazích mezi žáky a mezi žáky a učiteli koresponduje s myšlenkou klíčových kompetencí, ke kterým by mělo základní vzdělávání nyní i v budoucnu směřovat.

4 Praktická část

4.1 Úvod

Jak jsem již uvedla na začátku mé diplomové práce, jsem třídní učitelkou „prvnáčků“. Většina dětí přichází do první třídy s vědomím, že ve škole je třeba řídit se podle určitých pravidel a především poslouchat paní učitelku. U nás však hned v prvním týdnu nastal ve třídě problém, jehož řešení jsem nemohla odkládat, protože hrozilo, že se bude prohlubovat a vyvolávat další nepříjemnosti.

Jeden chlapec, Janis, neustále rušil svým povídáním při hodině. Obtěžoval tím i svého spolužáka, se kterým seděl v lavici. Na mé napomenutí, aby dával pozor, nereagoval. Pobídla jsem ho tedy, aby si přesedl do lavice ke Klárce. Janis odmítal a nakonec pravil, že „vedle holky sedět nebude, protože mu to máma zakázala“. Maria, jeho dvojče, to potvrdila. Sbalil si věci a řekl, že jde domů.

Všichni spolužáci byli touto situací zaskočení a dávali to Janisovi patřičně najevo. Vysvětlovali mu, jak se má ve škole chovat a že má poslechnout paní učitelku. Po mém opětovném napomenutí si na určené místo sedl. Další vyučování bylo tímto incidentem poznamenáno a děti Janise začaly odsuzovat a vyčleňovat z kolektivu.

Vzpomněla jsem si na předchozí dva roky, kdy jsem zažila něco podobného. „Hlavní hrdina“ si nálepku „černé ovce“ nese dál, citově strádá, cítí se ukřivděný, protože ho třída odmítla. Chlapec se nedokázal se svou třídou sžít a i když se učitelé snažili stav řešit a pomoci mu, v pátém ročníku již bylo pozdě.

Právě kooperativní hru považuji mimo jiné za velice vhodný prostředek k bližšímu poznání svých žáků, k poznávání žáků mezi sebou i k cílenému ovlivňování rozvoje sociálních a komunikativních dovedností.

4.2 Cíle a předpoklady praktické části

Cílem praktické části diplomové práce je zjistit, jak kooperativní hra působí na interpersonální vztahy v prvních týdnech povinné školní docházky. Dále si kladu za cíl zjistit, jak se prostřednictvím kooperativní hry mění chování chlapce, který v prvním týdnu povinné školní docházky klade odpor učitelu a není schopen přijmout roli žáka. Jak se mění postoj ostatních spolužáků k tomuto chlapci. Budu sledovat a rozvíjet dílčí složky sociálních, personálních a komunikativních dovedností všech žáků ve třídě.

U sociálních a personálních kompetencí se budu konkrétně snažit o to, aby žák uměl pracovat ve skupině podle předem dohodnutých pravidel. Aby plnil jednoduché úkoly, při potížích s řešením hledal nejprve pomoc u spolužáků a nakonec u učitele, aby nabízel v případě potřeby svou pomoc ostatním. Aby dokázal sledovat práci celé skupiny i svou a hodnotil ji podle připravených kritérií, případně dokázal navrhnout do budoucna lepší řešení pro skupinu i pro sebe. Aby při práci uměl ocenit své spolužáky a vyslovit jim toto ocenění. Aby neodmítal, ani nekritizoval nápady druhých, pokud nejsou prozkoumány. Aby se neposmíval druhým a neshazoval vinu na druhé. Aby se dokázal omluvit, pokud nezvládne své emoce.

V oblasti komunikativních kompetencí půjde o to, aby žák dokázal v promluvě pojmenovat a shrnout hlavní myšlenky a určit klíčová místa. Aby dokončoval věty, uměl k vyjádření použít grafických znázornění a symbolických prostředků. Aby při popisu situací postupoval chronologicky, od začátku do konce. Srozumitelně vyslovoval své myšlenky, dokázal shrnout nejdůležitější informace, souvisle dovedl vyprávět krátký příběh s ohledem na posluchače (Rozlišuje mezi dítětem a dospělým.) Aby mluvil nahlas a zřetelně přímo k adresátům, udržoval oční kontakt. Aby zbytečně druhého nepřerušoval, vyslechl ho, a když něčemu nepochopí, zeptal se ho, jak to mluvčí myslel. Aby odpovídal na položené otázky. Když s druhým nebude souhlasit, řekne mu to tak, aby ho neurazil. Aby se přihlásil o slovo a řídil se pravidly diskuse. Aby přemýšlel o názorech druhých a respektoval je.

Předpoklady

1. Předpokládám, že zařazením vhodných kooperativních her do vyučování, ovlivním chlapcovo chování a následně i chování jeho spolužáků.
2. Předpokládám, že prvně zařazované kooperativní hry odkryjí při realizaci problémy, které se budeme muset naučit společně řešit.
3. Předpokládám, že častým zařazováním vhodných kooperativních her do vyučování rozvinu a upevním v dětech dovednosti potřebné pro kooperaci.
4. Předpokládám, že nabyté dovednosti pak žáci dokážou využívat.

4.3 Akční výzkum a jeho organizace

„Slovníkové definice pojmu akční výzkum obvykle uvádějí, že akční výzkum je takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat nějaký úsek edukační reality.“(Janík, 2003)

Tento způsob výzkumu používám proto, abych mohla získávat informace o třídním kolektivu, vytvářet reflexi, na jejím základě volit další vhodný způsob působení na žáky.

Nováčková (Nováčková, 2006) píše: Podstatou akčního výzkumu je aktivita, činnost. Cyklus akčního výzkumu je doprovázen sérií otázek v jeho průběhu: Co dělám? Co to znamená? Jak to dělám? Jak to mohu udělat jinak? Co žáci skutečně dělají? Co se učí? Jak je to důležité?

Akční výzkum zahrnuje tyto kroky:

- Pokusit se o nové přístupy přinášející lepší výsledky.
- Zahrnout naději do nových přístupů, mít vysoké očekávání.
- Sbírat pravidelně data a reakce na realizované změny.
- Vyhodnocovat data.
- Reflektovat alternativní přístupy.

Akční výzkum prostřednictvím kooperativních her uskutečňuji během prvních osmi týdnů od začátku školního roku, v 1. ročníku Základní školy ve Sluhách. Ve třídě je třináct dětí, pět děvčat a osm chlapců.

4.3.1 Výzkumné metody

Při výzkumu jsem zvolila metody zúčastněného pozorování, rozhovoru a skupinového rozhovoru téměř při každé kooperativní hře. Sociometrického dotazníku jsem využila pro zjištění výchozího stavu třídního klimatu ještě před zařazením her do výuky a na konci znovu, pro potvrzení změny dosažené realizovaným akčním výzkumem. Škálovaný dotazník sloužil ke kontrole spolupráce. U dětí šlo o sebehodnocení, tedy o to, aby se samy nad sebou zamyslely a sebekriticky dovedly ohodnotit svou schopnost spolupracovat. Já jsem, jako pozorovatel, viděla, jak žáci spolupracují a měla jsem tedy možnost porovnat, jak se v dotazníku sami ohodnotili, zda to odpovídalo skutečnosti či ne.

4.3.2 Stručná charakteristika žáků

Zde žáky charakterizují ještě před záměrným zařazováním kooperativních her do vyučování.

Tabulka 4.1: Tabulka charakteristik

Jméno	Stručná charakteristika
Ondřej	silnější postavy, velký jedlík; upřímný pohled
Andrea	upovídané veselé děvče, pečlivá
Karel	vyšší štíhlá postava; oproti ostatním pomalejší; málo samostatný, nejistý; potíže s výslovností
Janis	jedno z dvojčat; vzdorovitý; hrdý na své řecké jméno; tendence neakceptovat pokyny učitele; nechce od nikoho pomoci, chce pracovat sám
Maria	sestra Janise; při vyučování vykřikuje, vyrušuje
Štěpánka	upovídané veselé děvče, pečlivá
František	má dva sourozence; než šel do školy, naučila ho sestra číst; potíže s výslovností; vyšší postava
Klára	na žákyni 1. třídy poměrně vysoká; působí klidně, vyrovnaně
Jiří	nebojácný kluk; nestydí se zeptat se; rád konverzuje i s jinými zaměstnanci školy
Dominik	vyšší postavy, rozumově vyspělý, nejraději má počítačové hry
Vojtěch	potíže s výslovností; hodně snaživý
Jaroslav	je nejstarší; menší postava, štíhlý, působí z celé třídy nejvyrovnaněji, neklidněji, respektuje daná pravidla
Vendula	úzkostlivá; stále se jí stýská po mamince, snadno zranitelná

Při našem počátečním seznamování jsme si všichni sedli na koberci do kroužku a povídali si. Každý měl za úkol říci o sobě, jaké je jeho nejoblíbenější zvíře a nejoblíbenější jídlo. Účelem této činnosti bylo, aby se žáci zbavili ostychu a abychom se všichni blíže poznali. Hovořil vždy jen ten žák, který právě držel zvoneček.

Téměř všechny děti byly potěšeny, že měly příležitost sdělit ostatním něco o sobě, pochlubit se. Pozorovala jsem projev jednotlivých žáků, jejich odvahu hovořit před celým kolektivem.

Vyčlenili jsme si hodinu pro tvorbu pravidel. Společně jsme přemýšleli, jak se máme chovat ve škole. Nápadů dětí jsem zapisovala na papír s tím, že je potom

sepíši tak, aby pro děti působila čtvrtka s jednotlivými body slušného chování zajímavě, aby je lákala se na ni dívat a připomínat si, na čem jsme se domluvili. Děti potvrdily svůj slib dodržování těchto pravidel. Na barevný list si vzájemně obkreslily ruku, vystříhly a podepsaly. Tu jsme poté přilepili k PRAVIDLŮM SLUŠNÉHO CHOVÁNÍ, za vyřčení „Slibuji, že budu tato pravidla náležitě dodržovat.“

Další den jsem se dětí zeptala, zda-li se všichni ve třídě dobře znají. Odpověděli, že ano. Položila jsem jim pár otázek typu: Má Vojta nějaké sourozence? Chová Klárka nějaké zvířátko? Jaké je nejoblíbenější jídlo Káji? Na tyto a několik dalších otázek neuměli žáci odpovědět, jen někteří si pamatovali z předchozího dne oblíbené jídlo. Konstatovali, že se vlastně neznají a nic o sobě neví, a málo toho o sobě vědí i tři děti, které navštěvovaly stejnou školku. Na mou otázku, zda se o sobě vzájemně chtějí dozvědět více, všichni reagovali kladně. Proto jsem jim do příští hodiny připravila hru na novináře, kterou uvádím v následující kapitole.

4.4 Průběh a reflexe akčního výzkumu

Tato hra sice není kooperativní, ale použila jsem ji proto, aby žákům usnadnila počátky vzájemné komunikace, aby i ti méně průbojní a stydliví byli nenuceně vtaženi do rozhovoru.

Název hry: HRA NA NOVINÁŘE

Úkol: V časovém limitu zjistit a zaznamenat co nejvíce informací o spolužácích.

Můj záměr: Zjistit úroveň sledovaných kompetencí a seznámit se.

Pomůcky: list s tabulkou (ukázka viz obrázek č.9) se jmény všech žáků ve třídě

Postup: Rozdala jsem dětem listy papíru s předtištěnou jednoduchou tabulkou. Každé okénko tabulky obsahovalo jméno jednoho žáka. Úkolem dětí bylo pohybovat se nehlukně po třídě, navštívit v lavici vždy jednoho spolužáka, vyhledat jeho jméno v tabulce a k němu přimalovat (či připsat) jednu zjištěnou informaci.

Reflexe: Zajímavý je rozbor „návštěvnosti“. V tabulce uvádím, kolik „novinářů“ uvedeného žáka navštívilo. Nejvíce jich bylo u Františka, protože ho děti obdivovaly, že už umí vše přečíst. Maruška neměla žádného návštěvníka, protože byla stále v pohybu a zjišťovala informace.

Tabulka 4.2: Tabulka návštěvnosti

Jméno	Ondřej	Andrea	Karel	Janis	Maria	Štěpánka	František
Návštěvy	2	3	1	3	0	2	8
Jméno	Klára	Jiří	Dominik	Vojtěch	Jaroslav	Vendula	p. učitelka
Návštěvy	5	3	3	2	2	6	5

Žáci se ptali na oblíbené jídlo, počet sourozenců, oblíbené zvíře, nejmilejší hračku. Navštívili vždy jen toho spolužáka, u kterého bylo právě volno, čímž splnili podmínku. Při činnosti však bylo poměrně hlučno, až v závěru se ztišili. Společně

hodnocení proběhlo na koberci, kdy jsme si předvedli jednotlivé záznamy. Hra rozvíjela komunikativní i sociální dovednosti.

V následující den došlo k situaci, o níž píše v úvodu. Když Janis neuposlechl mých pokynů, zdálo se mi, že se k němu spolužáci začali chovat opovržlivě, o přestávce si s ním odmítali hrát. Chtěla jsem svou domněnku potvrdit nebo vyvrátit, proto jsem provedla sociometrický výzkum.

Sociometrický výzkum Každý žák ode mne dostal samolepící štítek s barevným puntíkem a jednoduchý dotazník. Měli pomoci barev označit, s kým by chtěli sedět v lavici a koho by si pozvali na oslavu svých narozenin.

Tabulka 4.3: Výsledky sociometrického dotazníku

Jméno	Počet návštěv	Chtěl(a) by sedět s ...	Na oslavu narozenin by pozval(a) ...
Ondřej	0	Frantou	Vojtu
Andrea	1	Vendulkou	Káju
Karel obr.11	1	Járou	Andreu
Janis obr.10	0	Vojtou	Frantu
Maria	0	Frantou	Kláru
Štěpánka	1	Jirkou	Frantu
František	5	Járou	Járu
Klára	1	Vendulkou	Vojtu
Jiří	2	Vendulkou	Vendulku
Dominik	3	Vojtou	Vojtu
Vojtěch	5	Dominikem	Dominika
Jaroslav	3	Frantou	Štěpánku
Vendula	4	Jirkou	Dominika

Nikdo nejevil zájem o Marušku, Ondru a Janise. Tento moment byl pro mě impulsem k tomu, abych zvolila vhodný způsob nápravy vztahů ve třídě. První týden děti seděly v klasicky rozestavěných lavicích jako při frontálním vyučování.

V dalším týdnu jsme spojili některé lavice, takže nám vznikly skupiny s tímto obsazením:

Tabulka 4.4: Tabulka skupin

Skupina A	Skupina B	Skupina C	Skupina D
František	Jiří	Dominik	Vojta
Karel	Ondřej	Jaroslav	Janis
Vendula		Maria	Andrea
Klára			Štěpánka

Vyzkoušeli jsme si, jaké to je, sedět a pracovat ve skupinách. Protože už jsme měli domluvená pravidla slušného chování a také způsob trestu za porušení, nevykytly se při skupinovém vyučování (nejedná se o kooperaci) žádné velké problémy. Žáci si vzájemně vypomáhali v jednotlivých předmětech, například v matematice si nabízeli postup, jak dosáhnout správného výsledku.

Nyní jsme mohli přejít ke kooperativním hrám, které nám měly pomoci ke zlepšení vztahů ve třídě.

Bylo ale zřejmé, že si musíme společně s dětmi vytvořit ještě pravidla spolupráce.

Naše pravidla chování v kooperativní hře:

1. Všichni se podílíme na dosažení cíle.
2. Plníme svou roli ve skupině.
3. Nasloucháme si.
4. Pomáháme si a povzbuzujeme se.
5. Mluvíme tak, abychom nerušili ostatní.
6. Dodržujeme pravidla slušného chování.

- Název hry: POHÁDKOVÁ POSTAVA
- Úkol: Vymyslete ve skupině pohádkovou postavu, kterou ještě nikdo nikdy neviděl, namalujte ji a pojmenujte. Na tvorbě se musí podílet každý.
- Můj záměr: Chci zjistit, jak se žáci dokážou ve skupině domluvit (Na výsledku své práce, na rozdělení rolí, postupu práce.). Jak dokážou vyslechnout, zhodnotit, případně akceptovat názor druhého. Zda jsou schopni ocenit pochvalou nápad spolužáka. Jak zvládnou vyřešit případný konflikt. Zda jsou schopni splnit stanovená kritéria (domluvit se, jak bude postava vypadat, jak se bude jmenovat, jaké bude mít vlastnosti dosud neexistující pohádková postava).
- Pomůcky: pastelky, papír o formátu A4
- V. předmět: výtvarná výchova

Tabulka 4.5: Tabulka skupin

Skupina A	Skupina B	Skupina C	Skupina D
Vendula	Ondřej	Jaroslav	Štěpánka
Jiří	Klára	Janis	Maria
Vojta		Karel	Dominik
František		Andrea	

Průběh hry: Dříve než začali žáci plnit úkol, sdělila jsem jim, že každý z nich bude zastávat nějakou funkci. Pojem funkce jsem dětem vysvětlila a ony si je ve skupině musely samy rozdělit. Někdo dával pozor, aby postavu namalovali do určitého času (časoměříč), další hlídal, aby ve skupině nebylo hlučno a aby se k sobě všichni chovali slušně. Všichni se ještě navíc museli podílet na zadaném úkolu.

Rozsadila jsem děti tak, aby žádný nepracoval s někým, na koho je už zvyklý. Ve skupině C byl konflikt hned po usednutí na židle. Janis odmítl sedět v blízkosti Karla s tím, že Karel má bacily a neustále na něj „prská“. Janis zatvrzele seděl odsunutý co nejvíce od Karla a řekl, že nebude pracovat.

Ve skupině D se neshodli na pohádkové postavě, kterou měli společně vymyslet a namalovat. Štěpánka měla jinou představu, než její dva spolužáci. Jednotlivé skupiny pak prezentovaly pohádkové postavy (viz. obrázky 12, 13 a 14). Zkoumali jsme, jak se komu pracovalo a zda se vyskytl nějaký problém. Ve skupině C se spolužákům nelíbilo chování Janise. Každý měl nějakou roli a navíc se měl na výtvaru také podílet. Janis prý neměl žádnou funkci a sdělil mi, že nepracoval. Já jsem však viděla, že se na obrázku se také účastnil. Ve skupině D nepracovala Štěpánka vůbec - trucovala. Nesouhlasila s nápadem Marušky a Dominika.

Společné zhodnocení hry: Společně jsme se snažili přijít na to, co dělat, aby se nám příště pěkně spolupracovalo. Hledali jsme řešení konfliktů. Štěpánka to pochopila a se spolužáky se domluvila. Janis nám s úsměvem řekl: „Na mě platí jen bonbónky“. (Chce být za svou práci odměňován bonbóny. Maruška, jeho sestra, zpočátku také chtěla být stále odměňována za domácí úkoly známkou 1. Prý doma dostává od maminky korunky. Nyní už zjistila, že důležité nejsou korunky, ale že odměnou jí může být samotná spolupráce. Svého bratra nabádala, aby poslouchal a nezlobil.)

Co jsem zjistila: Vendulka, Jiří, Vojta, František ve skupině A a Ondra, Klára ve skupině B se uměli domluvit, jak bude vypadat postava, kdo bude malovat, kdo bude hlídat čas, kdo slušné chování i jak budou postupovat. Protože pracovali v klidu, bylo jasné, že se vzájemně při práci akceptovali. Práci měli hotovou včas i se všemi náležitostmi. Ze společné práce měli radost.

Jaroslav, Janis, Karel a Andrea ve skupině C měli problém s rozdělením rolí. Štěpánka, Maria, Dominik ve skupině D se nedokázali shodnout na vzezření postavy, kterou budou malovat. Nedokázali akceptovat názor druhého, tento konflikt vyřešit a tak ani nesplnili úkol.

To, co se povedlo a hlavně nepovedlo, jsme v kruhu zhodnotili. Štěpánka se rozhodla v příštím úkolu své chování změnit. Janis svůj neúspěch zatím rozebírat a řešit nechtěl.

- Název hry: NAŠE ČERNÁ KOČKA MÁ ZELENÁ OČKA
- Úkol: Hledat společně obrázky, jejichž názvy se rýmují a vždy je k sobě přiřadit. Zvítězit může pouze celá třída, nikoliv skupiny.
- Můj záměr: Chci zjistit, zda se ve skupině C a D spolupráce zlepšila. Pokud dojde ke konfliktu, chci, aby ho byli dotyční schopni vyřešit (viz praktická část pravidla spolupráce pro prvňáky). Chci, aby v případě problému požádali o pomoc nejprve členy skupiny, potom učitele.
- Pomůcky: Kartičky s obrázky (viz obrázek 15)
- V. předmět: český jazyk
- Skupiny: viz. tabulka 4.6
- Průběh hry: Ve skupinách žáci pojmenovávali obrázky a podle rýmu je k sobě přiřazovali. Tentokrát došlo ke konfliktu pouze ve skupině C. Janis se pohádal s Járrou o kartičku. Kontrolu jsme prováděli společně.
- Reflexe: Každý žák dostal dotazník JAK SE NÁM SPOLUPRACOVALO. Děti měly zaznamenat, jak se jim dařilo při této hře spolupracovat. Zadání pro vyplnění dotazníku zní: Najdi si své jméno. Pod ním vybarvi sluníčko. A označ obličej, který nejvíce vystihuje to, jak se ti nyní spolupracovalo s ostatními. Až budeš hotov(a), vyhledej jména spolužáků, kteří jsou s tebou nyní ve skupince a posuď, jak pracovali. Skvěle. Docela dobře. Vůbec nepracovali.

Tabulka 4.6: Tabulka skupin NAŠE ČERNÁ KOČKA ..

Skupina A	Skupina B	Skupina C	Skupina D
Vendula	Ondřej	Jaroslav	Štěpánka
Jiří	Klára	Janis	Maria
Vojta		Karel	Dominik
František		Andrea	

Rozvíjené kompetence se téměř shodují s předchozími. Posun nastal u Štěpánky, která se nyní dovedla dobře zapojit do činnosti své skupiny a také označila spolupráci za výbornou. Při svém pozorování jsem si povšimla, že Karel svou nemotorností zapříčinil zdržení skupiny, protože kartičky pomíchal. Jeho skupina ho napomenula a poté znovu společně karty uspořádali. Janis měl ke Karlovi zbytečně moc připomínek a sděloval je nevybíravými výroky. Například „Kája nemá mozek“. Tímto porušil pravidlo spolupráce a to takové, že nesmí kritizovat osobu, ale pouze její činy.

Tabulka 4.7: Vyhodnocení spolupráce

Skupina A	Všem se spolupracovalo výborně. Všichni jsou také hodnoceni ostatními jako výborní spolupracovníci, až na Františka, kterého Vendulka označila jako DOCELA DOBŘE.
Skupina B	Klára i Ondra se navzájem označili za výborné spolupracovníky.
Skupina C	Andrea se označila VÝBORNĚ. Jaroslava vidí jako výborného spolupracovníka a Janise a Karla označila DOCELA DOBŘE. Kája ohodnotil práci ostatních VÝBORNĚ. Jaroslav označil sebe DOCELA DOBŘE i VÝBORNĚ, Karla i Andreu VÝBORNĚ. Janise DOCELA DOBŘE. Janis ohodnotil svou práci VÝBORNĚ a DOCELA DOBŘE, Járu VÝBORNĚ, Andreu DOCELA DOBŘE a Káju vůbec NEPRACOVAL.
Skupina D	Všichni se vzájemně ohodnotili VÝBORNĚ.

Co jsem zjistila: Ve skupině A a B se opět nevyskytl žádný konflikt. Ve skupině D tentokrát také ne. U Štěpánky, která se nyní dovedla dobře zapojit do činnosti své skupiny, nastal posun. Také označila spolupráci za výbornou. Ve skupině C Janis vzniklý konflikt opět sám nevyřešil, Jára musel nejprve Janisovi ustoupit a nakonec ještě celou skupinu pobídnout k dokončení úkolu. O pomoc učitele žádný žák nepožádal, snažili se řešit vše sami. Potvrdila jsem si, že Jaroslav má z této skupiny nejvíce rozvinuté dovednosti pro dobrou spolupráci.

- Název hry: KOOPERATIVNI SKLÁDANKA
- Úkol: Z rozstříhaných částí sestavit původní obrázek.
- Můj záměr: Chci zjistit, zda bude Janisova spolupráce s jinou skupinou dětí lepší, jak bude probíhat rozdělování rolí, zejména v Janisově skupině. Dále mě zajímá, zda změna členů v jednotlivých skupinách přinese nějaké konflikty a jak je budou členové řešit. Zda bude patrná zkušenost z předchozích her.
- Pomůcky: obrázky zvířat (žirafa, slon, klokan, tapír) rozstříhané na díly
- Skupiny: Janise jsem tentokrát dala do skupinky vyšších dětí. Možná si nebude tolik dovolovat. Je to takový „psychologický trik“.

Tabulka 4.8: Tabulka skupin

Skupina A	Skupina B	Skupina C	Skupina D
Dominik	Maruška	Jiří	Klára
Janis	František	Štěpánka	Ondra
Vendulka	Andrea	Karel	Vojta
			Jára

Průběh hry: Členové skupin měli za úkol mezi sebou zvolit zástupce, který si přijde vylosovat obálku se skládankou. Ve skupině A došlo k rozporu Janis chtěl být zástupce, zrovna tak Dominik. Dominik se snažil s Janisem domluvit. Nakonec to vzdal a řekl: „Dobře, tak běž ty, Janisi“. Janis vzal skládanku a vrátil se ke skupině. Po chvíli došlo k hádce. Janis si totiž skládanku vzal jen k sobě a Vendulka s Dominikem se mu snažili marně vysvětlit, že chtějí také stavět. Nakonec se přizpůsobili Vendulka s Dominikem a přesunuli se blíže k Janisovi. Práce se zde poté celkem dařila až na jeden konflikt, ale ten se týkal samotného úkolu. Jednalo se o chybně umístěný dílek skládanky. V tomto případě měl pravdu Janis. Zbytek společné práce probíhal v klidné atmosféře a dohromady se jim podařilo obrázek sestavit. Ze splněního cíle měli radost.

V jiných skupinách se žádný problém ohledně rolí nevyskytl. Pouze skupina D (viz. obrázek 2) měla potíže se sestavením obrázku, který byl ale oproti jiným obtížnější. Byla-li jedna skupina hotová, snažili se žáci pomoci těm, kterým se nedařilo. Obrázky zvířat nakonec celá třída sestavila a za odměnu se o těchto tvorech všichni žáci dověděli zajímavosti. Informace o zvířatech vyvolaly veliký zájem. Před odchodem domů jsem žákům položila pár kontrolních otázek a překvapilo mě, jaké detaily jsou si děti schopny zapamatovat. Společně jsme provedli hodnocení spolupráce.

Co jsem zjistila: Opět se vyskytl problém ve skupině s Janisem. Problém činilo rozdělení rolí. Opět spolužáci ustoupili Janisovi. Změna členů nepřinesla v ostatních skupinách (B (viz. obrázek 1),C,D) žádný konflikt.

Poznala jsem, že během kooperativní hry se skýtá obrovská možnost sledovat, jak které dítě „pracuje“, jaký volí postup, jak je schopné dělat kompromis, jak se učí od ostatních. Kooperativní hra nám umožňuje vidět žáka při spontánní činnosti. Dítě nemá žádné zábrany. Zjišťuji, co je třeba rozvíjet u jednotlivých žáků. Nyní volím hru, kterou autor neoznačuje jako kooperativní, ale já se domnívám, že kooperativní je. Přestože došlo k vytvoření nových skupin, konflikty nevznikly (až na Janise), z čehož je patrné, že žáci využívají zkušeností z předchozích her a řídí se pravidly kooperace.

- Název hry: POVÍDKA NA POKRAČOVÁNÍ
- Úkol: Naslouchat mluvčímu, logicky navázat na jeho sdělení další výpovědí.
- Můj záměr: Chci, aby žáci dovedli jeden druhému naslouchat, aby dokázali udržet pozornost, navazovat na partnerova slova, akceptovat nápad druhého. Chci, aby se naučili mluvit nahlas a zřetelně k ostatním a aby si uvědomovali přítomnost posluchače.
- Pomůcky: žádné
- V. předmět: český jazyk
- Skupina: komunikační kruh
- Doba trvání: podle rozsahu povídky

Průběh hry: Děti si sedly do kruhu. Začala jsem vyprávět povídku. Vyzvala jsem souseda po levici, aby ve vyprávění pokračoval a upozornila jsem všechny na to, že věty na sebe musí navazovat, musí mít vnitřní souvislost. Když někoho nic nenapadne, řekne pouze „němá ryba“, a ve vypravování pokračuje další.

Já jsem zde byla jako zúčastněný pozorovatel. Vymezili jsme spolu s ostatními kritéria hry. Vyprávěli jsme povídku. Nejprve stále stejní žáci používali výrok „němá ryba“. Po určité době již zbyli jen dva, kteří nebyli schopni nic vymyslet. Byli jimi Ondra a Karel. Karel se alespoň snažil, avšak vyslovil zcela nesmyslnou výpověď, která se netýkala vyprávěného příběhu. Janis opět reagoval popuzeně, nevhodnými poznámkami. Opět porušil pravidlo, že nesmí kritizovat osobu, může pouze její činy. Na základě mé výzvy se Karlovi za své připomínky omluvil. Děti se vesměs radovaly (obrázek 18) z toho, že se nám podařilo vytvořit legrační strašidelná povídka „Jak jsem zůstal sám doma“.

Spolupráci jsme na konci povídky zhodnotili na základě těchto otázek:

- Jak se vám náš společný příběh líbil?
- Bylo pro někoho z vás těžké navázat na větu spoluhráče?
- Čí nápady se vám obzvlášť líbily?
- Jak dobře jsme spolupracovali?

- Co myslíte, že je lepší a příjemnější - vymýšlet příběhy ve skupině nebo o samotě?

Co jsem zjistila: Ti, kteří hovořili, vyslovili pro celou třídu srozumitelně a nahlas svou myšlenku. Uvědomovali si přítomnost posluchačů, sledovali jejich reakce a přizpůsobovali se jim. Vyslechli druhého, aniž by ho zbytečně přerušovali. Když něčemu nerozuměli, zeptali se, jak to mluvčí myslel. Všichni kromě Janise respektovali nápady (pokus) druhých. Ondra neměl žádný nápad, nevyslovil žádnou větu.

Jelikož se problém vyskytl opět u Janise, rozhodla jsem se pro příště využít nekooperativní hry „samá chvála“. Ta by mohla více působit na Janisovy city a tak nepřímo ovlivnit jeho chování.

Název hry: SAMÁ chVÁLA I

Úkol: Vystihnout kladné charakteristické vlastnosti spolužáka a pojmenovat je.

Můj záměr: Chci zjistit, do jaké míry jsou žáci schopni vnímat dobré vlastnosti člověka a ve vhodně formulovaných větách mu to sdělit.

Pomůcky: žádné

Průběh hry: Seděli jsme v kruhu na koberci. Vybrala jsem hlásícího se dobrovolníka. Bylo jich více, ale zvolila jsem Vojtu, protože má po Marii s Janisem momentálně nejbližší vztah. Sedávají spolu ve stejné lavici a bydlí blízko sebe.

Každý z nás si rozmyslel, co řekne o Vojtovi pěkného. „Co se vám na Vojtovi líbí? Jaký je?“, zněly mé otázky.

Většina dětí pochopila, že budeme říkat Vojtovy vlastnosti. Někteří ale hodnotili jeho oblečení. Janis dokonce nebyl spokojen s pochvalou od druhých a snažil se mi sdělit, že Vojta mu nadává, když si spolu hrají na ulici. Proto jsem znovu vysvětlila, že tentokrát si budeme říkat jen samou chválu, jen to pěkné. Konstatoval: „Mně se líbí ten štír.“ Na můj dotaz jaký štír? Odpověděl: „Ten, co má na triku.“ Navedla jsem ho, aby řekl Vojtovy vlastnosti. „Vždyť spolu sedíte v lavici, tak určitě víš,

jaký Vojta je. Jak se chová?" Nakonec mi řekl, že se mu líbí, že jsou si v hodně věcech podobní, třeba šestkou. Poté mi bylo vysvětleno, že se jedná o šest let věku.

Co jsem zjistila: Většina spolužáků Vojty smysl této hry pochopila až na Janise. Bylo na něm však patrné, že se stydí. Nevím, zda za svou nechopnost vidět a pojmenovat dobré vlastnosti svých spolužáků, nebo z důvodu, že své ocenění nechce vyslovit přede všemi nahlas. Některé děti tuto hru velice emocionálně prožívaly a bylo patrné, že je to dojímá až k slzám.

Hru jsem zařadila do vyučování ještě několikrát, aby se vystříдалo více dětí a aby si prožili uvědomění si vlastností spolužáků.

Název hry: SAMÁ CHVÁLA II

Průběh hry a reflexe: Vybrána byla Klárka. Každý o Klárce dovedl říci něco pěkného. Janis a Ondra s tím měli opět problém. Janis pravil, že není nic, co by se mu na Klárce líbilo. Až po mé náповědě řekl, že se mu líbí, jak je Klárka dobrá v běhu. Ondra musel mít čas na rozmyšlenou. Poté použil hodnocení někoho ze svých spolužáků.

Usuzuji, že je třeba nejprve umožnit Janisovi a Ondřejovi spolupráci ve skupině s někým, kdo poté bude tím dotyčným, na kterého bude snášena chvála. Možná jim to pomůže ve vnímání druhé osoby.

- Název hry: SESTAVA OBRÁZKU STROMU ČI KEŘE
- Úkol: Úkolem je sestavit rozstříhaný obrázek a správně ho pojmenovat.
- Můj záměr: Chci upevnit získané prvky kooperace z předchozích skupinových her u všech dětí, aby se mezi sebou více poznávaly.
- Pomůcky: dvě kopie šesti stejně velkých černobílých fotografií (formátu A4) s obrázky stromů a keře, šest obálek, šest stolů.
- V. předmět: člověk a jeho svět
- Doba trvání: 30min.

Průběh hry: Všechny obrázky se podařilo sestavit. Každá skupina se pak měla shodnout na názvu sestaveného stromu nebo keře. Družstvo mělo tři pokusy na správné označení. V případě, že si nebyli jisti, mohli využít atlasu rostlin. Vždy jsem jim našla stránku, kde byl patřičný obrázek. Oni jej však museli sami objevit mezi ostatními. A jelikož umí ve třídě číst jen jedna osoba, bylo třeba vymyslet způsob, jakým zjistí ostatní správný název. Dominika napadlo požádat o pomoc Františka. Následně za ním šel vždy jeden ze skupiny. František si tedy v této kooperativní hře připadal velice užitečný a důležitý pro třídu.

Co jsem zjistila: František měl obrovskou radost z toho, že může pro ostatní něco udělat - „že na to má“. Dvojčlenné skupinky složily obrázky samy. S přečtením textu (problém) šly za spolužákem. Kooperace zde probíhala na patřičné úrovni.

Název hry: SAMÁ CHVÁLA III

Zadání: viz. předchozí Samá chvála I

Průběh hry a zjištění: Vybrala jsem tentokrát Jirku, který s Janisem pracoval ve hře „Sestava obrázku stromu či keře“. Všichni přítomní vyslovili Jirkovi chválu. Domnívala jsem se, že i Janis toho bude tentokrát schopen, ale opět to nešlo. Proto

jsem se rozhodla v příští hře „samá chvála“ vybrat Janise jako osobu chválenou, a to i přes riziko, že třeba té chvály nebude moc.

Název hry: SAMÁ CHVÁLA IV

Zadání: viz. předchozí Samá chvála

Můj záměr: Chci, aby Janis zažil pocit, jaký má chválená osoba a předpokládám, že v příští hře už bude schopen chválit také on.

Průběh hry: Tentokrát jsem záměrně jako objekt chvály zvolila Janise. Žáky jsem vyzvala, aby Janisovi předvedli, jak se tato hra správně hraje. Jeden po druhém na něho „snášeli“ chválu. Například: „Mně se na něm líbí, že si se mnou hraje.“, „Mně se líbí, že se s náma rozdělí o bonbónky.“, „Mně se na Janisovi líbí, že je takovej srandovní.“, „Mně se líbí, že se mnou jezdí v ulici na kole.“

V závěru této hry jsem se Janise zeptala, jaké to je, poslouchat samá ocenění. Janis z toho byl v rozpacích a pravil, že „dobrý“. Bylo na něm vidět, že to nechce dále rozebírat, ale udělalo mu to velkou radost.

Název hry: SAMÁ CHVÁLA V

Zadání: viz. předchozí Samá chvála

Průběh hry: Janis opět tvrdil, „že neví a že ho nic nenapadá.“ Pobídla jsem ho, aby si vzpomněl, jaké to bylo pro něho - poslouchat chválu od spolužáků. Nejprve dělal drahoty a říkal, že tomu nerozumí, ale nakonec, když mu děti pravidla hry začaly znovu vysvětlovat, projevil se i on. Spolužáci byli nadšeni a Janisovi dokonce zatleskali. Domnívám se, že příčina Janisova chování tkví i v odlišné výchově z rodiny, možná u nich není zvykem si takové věci sdělovat.

Název hry:	DVA MEZCI
Úkol:	Žáci vytvoří dvojice a dostanou rozstříhanou a promíchanou sadu obrázků. Jejich úkolem je seřadit obrázky tak, aby co nejlépe popsaly příběh dvou mezků. Cílem je pečlivě naslouchat navrženým variantám a pokusit se shodnout na jednom příběhu. Svůj příběh pak skupina představí ostatním a zdůvodní zvolené pořadí obrázků. Následuje diskuse ve třídě.
Můj záměr:	Chci si ověřit, že žáci jsou již schopni domluvit se ve skupině na jedné verzi příběhu tak, aby utvořený příběh dával smysl. Ověřit si, zda dovedou podle poskládaných obrázků příběh souvisle převyprávět.
Pomůcky:	soubor šesti obrázků mezků pro každou skupinu žáků
Vyučovací předmět:	český jazyk
Průběh hry:	Nejprve jsme se seznámili s pojmem mezek. Poté jsem položila otázku, zda-li někdo z dětí zažil situaci, kdy se s někým o něco přeli, hádali a nemohli se shodnout. Přihlásili se dva žáci a pochlubili se se svou zkušeností. Poté každá dvojice obdržela šest obrázků, které sestavila tak, že vznikl příběh. Zástupce skupiny představil posluchačům společně vymyšlenou verzi.

Co jsem zjistila: Zjistila jsem, že žáci jsou již schopni po uvážení akceptovat nápad druhého. Karel však bez přemýšlení akceptuje každého a vždycky. Dále dokážou určit logický sled událostí.

Název hry:	STAVBA Z KOSTEK
Úkol:	Každá skupina se musí snažit postavit ze dvanácti kostek co nejvyšší stavbu. Úkol je splněn, v případě, že součet výšek těchto staveb je větší než 200 cm. Třída za odměnu dostane text básně, který se může naučit a přednést.
Můj záměr:	Chci zjistit, jak jsou žáci schopni domluvit se na strategii stavby, jak to udělají, aby stavěli opravdu všichni a přitom byla práce úspěšná (aby jim to nepadlo). O Karlovi vím, že má v pracovních činnostech problémy s motorikou. Proto jsem ho zařadila do skupiny s Františkem a Jaroslavem. Zajímalo mě, jak si s Kájou poradí.
Pomůcky:	sady kostek pro jednotlivé skupiny (musí být totožné, tj. velikostí, tvarem, barvou, počtem.)
Vyučovací předmět:	matematika

Průběh hry: Po vysvětlení pravidel se členové jednotlivých skupin domlouvali na taktice a zároveň stavěli. Všechna čtyři družstva se opravdu snažila. Časový limit pro stavbu co nejvyšší věže byl 5 minut. Pokud stavba spadla a nevypršel čas, mohlo družstvo stavět znovu. Podmínkou byla účast všech. Stavěly vždy dvě skupiny současně.

Kája - ne moc motoricky zručný, měl se stavbou problémy. Tedy nejprve ho ke stavbě oba spolužáci, kteří se k němu jinak chovají velice pěkně, nechtěli pustit. Když jsem je upozornila, že musí stavět opravdu všichni, dali jednu kostku Kájovi. Ten se jí sice snažil opatrně položit, ale stavba bohužel spadla. V tvářích obou spolustavařů bylo patrné, že se zlobí a Káju jen okřikli: „Co to děláš!“ Začali ale znovu. Tentokrát nechali Káju postavit spodní část a nahoře již kostky přikládali oni dva. Musím říci, že to od obou kluků byla dobrá taktika. „Kája se přece musí také podílet, ale nesmí nám to spadnout.“ Poté, co pracovali všichni, byla stavba vyšší, než ta původní. Zdůraznila jsem, že nyní je o centimetr vyšší a že to bude asi tím, že se na stavbě

podíleli úplně všichni. Když se podařilo skupinám úkol splnit, sdělily si vzájemně svoji taktiku. Třída dostala zaslouženou odměnu v podobě básničky Jehňátko.

Co jsem zjistila: Všechny skupiny již dodržovaly pravidla kooperace. Když se někde vyskytl problém, snažili se ho žáci sami vyřešit. Potvrdila jsem si domněnku, že František s Jaroslavem vymyslí způsob, jak to udělat, aby se Kája s úspěchem podílel na stavbě.

Název hry: VÝROBA MASEK NA DIVADELNÍ PŘEDSTAVENÍ

Úkol: Vyrobít masku na divadelní představení.

Předpokládám: Výroba masek a následná realizace představení je činnost tak náročná, že se zde projeví, jak se kdo doposud naučil vzájemné pomoci, jak se každý naučil toleranci, projeví se tu také ochota spolupracovat.

Pomůcky: čtvrtky, předlohy masek, lepidlo, nůžky, barevný papír, krepový papír, klobouková guma, pastelky

Průběh činnosti: Výroba masek nám zabrala tři hodiny času. Děti jsem rozdělila do tří skupin a to tak, že spolu byli vždy ti, kteří spolu sedí i v lavici. Přisunuli jsme k sobě pak dvě lavice. Byly tedy 2 skupiny po 4 žácích a jedna po 5. Jedna skupina byla tvořena kluky, kteří vyráběli masku pro rytíře a k sobě si vzali ještě Káju, který tvořil masku piráta. V každé skupině si vzájemně pomáhali. Postupovali tak, že nejprve nalepili papír s namalovanou maskou na čtvrtku a vystřihli ji. Poté si teprve masky vybarvovali. A to buď každý sám, nebo s někým, koho požádali o pomoc. Vzájemně si pomáhali i s výrobou různých doplňků z barevného papíru.

Při této činnosti došlo k několika okamžikům, které jsou podle mě důležité pro další pozitivní vývoj vztahů ve třídě. Janis, který chtěl hrát v pohádce lva, se v den výroby masky rozhodl, že nebude lvem, ale že chce být také rytířem. Jelikož už 4 rytíře máme, pátého jsem zamítla a vyzvala jsem děti, aby pomohly svému spolužákovi vymyslet jinou postavu, která by se nám do pohádky hodila. Děti měly plno nápadů. Ani jeden se Janisovi nelíbil. Spolužáci mu totiž vesměs nabízeli pohádkové hrdiny kladného charakteru. Janis pravil, že chce pohádkovou postavu,

kteřa bude ostatnfm nepřfitelem a bude jim škodit. Nemohl se rozhodnout, kteřa bytost by to měla být. Pomáhal po celou dobu s výrobou spolužákovi Vojtovi a pracoval také na své masce. Ta se mu ale nelíbila. Chtěl, abych mu nějakou postavu vymyslela. Upozornila jsem ho, že má plno nápadů od dětí i ode mne a žádný se mu nelíbil. Musí si tedy vymyslet něco sám. Společně jsme se snažili alespoň zasadit tuto bytost do nějakého prostředí. Janis si zvolil les. Domluvili jsme se, že jeho pohádková postava nebude škodit, ale bude strašit a žít v lese - takové lesní strašidlo. Zjistil však, že se pro pohádkovou bytost rozhodl příliš pozdě a byla na něm patrná lítost, že nemá jako jediný masku hotovou. Myslím, že to pro něho bylo ponaučení. Možná si bude pro příště pamatovat, že i nápady druhých mohou někdy být lepší než jeho.

Kája, v tento den udělal velký pokrok. Je o dost pomalejší než ostatní děti. Spolužáci to ale chápou a snaží se nedávat mu to najevo. Požádá-li je Kája o pomoc, a to on umí, neváhají a jdou. Velice pěkně se k němu chovají. On, jako jediný, měl lidskou masku odlišnou a podařila se mu. Stoupl v očích spolužáků a především sobě pozvedl sebevědomí. Jeho radost byla obrovská.

Žáci byli ohledupní, snažili se být potichu, jako je tomu v ateliéru. Při tomto úkolu bylo potřeba hodně spolupráce. Kooperaci vyžadovalo například lepení papíru na čtvrtku, různé skládání barevného papíru a jeho následné připevňování. Půjčovali si potřeby, vymýšleli si vzájemně dopňky. Zaslechla jsem nejednu větu, kteřa byla plná vstřícnosti. Děti jsou navyklé oslovovat se křestním jménem. A i když se jednalo o stručnou výpověď, nezapomněly použít oslovení.

Název hry:	POVÍDKA NA POKRAČOVÁNÍ II
Úkol:	Naslouchat mluvčímu, logicky navázat na jeho sdělení další výpovědí.
Můj záměr:	Chci, aby si žáci uplatnili zkušenosti z minulé povídky na pokračování. Dovedli jeden druhému naslouchat, aby dokázali udržet pozornost, navazovat na partnerova slova, akceptovat nápad druhého. Chci, aby se naučili mluvit nahlas a zřetelně k ostatním a aby si uvědomovali přítomnost posluchače. Chci zjistit, zda bude i Ondra schopen zapojit se do vyprávění.
Pomůcky:	žádné
Vyučovací předmět:	český jazyk
Rozdělení do skupin:	komunikační kruh
Doba trvání:	podle rozsahu povídky

Průběh hry: Děti si sedly do kruhu. Začala jsem vyprávět povídku. Vyzvala jsem souseda po levici, aby ve vyprávění pokračoval a upozornila jsem všechny na to, že věty na sebe musí navazovat, musí mít vnitřní souvislost. Když někoho nic nenapadne, řekne pouze „němá ryba“ a ve vyprávování pokračuje další.

Vzniklá povídka: Myš - „Jednoho rána jsem se probudil a uslyšel jsem šramot. Byla to myš. Upalovala oknem pryč. Sežrala kočce jitrničku. Snědla ji a upalovala ven dál. Pak se šla podívat domů a našla tam sýr a snědla ho. Pak, když ho snědla, rozhodla se, že půjde hledat další jídlo a najdenou potkala člověka a začala pískat. Zapomněla, kde má doupě kočka a vlezle ke kočce. Kočka povídá: „jejej, to je nadělení“. Hledala jitrničku a zpozorovala myšku. Začla ji honit a utíkala ven. Myška utíkala do svého pelíšku a říkala: „jejej, to je nadělení“. Zdál se jí hezky sen, jak se poprala s kočkou a přála si, aby to byla skutečnost.“

Zjistila jsem: Děti jsou již schopné vyprávět souvisle povídku. Některým žákům trvalo jedno kolo, než začali vyprávět. Posléze se ale zapojila celá třída, i Ondra.

Dokázali sledovat myšlenkovou nit a plynule navazovat na předchozího řečníka.

Název hry: KROK DO KRUHU

Úkol: Udělat krok do středu kruhu, přičemž podmínkou je, že žáci nesmí jít současně.

Můj záměr: Chci zjistit, jak budou žáci řešit zadaný úkol, jak se budou dorozumívat, když nemohou mluvit. Chci, aby si uvědomili, že komunikovat lze nejen verbálně, ale také řečí těla, mimikou a gesty.

Pomůcky: kostka umístěná do středu kruhu

Počet žáků: 12

Postup: Žáci stojí v kruhu a drží se za ruce. Uprostřed kruhu je položený nějaký předmět (například kostka). Žáci musí udělat krok směrem ke kostce, ale nesmí jít současně. Přitom nemohou verbálně komunikovat.

Průběh hry: Nejprve jsme si vysvětlili pravidla a ukázali si špatný a správný postup. Poté se žáci sami pokusili udělat krok, ale nesplnili podmínku. Nechala jsem je chvíli přemýšlet. Po dalším neúspěšném pokusu jsem se stala zúčastněným pozorovatelem. Bez mluvení jsem na prstech počítala do pěti a pak vždy ukázala na jednoho žáka, který vykročil ke kostce. Nakonec se nám to povedlo. Pobídla jsem děti, aby se snažily samy. Zprvu se jim vůbec nedařilo, ale potom Andrea pochopila, že někdo musí udávat rytmus a ujala se tedy této role. Pokaždé napočítala pomocí prstů do pěti a vydala zvukový signál k vykročení. Společně jsme se pak zabývali tím, proč se nám nejprve nedařilo. Žáci pochopili, že komunikace může být nejen slovní, ale také neverbální a že v této hře bylo zapotřebí organizátora.

Zjistila jsem: Při prvním provedení nebyla hra úspěšná, protože žáci ještě neměli s tímto druhem hry zkušenost. Ve druhém kole už ale byli připraveni ve hře přijmout i respektovat roli organizátora a podřídit se mu. Dokázali vnímat jeho rozhodnutí vyjádřené jinak než verbálně a reagovat na něj. Vzájemně se povzbuzovali.

Tentokrát se bez protestování podřídil i Janis, protože už zřejmě pochopil, že je to nutné proto, aby hra byla úspěšná.

Název hry: PŘECHOD ŘEKY

Úkol: Všichni se musí za dodržení určitých podmínek bezpečně dostat přes řeku.

Můj záměr: Chtěla jsem, aby žáci byli v určitém okamžiku závislí na fyzické pomoci druhých a dokázali požádat o pomoc druhého nebo naopak druhým svou pomoc nabídnout.

Pomůcky: žíněnky poskládané do dlouhého pruhu, pro každého žáka karta označující zakázaný způsob překonání - přeškrtnuté ruce nebo přeškrtnuté nohy

Počet žáků: Bylo 9 přítomných.

Postup: Pro žáky to byla zcela nová hra. Pravidla jsme si vysvětlili ve třídě a přesunuli jsme se do tělocvičny, kde jsme znovu zopakovali pravidla hry. Aby splnili cíl, musí tedy celá třída přejít přes most. Vyzvala jsem je ke spolupráci. Děti si nevěděly rady, nevěděly, jak mohou spolupracovat. Každý měl tendenci vymýšlet, jakým způsobem se na druhou stranu dostane sám. František přišel na to, že by mohli jeden druhého přenést. A tak to vyzkoušeli. Poté, co jsem jim zakázala někoho nosit na zádech, byli ztraceni. Nemohli přijít na jiný způsob. V tu chvíli, jelikož jsem chtěla, aby byla hra dohrána, požádala jsem, aby mi půjčili svou kartu se zákazem použití rukou. Uchopila jsem jedno dítě, které si vylosovalo zákaz použití nohou, za dolní končetiny a stylem „trakař" jsme přešli přes most. Děti si takto začaly pomáhat. Janis tímto způsobem převděl na druhou stranu Andreu (viz. obrázek 8). Dále jsme si předvedli využití stoličky. Dvě děti vytvořily ze svých rukou stoličku a přenesly třetího. Všem se nakonec podařilo dostat se na druhou stranu a přitom dodržet stanovená pravidla.

Zjistila jsem: Pro žáky, kteří měli zákaz použití rukou bylo jednoduché dostat se na druhou stranu. Zrovna tak ti, kteří nesměli použít nohy, nevyžadovali ničí pomoc. Pouze dva žáci, kteří nesměli k přechodu použít ani ruce, ani nohy poprosili o pomoc a spolužáci jim vyhověli. Nebyla jsem s kooperací moc spokojena, ale udělalo mi velkou radost, že Janis sám od sebe nabídl pomoc Andrejce. V příští hře jsem se rozhodla ztížit pravidla.

Název hry: PŘECHOD ŘEKY II

Úkol: Všichni se musí za dodržení určitých podmínek bezpečně dostat přes řeku.

Můj záměr: Přimět žáky k hlubší spolupráci než v předchozí hře Přechod řeky I.




Pomůcky: žíněnky poskládané do dlouhého pruhu, pro každého žáka karta označující zakázaný způsob překonání - přeškrtnuté ruce nebo přeškrtnuté nohy (viz příloha)

Počet žáků: 11

Postup: Pravidla jsou shodná s hrou předchozí, doplněná tím, že při hře spolu děti nesmí komunikovat verbálně a ten, kdo si vylosuje zákaz použití dolních končetin se jimi nesmí dotýkat podložky ani stehny. Všichni přítomní, kromě dvou žáků - Jirky a Jaroslava, tuto hru znali. Těšili se. Jaroslav se hry trochu obával. Začínal Janis. Vylosoval si zákaz použití nohou. Lezl po zádech, odstrkoval se rukama, nohy měl ve vzduchu. Na druhou stranu se dostal sám. Maruška měla zákaz použití rukou. Přešla přes most hned po Janisovi. Jirka si vylosoval také zákaz použití rukou a i on na druhý břeh bez problému přešel. Pak se vrátil pro Káju a přenesl i Járu. Vojta měl zákaz použít nohy. Lezl jako Janis. Ondra přenesl Františka a poté také Vendulku. Klárka držela Andrejku za nohy a ta udělala trakař.

Reflexe: Nejprve žáci dostali lístek C. Úkol zněl: Vedle písmena C napíšete své jméno. Označte obličej podle toho, jak se nyní cítíte, jaký máte pocit ze hry.

Tabulka 4.9: Jak se cítím po hře...

		
Janis, Jirka, Franta Maria, Karel, Vojta Jára, Andrea, Vendulka Klárka	Jára	Ondra

Lístek A: Jak jsem spolupracoval(a) já se spolužáky.

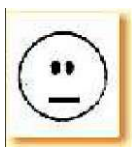
Úkol: Označte, jak jste spolupracovali se svými spolužáky vy sami, jak jste jim pomáhali. Veselou hlavičku vybarvíte, pokud jste někomu pomohli nebo pomoci chtěli, ale nemohli. Obličej bez výrazu, pokud jste nikomu nepomohli. Obličej zamračený, pokud jste někomu nepřáli, aby se dostal na druhou stranu.

Tabulka 4.10: Výsledek...

		
Janis, Jirka, Franta Ondra, Jára, Andrea Vendulka, Klárka	Maruška Vojta	Karel

Lístek B: Jak spolupracovali spolužáci se mnou?

Tabulka 4.11: Jak spolupracovali spolužáci se mnou...



Andrea, Jára, Klárka

Janis, Vendulka

Vojta

Ondra, Jirka, František

Jára, Karel

Maria

Zjistila jsem: Ztížení pravidel donutilo žáky nad problémem více přemýšlet. Žáci využili zkušenosti z předchozí hry. Zákaz neverbální komunikace zde byl porušován. Na konci této hry jsem opět využila škálovaného dotazníku k nácviku sebehodnocení.

Zde uvádím výsledky závěrečného sociometrického výzkumu, které jsem získala zpracováním jednotlivých dotazníků (ukázka viz. příloha 20 a 21).

Tabulka 4.12: Přehledně zpracované výsledky závěrečného sociometrického výzkumu.

Jméno	Žádánost	Chtěl(a) by sedět s ...	Na oslavu narozenin by pozval(a) ...
Ondřej	1	Frantou	Celou třídu a pí. uč.
Andrea	5	Klárrou	Klárrou, Štěpánku
Karel	4	Dominikem	Marušku, Jirku
Janis	3	pí. uč.	pí. uč., Frantu, Járu, Dominika, Vojtu
Maria	4	Klárrou	Dominika, Klárrou, Ondřeje, Františka
Štěpánka	8	Vojtu	pí. uč., Andrejku, Vojtu
František	6	Járou	Štěpánku, Járu, Dominika, Vojtu, pí. uč., Klárrou, Andreu, Karla, Janise, Marii
Klára	6	Andreu	Andreu, Štěpánku, Járu, Karla
Jiří	3	Dominikem	pí. uč., Dominika
Dominik	8		
Vojtěch	5	Štěpánkou	Štěpánku, Dominika, Janise, Vendulku, pí. uč., Andreu
Jaroslav	5	Frantou	Štěpánku, pí. uč., Františka
Vendula	2	Štěpánkou	Marušku, Jiříka, Káju

4.5 Shrnutí praktické části

Cílem praktické části diplomové práce bylo zjistit, jak kooperativní hra působí na interpersonální vztahy v prvních týdnech povinné školní docházky. Sledovala jsem změnu chování chlapce, který zpočátku odmítal učitele jako autoritu a nebyl schopen přijmout roli žáka. Pozorovala jsem, jak se mění postoj ostatních spolužáků k tomuto chlapci v souvislosti se zařazováním kooperativních her do vyučování. Průběžně jsem si pomocí sociometrického dotazníku ověřovala, zda takto zařazované kooperativní hry mají na rozvoj socializace žáků pozitivní vliv.

Nyní se vracím ke zhodnocení mých předpokladů.

1. Předpoklad, že zařazením vhodných kooperativních her do vyučování, dokážu ovlivnit chování problematického chlapce a následně i chování jeho spolužáků k němu se potvrdil.

Po dobu osmi týdnů jsem prováděla akční výzkum. Zjištěné informace na konci každé hry mi byly podkladem pro výběr další hry nebo změnu mého přístupu k němu. Myslím, že zlomovými okamžiky ve změně chlapcova chování byly hra Samá chvála III, výroba masek na divadelní představení a jeho částečná realizace. Zlepšení Janisova chování jsem zpozorovala již po čtyřech týdnech cíleného působení. Vztah spolužáků k němu se během té doby nezhoršoval, ale po Janisově nápravě se naopak změnil velice rychle k lepšímu. Hlavní důvod změny Janisova sebestředného chování, vidím v tom, že byl nucen řešit společný úkol a respektovat pravidla hry. Neměl čas se zabývat sám sebou, musel se snažit vyjít s ostatními, aby obstál. Potvrzením toho je nejen mé pozorování, ale i výše uvedený sociometrický dotazník, z něhož je patrné, kolik kamarádů už ve třídě Janis má.

2. Předpoklad, že prvně zařazované kooperativní hry odkryjí problémy při jejich realizaci, se potvrdil pouze částečně.

Zprvu nám příprava na hru zabrala více času, ale překvapilo mě, jak rychle si děti pravidla osvojily a s jakou samozřejmostí je v dalších opakováních hry používaly. Během kooperativních her jsem zjistila, že Karel je o hodně pomalejší, než ostatní žáci. Projevuje se stále velmi dětsky. Je nejistý. Když něco udělá, potřebuje ujišťovat, že to udělal dobře, stále vyžaduje moji pozornost. Obrací se

na mne s otázkou: „Je to tak?“. V některých hrách byl Karel příčinou neúspěchu celé skupiny. Spolužáci, protože se pravidlům kooperace teprve učili, Káju okřikovali a brali ho jako méněcenného. Později, když porozuměli pravidlům spolupráce, pochopili, že někdo je pomalejší, někdo rychlejší, někomu jde lépe to, jinému ono, začali Kájovi pomáhat a povzbuzovat ho.

3. Předpoklad, že častým zařazováním vhodných kooperativních her do vyučování dokáží rozvíjet a upevňovat dovednosti potřebné pro kooperaci se potvrdil.

Co všechno už moji žáci při kooperativní hře dovedou či nedovedou po dvou měsících školní docházky:

Nehlučně utvoří určené skupiny a zůstanou u nich po celou dobu práce. Před započetím činnosti ve skupině stručně shrnou hlavní myšlenku a rozdělí si role. Zvolí vhodný postup a při činnosti se vzájemně povzbuzují. Průběžně hodnotí, zda zvolená cesta směřuje k žádanému cíli. V případě potřeby volí jinou strategii. Pokud potřebují, dokážou požádat o pomoc nejprve spolužáky, potom učitele, nebo ji sami nabídnout, případně vysvětlit postup. Oslovují se jménem, při verbálním projevu respektují posluchače. Neumlčují druhé. Vyslovená kritika nesměřuje na osobu, ale na to, co dělá, jak se chová. Už to dovede i Janis. Práci ve skupině si dokážou řídit většinou sami.

Při kooperativních hrách bylo nutné, aby se ve skupině vždy někdo ujal vedoucí role. Záleželo samozřejmě na složení skupiny. Nejčastěji tuto funkci plnili Jaroslav, František, Andrea, Štěpánka, Dominik. Vendulka, Vojtěch, Jiří, Maria, Ondřej, Klára se této role ujímali zřídka, podle toho, v jaké skupině se zrovna ocitli. Janis také chtěl být vedoucím, ale většinou to špatně dopadlo, došlo k hádce. Karlovi bylo úplně jedno, jaká role mu bude nebo nebude přidělena. Se vším souhlasil a hlavně se obával, aby ve skupině něco nepokazil. Děti pochopily, o co jde a nechávaly Karla dělat takové úkoly, aby byla skupina celkově úspěšná.

Během kooperativní hry jsem mohla sledovat rozvinutí dílčích složek různých kompetencí, nejen sociálních, personálních, komunikativních, ale také kompetencí k učení, k řešení problémů, pracovních i občanských u všech dětí. Kooperativní hra děti stmelila. Vystupují jako jeden kolektiv. Dodržují dohodnutá pravidla. V nesnázích si navzájem pomáhají. Vzájemně si nezávidí a přejí si

úspěch. Jeden od druhého čerpají nápady. Překvapilo mě také, že pokud určím, s kým kdo bude pracovat ve skupině, nevzdorují a je jím jedno, zda to bude ten či onen spolužák. Předpokládám, že k tomu přispěla častá proměna skupin. Dovednosti získané z kooperativních her jsou velkým přínosem ve vyčování, v jednotlivých předmětech. Například, když má někdo potíže s úkolem, žák, který už je hotov, může jít dotyčnému pomoci, poradit ne výsledek, ale postup. Toto se mi osvědčilo zejména u Karla. Zprvu jsem měla obavy, zda to bude fungovat. Žáci však pochopili, že pokud někomu sdělí výsledek, nepomohou mu, naopak uškodí. Je tedy zajímavé, sledovat, jakým způsobem si vysvětlují „jak na to“.

4. Předpokládám, že nabyté dovednosti pak žáci dokážou využívat v každodenním životě. Protože na ověření tohoto předpokladu je ještě brzy, nemohu zde zatím žádný konkrétní důkaz uvést. Příslibem je to, že na mimoškolních akcích děti vystupují jako semknutý kolektiv.

Co je ještě nutné říci: Nemohu předpokládat, že u všech dětí bude mít hra stejný přínos. Zrovna tak jako nemohou být všichni lidé stejní, ani jejich dovednosti se nemohou stejně rychle a na stejnou úroveň rozvinout. Změny člověka jsou podmíněny biologickými předpoklady a prostředím, v němž dítě vyrůstá. Patří sem rodinné prostředí, kamarádi, spolužáci a také výchova. Tak například František do školy přišel s tím, že už uměl číst. Od maminky jsem se dozvěděla, že to je zásluhou jeho sestry Boženy. Také dostupnost a nedostupnost technologických prostředků hraje roli. František pravil, že doma nemají televizi a z jeho povídání je patrné, že večery tráví celá rodina společně velmi často nad knihou. Dominik začal už v prvním roce života mluvit, nyní má velké vyjadřovací schopnosti. Vypráví pohádky známé i vymyšlené, jako kdyby je četl z knihy. Janis je jedno z dvojčat, jejichž tatínek má takové povolání, že se nemůže dětem a rodině denně věnovat. Péče o rodinu a celou domácnost zůstává na matce. Dvojčata se snaží jí pomáhat, jsou zvyklá řešit problémy samostatně. Řekla bych, že je na ně kladena až příliš velká zodpovědnost. Možná právě proto Janis chce i ve škole pracovat především individuálně. Tak bych mohla pokračovat u každého žáka. Z toho vyplývá, že životní dovednosti se utvářejí celý život. Je ale velmi důležité, jaký děti dostanou základ a na čem budou v budoucnosti stavět.

5 Závěr

Výběr tématu mé diplomové práce byl ovlivněný skutečností, že jsem již dva roky docházela vyučovat do školy, kde nyní pracuji. Měla jsem možnost poznat třídy, ve kterých byly vztahové problémy mezi žáky. Ty negativně ovlivňovaly prostředí kolem a především výuku. Řešení konfliktů ubíralo hodně času, který měl být věnován vyučování. Jsem přesvědčena, že důkladné poznání prostředí třídy na počátku prvního ročníku základní školy je pro děti základem k vytvoření dobrého vztahu ke škole a ke vzdělávání vůbec.

Jak vyplynulo z mé práce, vhodným prostředkem k tomuto poznání bylo využití kooperativní hry. Ta rozvíjí nejen kompetence, které jsem sledovala, tedy komunikační, sociální a personální, ale i k učení, k řešení problémů, občanské a pracovní. Odkrývá spoustu možností další práce s dětmi. Přináší dětem radost, je vhodná pro odpočinek, relaxaci a neopakovatelný emocionální zážitek. Děti se jejím prostřednictvím dostanou do neobvyklých situací. Při spolupráci se vzájemně obohacují svými nápady a zkušenostmi, které si předávají specifickým způsobem. Nesoutěživou formou se mohou porovnat s ostatními. Soutěže, které někteří pedagogové považují za motivující prvek k učení, by měly být zařazovány do výuky postupně, až po vytvoření pevného kooperativního základu.

Protože jsem třídní učitelkou prvňáků, považuji za svou povinnost pomoci dětem vytvořit si mezi sebou hezký vztah a pěkné prostředí. Takové, aby se do školy těšily, aby se jim zde dobře učilo a bylo jim tu příjemně. Mohu říci, že se mi to zatím, právě díky kooperativní hře, daří.

6 Prameny a literatura

- [Belz, 2001] BELZ, H., SIEGRIST, M, *KLÍČOVÉ KOMPETENCE A JEJICH ROZVÍJENÍ: Východiska, metody, cvičení a hry*. Přeložila Dana Lisá. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.
- [Brierley, 1996] BRIERLEY, J, *7prvních let života rozhoduje*. Přeložil Karel Balcar. 1. vyd. [s.l.] : [s.n.], 1996. 112 s. ISBN 80-7178-109-6.
- [Čáp, 1993] ČÁP, J, *Psychologie výchovy a vyučování*. 1. vyd. Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta : Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- [Helus, 2004] HELUS, Z., *Dítě v osobnostním pojetí : Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- [Helus, 2001] HELUS, Z., *Úvod do sociální psychologie : Aktualizovaná témata pro studující učitelství* 1. vyd. Praha : Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0.
- [Janík, 2003] JANÍK, T., *Akční výzkum pro učitele : Příručka pro teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, 2003.
- [Jutta, 2007] JUTTA, *Gewaltfrei Miteinander : Spiele und Übungen*. [s.l.] : Friedenssburo, 2007. 13 s. Dostupný z: <<http://www.friedensbuero-graz.at/cms/fileadmin/user_upload/texts/VS/08-E_VS-Spiele_Gewaltfrei_kl.pdf>>.
- [Kasíková, 2007] KASÍKOVÁ, H., *Kooperativní učení a vyučování : Teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. PRAHA : KAROLINUM, 2007. 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2.
- [Kovalíková, 1995] KOVALÍKOVÁ, S., *INTEGROVANÁ TEMATICKÁ VÝUKA*. Přeložila Jana Nováčková. Kroměříž : SPIRÁLA, 1995. 306 s. ISBN 80-901873-0-7.
- [Krejčová, 2003] KREJČOVÁ, V., KARGEROVÁ, J, *VZDĚLÁVACÍ PROGRAM Začít spolu : METODICKÝ PRŮVODCE pro I. stupeň základní školy* Praha : Portál, 2003. 232s. ISBN 80-7178-695-0.
- [Krit. myšlení, 2001] Kritické myšlení o.s. [online]. 2001 [cit. 2007-09-13]. Dostupný z: <<http://www.kritickemysleni.cz/kdojsme_strucne.php>>.

- [Lang, 1998] LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup : Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd* Přeložil Stanislav Kostiha. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 152 s. ISBN 80-7178-144-4.
- [Metodický portál, 2007] *Metodický portál RVP* [online]. 2005 - 2007, Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [cit. 2007-11-21] Dostupný z: <<<http://www.rvp.cz/sekce/337>>> , ISSN: 1802-4785.
- [Bílá kniha, 1998] *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Národní program rozvoje vzdělávání : Bílá kniha* Praha : Taurus, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [Mišurcová, 1989] MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. 2. vyd. Praha : SPN, 1989. 144 s.
- [Nováčková, 2006] NOVÁČKOVÁ, J., *DIDAKTICKÁ HRA VE VÝUCE NA PRIMÁRNÍ ŠKOLE*. [s.l.], 2006. 97 s. Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta. Vedoucí diplomové práce PhDr. Helena Hejlová..
- [Nováková, 2007] NOVÁKOVÁ, B., *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. KOOPERACE A KOMPETICE : OVLÁDÁME UMĚNÍ SOUTĚŽIT* 1. vyd. Praha : Projekt Odyssea, 2007. 65 s. Dostupný z: <<<http://www.odyssea.cz/stahuj.php?soubor=lekce094>>> ISBN 978-80-87145-17-3.
- [Maniová, 2001] *Pedagogická orientace* č.3 Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Brno : KONVOJ, 2001. ISSN 1211-4669.
- [Petráčková, 1998] PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. ET AL., *Akademický slovník cizích slov* 1.dotisk vyd. Praha : ACADEMIA, 1998. 834 s. ISBN 80-200-0607-9.
- [Pike, 2000] PIKE, G., SELBY, D., *Cvičení a hry : pro globální výchovu* 2. Přeložil Milan Caha. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 235 s. ISBN 80-7178-474-5.
- [Riefová, 1999] RIEFOVÁ, S. F., *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. Přeložila Lenka Staňková. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 256 s. ISBN 80-7178-287-4.
- [Říčan, 2004] ŘÍČAN, P., *Cesta životem*. 2. přeprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 392 s. ISBN 80-7178-829-5.

- [Skalková, 1995] SKALKOVÁ, J., *Za novou kvalitou vyučování : Inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi* Brno : Paido, 1995. 88 s. ISBN 80-85931-11-7.
- [Slovník ciz. slov, 2005] *ABC Slovník cizích slov* [online]. 2005 [cit. 2007-11-18]. Dostupný z: <<<http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/o-slovníku>>>.
- [Smith, 2001] SMITH, CH. A., *Třída plná pohody*. Přeložil Jiří Bumbálek. 3. vyd. Praha : Portál, 2001. 232 s. ISBN 80-7178-601-2.
- [Šikulová, 2003] ŠIKULOVÁ, R., *INSPIROMAT : podpůrný pracovní materiál pro osobnostní a sociální výchovu*. Ústí nad Labem : Univerzita J.E. Purkyně, 2003. 95 s.
- [Spilková, 2005] SPILKOVÁ, V. ET AL., *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- [Trpišovská, 1998] TRPIŠOVSKÁ, D., *VÝVOJOVÁ PSYCHOLOGIE pro studenty učitelství*. UNIVERZITA JANA EVANGELISTY PURKYNĚ V ÚSTÍ NAD LABEM : [s.n.], 1998. 106 s. ISBN 80-7044-207-7.
- [Vališová, 2007] VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H., *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, a.s., [2007]. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [Vágnerová, 2000] VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie : Dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha : Portál, 2000. 528s. ISBN 80-7178-308-0.
- [Klíč. kompetence, 2007] *Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. 1. vyd. Praha : VÚP, 2007. 74 s. ISBN 978-80-87000-07-6.
- [Tauris, 2005] *Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením* [s.l.] : TAURIS, 2005. 91 s.

Přílohy

Fotografie žáků při kooperativních hrách



Obrázek 1: Kooperativní skládanka



Obrázek 2: Kooperativní skládanka



Obrázek 3: Stavba z kostek



Obrázek 4: Stavba z kostek



Obrázek 5: Krok do kruhu



Obrázek 6: Krok do kruhu



Obrázek 7: Přechod řeky I.



Obrázek 8: Přechod řeky I.

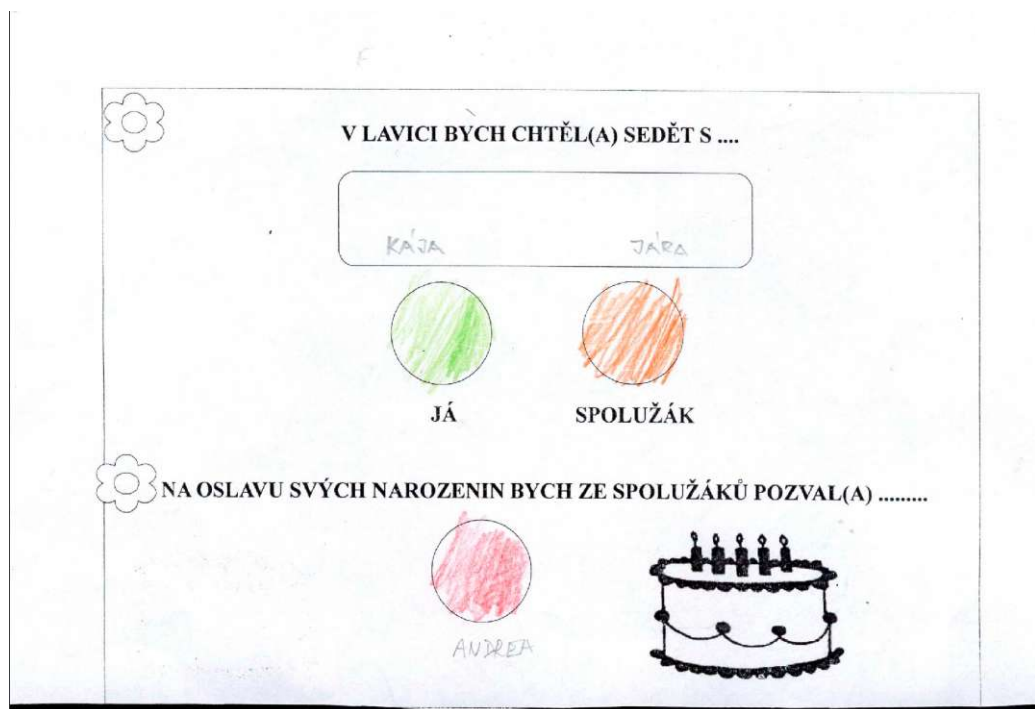
Materiál zpracovaný žáky

ONDŘEJ	KLARA
ANDREA	JIŘÍ
KAREL <i>m</i>	DOMINIK
JANIS	VOJTĚCH
MARIA í	JAROSLAV
STEPANKA	VENDULA <i>m</i>
FRANTIŠEK	PANÍ UČITELKA

Obrázek 9: Hra na novináře



Obrázek 10: Ukázka sociometrického dotazníku I



Obrázek 11: Ukázka sociometrického dotazníku I



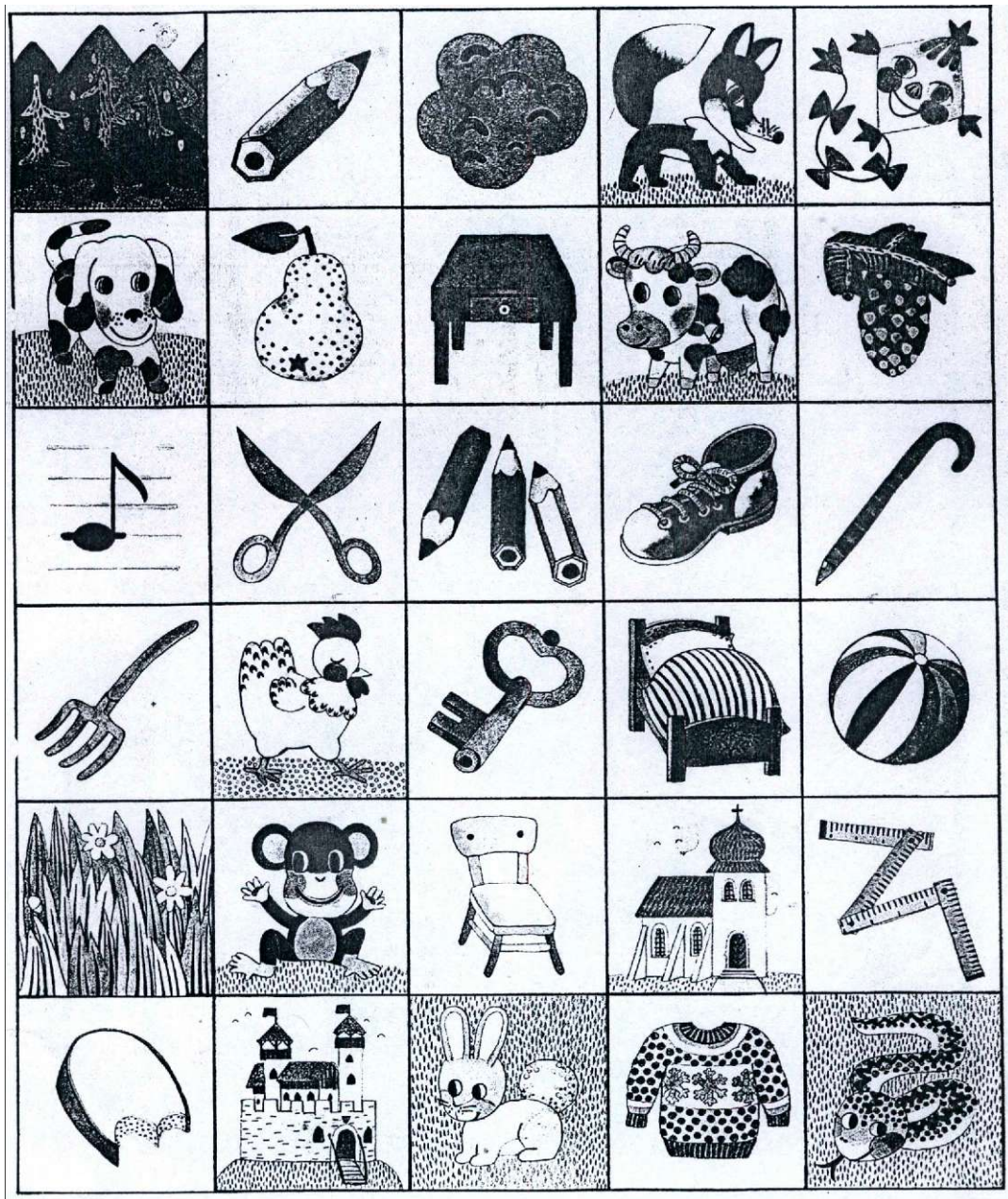
Obrázek 12: Pohádková postava - Vodní princezna



Obrázek 13: Pohádková postava - Parbucha



Obrázek 14: Pohádková postava - Plechožrout



Obrázek 15: Obrázky ke hře Naše černá kočka

JAK SE NAM SPOLUPRACOVALO

4	ANDREA ^ v ^4	©		©
	KLÁRA y V	©	ii' a	©
	MARIA	©	©	©
	ŠTĚPÁNKA <C^V>	©	©	©
	VENDULA < >	©	©	©
	DOMINIK	©	©	©
	FRANTIŠEK vAtf	©	©	©
	JANIS ǘ f v		j/JjStSSStk	©
.	i JAROSLAV i A^		©	©
	JIRÍ	©	©	©
	KAREL vAc	©	©	©
	ONDŘEJ cf 5»	©	©	©
	VOJTĚCH o(Je*	©	©	©

Obrázek 16: Janisovo hodnocení spolupráce při hře Naše černá kočka

JAK SE NÁM SPOLUPRACOVALO

ANDREA <)o	©	©	©
KLÁRA < y>	©	©	©
MARIA	©	©	©
ŠTĚPÁNKA <C)>	©	©	©
VENDULA	©	©	©

DOMINIK • <řv)>	©	©	©
FRANTIŠEK	©	©	©
JANIS o7 Je	©	<i>má</i>	©
JAROSLAV oí lo	©	© i. r*	©
JIŘÍ y V	©	©	©
KAREL < l>	'	<i>o\$</i> ©	©
ONDŘEJ <i V	©	©	©
VOJTĚCH -aí J>	©	©	©

Obrázek 17: Járovo hodnocení spolupráce při hře Naše černá kočka



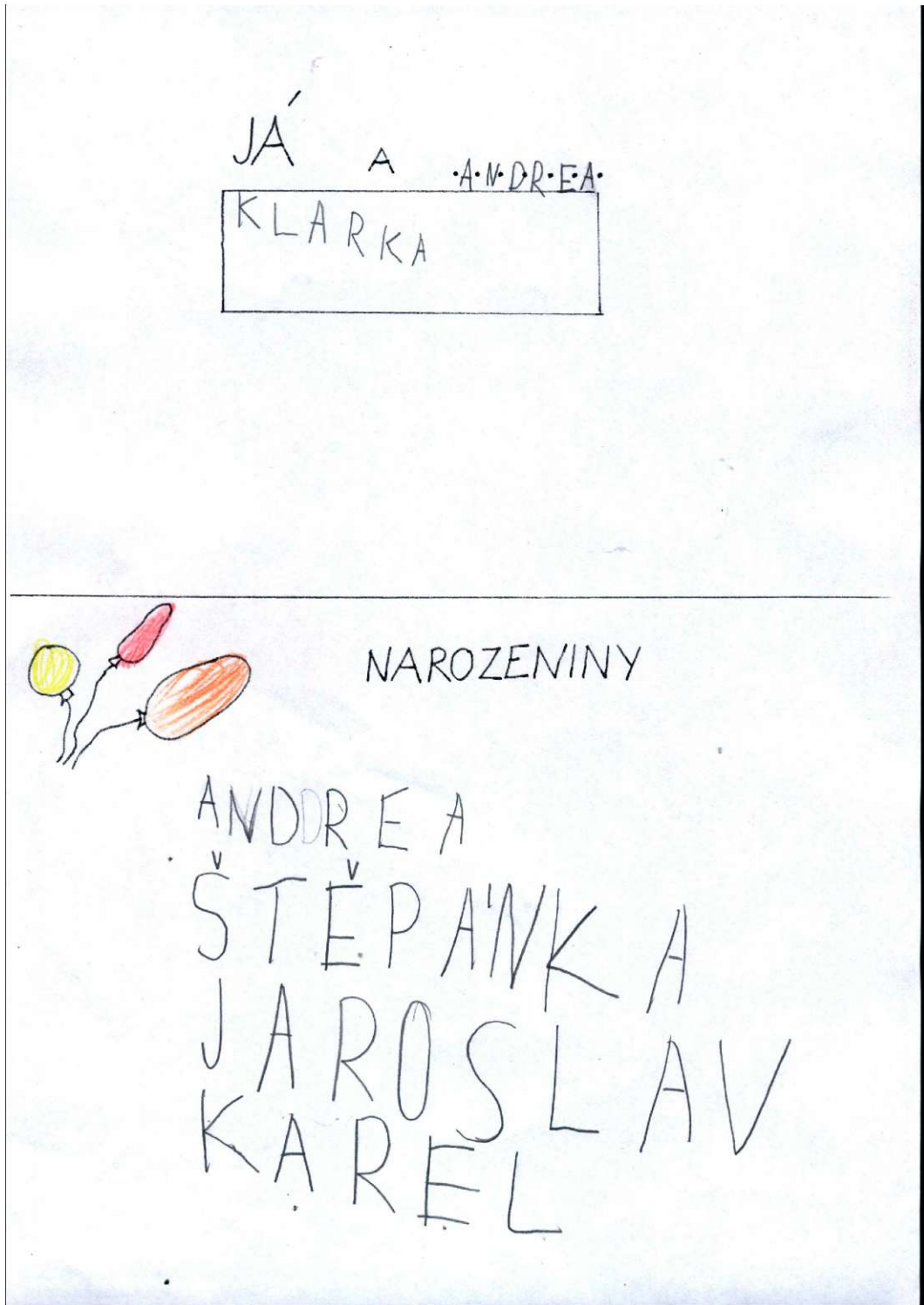
Obrázek 18: Tak vidí hru Povídka na pokračování Maria



Obrázek 19: Sestava obrázku stromu či keře



Obrázek 20: Sociometrický dotazník II



Obrázek 21: Sociometrický dotazník II