

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kooperativní výuka a rozvoj klíčových kompetencí na 1. stupni základní školy

The co-operative teaching and the development of key competences at 1st grade
of a primary school

Natálie Šubrtová

Vedoucí práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: I. ST

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Kooperativní výuka a rozvoj klíčových kompetencí na 1. stupni základní školy potvrzuji, že jsem práci vypracovala pod vedením PaedDr. Nataši Mazáčové, Ph.D. samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 18. 4. 2021

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala své vedoucí diplomové práce PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za odborné vedení, profesionální přístup, poskytnutí konzultací, cenné rady a čas, který mi věnovala. Rovněž bych chtěla poděkovat všem žákům a vyučujícím, kteří se podíleli na mém výzkumu a stali se tak jeho součástí. V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině a těm nejbližším, kteří mě během celého studia plně podporovali.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá kooperativní výukou a rozvojem kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů na 1. stupni ZŠ. Cílem diplomové práce je zjistit, jak kooperativní výuka jako organizační forma přispívá k rozvoji těchto klíčových kompetencí. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce je založena na zpracování literatury, která je uvedena v závěru práce. Představuje kompetenční model dle RVP, blíže definuje konkrétní kompetence a zabývá se organizačními formami výuky. Více do hloubky představuje kooperativní výuku jako organizační formu. Popisuje roli kooperativní výuky v rozvoji klíčových kompetencí, kompetencí sociálních, personálních a kompetencí k řešení problémů.

V praktické části je realizován kvalitativně-kvantitativní výzkum, který je rozdělen do tří částí. První část je věnována kvalitativnímu šetření, zúčastněnému pozorování žáků 2. ročníku. Zaměřuje se na plánování, zrealizování, popsání a zreflektování sérií vyučovacích hodin kooperativní výuky, rozvíjející kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Druhá část doplňuje zúčastněné pozorování o kvantitativní šetření. Jedná se o dotazníky, vyplněné žáky, u kterých se provádělo první výzkumné šetření. Z dotazníků vzešel pohled žáků 2. ročníku na kooperativní výuku a její zavádění. V poslední části výzkumu jsou vedeny rozhovory s učiteli, vyučujícími na 1. stupni ZŠ. Z rozhovorů analyzují jejich odpovědi, především pravidelnost a důvody využívání kooperativní výuky. Výsledky výzkumného šetření jsou následně shrnuty a vyhodnoceny.

KLÍČOVÁ SLOVA

organizační formy, kooperativní výuka, žák, klíčové kompetence, sociální a personální kompetence a kompetence k řešení problémů

ABSTRACT

This thesis deals with co-operative teaching and the development of social, personnel and problem-solving competence at the first stage of primary school. The aim of this thesis is to find out how does the co-operative teaching contribute, as an organisational form, to the development of these key competences. The thesis is divided in theoretical and practical part.

The theoretical part is based on a set of literature, which is presented at the end of the thesis. This part introduces competitional model according to RVP. It closer defines specific competences and deals with organisational forms of teaching. It describes the role of co-operative teaching in the development of key competencies, social, personnel and problem-solving competencies.

In the practical part there is a qualitative-quantitative research implemented, which is divided into three parts. The first part is devoted to a qualitative survey, participatory observation of pupils in the 2nd year of elementary school. It is focused on planning, realisation, description and summarisation of series of co-operative teaching lessons, which evolve social and personal competences as well as competences to solve problems. The second part complements the participatory observation with a quantitative survey. These are questionnaires filled in by pupils for whom the first research survey was conducted. The questionnaires gave a view of pupils of the 2nd year at primary school on co-operative teaching and its implementation. In the last part of the research there are interviews with teachers, who teach at the 1st stage of primary school. From the interviews, I analyze their answers, especially the regularity and reasons for using co-operative teaching. The results of the research survey are then summarized and evaluated.

KEYWORDS

organisational forms of teaching, co-operative teaching, pupil, key competence, social and personal competence and competence to solve problems

Obsah

Úvod a cíle diplomové práce.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Organizační formy výuky.....	11
1.1 Historický vznik jednotlivých organizačních forem výuky	11
1.2 Klasifikace organizačních forem výuky	12
1.3 Charakteristika jednotlivých organizačních forem výuky z hlediska způsobu řízení žáků	13
1.3.1 Individuální forma výuky	13
1.3.2 Individualizovaná výuka	13
1.3.3 Samostatná práce žáků	15
1.3.4 Párová výuka.....	16
1.3.5 Hromadná (frontální) výuka.....	16
1.3.6 Týmová výuka	16
1.3.7 Projektová výuka	17
1.3.8 Diferencovaná výuka	17
1.3.9 Skupinová a kooperativní výuka.....	17
2 Kooperativní učení	19
2.1 Historie kooperativního vyučování	19
2.2 Výhody a nevýhody kooperativní výuky.....	20
2.3 Pojem kooperace.....	21
2.4 Typy kooperace	21
2.5 Znaky kooperativního učení	22
2.6 Cíle výuky.....	23
2.7 Metody kooperativní výuky.....	24
2.8 Kooperativní dovednosti.....	25
2.9 Utváření skupin.....	26

2.10 Velikost skupin	29
2.11 Role žáků ve skupině	29
2.12 Etapy činností žáků ve skupině	30
2.13 Role učitele	31
2.14 Hodnocení v kooperativní výuce	31
3 Klíčové kompetence	34
3.1 Typy klíčových kompetencí	34
3.1.1 Kompetence k učení	35
3.1.2 Kompetence komunikativní	35
3.1.3 Kompetence k řešení problémů	35
3.1.4 Kompetence sociální a personální	36
3.1.5 Kompetence občanské	36
3.1.6 Kompetence pracovní	36
4 Definice kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů	38
4.1 Sociální kompetence	38
4.2 Personální kompetence	38
4.3 Kompetence k řešení problémů	39
5 Kooperativní výuka a rozvoj vybraných kompetencí: sociálních, personálních a kompetencí k řešení problémů	40
5.1 Rozvoj sociální kompetence	40
5.2 Rozvoj personální kompetence	42
5.3 Rozvoj kompetence k řešení problémů	44
6 Shrnutí teoretické části	45
PRAKTICKÁ ČÁST	46
7 Akční výzkum	46
7.1 Cíle akčního výzkumu	46
8 Metodologie prvního výzkumného šetření	48

8.1 Cílová skupina	48
8.2 Výzkumné metody.....	49
8.2.1 Pozorování	49
8.3 Návrh a realizace vyučovacích hodin s následnými reflexemi.....	49
8.3.1 Ukázky hodin s využitím skupinové práce	50
8.4 Vyhodnocení prvního výzkumného šetření	68
9 Metodologie druhého výzkumného šetření	70
9.1 Výzkumné metody.....	70
9.1.1 Dotazník.....	70
9.2 Realizace dotazníkového šetření	71
9.3 Vyhodnocení druhého výzkumného šetření	75
10 Metodologie třetího výzkumného šetření.....	77
10. 1 Cílová skupina	77
10.2 Výzkumné metody.....	77
10.2.1 Rozhovor.....	77
10.3 Realizace rozhovorů, jejich vyhodnocení a shrnutí.....	78
10.4 Vyhodnocení třetího výzkumného šetření	86
11 Shrnutí výzkumné části	87
12 Závěr.....	88
13 Seznam použitých zkratk.....	89
15 Seznam grafů.....	93
16 Seznam tabulek	94
17 Seznam příloh.....	94

Úvod a cíle diplomové práce

Kooperace neboli spolupráce je součástí jedné z hlavních kompetencí rámcového vzdělávacího programu, kterou se mají žáci během školních let naučit. Jedná se o jednu z organizačních forem, která se řadí do současných inovací. Reaguje na potřeby soudobé společnosti a současně doplňuje výuku o postupy, které frontální výuka nezprostředkovává (Mazáčová, 2008). Mohu říci, že tyto informace byly pro mě jedním z impulsů dozvědět se o této moderní organizační formě více.

V průběhu kooperativní výuky probíhá zvýšená aktivita žáků, kteří se tak stávají aktivními členy skupiny. Zvyšuje se jejich samostatnost, zlepšují se jejich dovednosti a schopnosti, které jsou nepostradatelné pro jejich další životní etapy. Kooperace umožňuje volbu postupu a tempa, posiluje sociální vazby, rozvíjí komunikaci, podněcuje vzájemnou pomoc a povzbuzení, umožňuje integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zvyšuje frekvenci úspěšné činnosti. Zároveň si můžeme všimnout zlepšení postojů k učitelům i škole samotné. Ve vyučování je možné ji praktikovat již od začátku školní docházky, a to i přesto, že může v počátcích způsobit obtíže jak žákům, tak i učitelům. Při komunikaci ve skupinách dochází k značnému hluku, někdy i rozepřím. Žáci si prosazují své názory, hledají různá řešení nebo se naopak nezapojují vůbec. Dalším rizikem je časová a metodická náročnost, nevhodné složení skupiny, špatná organizace práce ve skupině, neschopnost komunikace, nespolečné mezi jednotlivými členy atp.

Pokud budeme kooperativní výuku využívat efektivně, můžeme od žáků očekávat zlepšení ve slovní zásobě, v komunikaci s druhými i v pamětním učení. Díky všem pozitivům, které nám tato organizační forma přináší, můžeme říci, že je dostatečně přínosná v rozvoji klíčových kompetencí, jež žák nabývá během etapy základního vzdělání.

Vystudovala jsem gymnázium, na kterém jsem působila celých 8 let. Když se pokusím zavzpomínat, jak probíhala výuka u jednotlivých učitelů, tak mohu s přesvědčením říci, že se jednalo spíše o frontální výuku. Podle mých vzpomínek tomu ani na základní škole, kde jsem se učila, nebylo jinak. Frontální výuka bývá velice často kritizována z několika důvodů, např. nedostatečné a neupevněné znalosti žáků, neklade důraz na odlišnost žáků, žáci mohou ztrácet motivaci či pozornost, nerozvíjí se všechny klíčové kompetence aj. Musíme však podotknout, že dobře vedená frontální výuka přináší i kladné výsledky.

Během studia na vysoké škole jsem měla možnost více se seznámit s různými organizačními formami, metodami, alternativními a inovativními programy atd. Díky tomu jsem začala přemýšlet nad tím, co je vlastně pro žáky nejvhodnější, nejefektivnější,

nejpřínosnější a také nejzábavnější. Z tohoto důvodu mě nejvíce oslovila a zaujala kooperativní výuka. Chtěla jsem se o ní dozvědět více a viděla jsem v ní obrovský potenciál.

Prvním rokem pracuji jako učitelka na ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad, kde se do výuky snažím zařazovat kooperativní činnosti. Postupně tak mohu vidět pomalé pokroky u žáků, ale také i u sebe, to mě ještě více utvrdilo ve výběru mého tématu, které jsem doplnila o rozvoj klíčových kompetencí.

Cílem diplomové práce je přehledně a stručně představit fungování kooperativní výuky jako organizační formy. Zjistit, jak přispívá k rozvoji tří klíčových kompetencí - sociální, personální a kompetence k řešení problémů.

Práce je rozdělena na dvě části, na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se skládá ze šesti kapitol a mnoha podkapitol, ve kterých se zaměřuji na základní a důležitá fakta kooperativního vyučování a klíčových kompetencí. První kapitola a její podkapitoly jsou zaměřeny na historii, klasifikaci a rozdělení organizačních forem výuky, kde se je snažím stručně popsat. Kooperativní vyučování můžeme tak vidět v porovnání s ostatními organizačními formami. Druhá kapitola a její podkapitoly jsou věnovány samotné kooperativní výuce. Je v ní zmíněna historie kooperativního učení; výhody a nevýhody; pojem, typy a znaky kooperace; cíle, metody a dovednosti kooperativního vyučování; utváření a velikost skupin; role a etapy žáků ve skupině; role učitele a v poslední podkapitole hodnocení kooperativní výuky. Ve třetí kapitole se zabývám rozříděním klíčových kompetencí se stručným popisem. Čtvrtá kapitola více do hloubky popisuje klíčové kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. V neposlední řadě se zabývám rozvojem tří vybraných kompetencí během kooperativní výuky. V závěru teoretické části nechybí ani celkové shrnutí.

V praktické části je realizován kvalitativně-kvantitativní akční výzkum. Snažím se v něm naplánovat, zrealizovat, popsat a zreflektovat sérii vyučovacích hodin, rozvíjejících kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Cílem je sledovat a zjistit, jak kooperativní výuka jako organizační forma může přispět k rozvoji zmíněných tří klíčových kompetencí. Jako druhou metodu jsem zvolila dotazník, vyplněný žáky té samé třídy. Snažím se od nich zjistit, jaký je jejich pohled na zavádění kooperativní výuky a jak se během ní chovají. Jako poslední je realizován rozhovor s učiteli na 1. stupni ZŠ s cílem zjistit, zda využívají kooperativní výuku, z jakého důvodu a jaký mají názor na rozvoj vybraných klíčových kompetencí během ní. Všechna výsledná data jsou popsána v praktické části práce, také jejich analýza, shrnutí a vyhodnocení výsledků.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části nejprve představuji hlavní organizační formy výuky – individuální výuku, individualizovanou výuku, samostatnou práci, párovou výuku, hromadnou výuku, týmovou výuku, projektovou výuku, diferencovanou výuku, skupinovou a kooperativní výuku. Kooperativní výuku popisuji jen okrajově v porovnání se skupinovou výukou, protože se jí více do hloubky budu věnovat v následující kapitole. Ve druhé polovině teoretické části zmiňuji a stručně popisuji všechny klíčové kompetence, které žáci získávají během studia na 1. stupni ZŠ. Blíže definuji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Dále se snažím popsat roli kooperativní výuky v rozvoji těchto kompetencí a doplňuji ji několika příklady vhodných aktivit. To, jak přispívá k rozvoji klíčových kompetencí, konkrétně kompetenci sociální, personální a kompetenci k řešení problémů, zjišťuji v praktické části mé práce.

1 Organizační formy výuky

Už pouhý název nám trochu napovídá, co by se pod ním mohlo skrývat. Zjednodušeně se dá říci, že jde o zvolené uspořádání výuky se žáky na konkrétním místě. Pro tento pojem shledáváme několik podobných definic.

Zormanová (2014, s. 102) uvádí, že organizační forma je „*vymezována jako způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, tj. všech jeho složek a vzájemných vazeb v čase a prostoru. Každá organizační forma vyjadřuje zároveň vnitřní strukturu systému řízení výuky a ovlivňuje řadu faktorů, jako například použití výukové metody.*“

Organizační formu můžeme také definovat jako „*způsob uspořádání výuky v konkrétních podmínkách určité výchovně vzdělávací instituce. Jestliže si didaktika stanoví jako předmět svého zkoumání cíl a obsah výuky žáků, musí si také položit otázku, jakými prostředky a v rámci jakých organizačních forem bude tento cíl a obsah výuky realizován*“ (Švarcová, 2005, s. 159).

1.1 Historický vznik jednotlivých organizačních forem výuky

Během starověkého a středověkého období fungovala nejrozšířenější a nejstarší organizační forma - individuální systém. Učitel přistupuje ke každému žákovi jednotlivě, kdy respektuje jeho věk, intelekt a zároveň tempo. Postupem času nebyl tento systém již dostačující, proto začalo období pokusů. Velký počet žáků absolvoval pokus goldberské školy Valentina

Trotzendorfa, který spočíval v tom, že pověřil některé nadané žáky, aby se stali jeho asistenty. V této myšlence pokračoval český myslitel, filozof a spisovatel Jan Amos Komenský a také Bell-Lancaster se svoji vzdělávací metodou - vzájemná výuka. Východisko tohoto problému objevil až Jan Amos Komenský s ideou hromadného vyučování. Vymyslel a vytvořil novou organizační formu, zrealizoval ji a nadále zaváděl v maďarském městě Sárospatak, kde byl zaměstnán ve školství jako správce. Mimo jiné pracoval na založení sedmitřídní pansofické latinské školy. Pro pokročilé žáky vytvořil jazykovou učebnici Atrium (Síň) a první zestručněnou jazykovou učebnici vytvořenou na základě názornosti *Svět v obrazech* (Orbis pictus), aplikovaný ve školství ještě v 19. století (Zormanová, 2014).

Zavádění hromadné organizační formy bylo velice pokrokové. Jejím hlavním znakem je dominance učitele, který řídí učební činnost všech žáků najednou. Z důvodu toho, že vzdělávání žáků již probíhalo v homogenních skupinách, ve stejných časových intervalech, se stejnou učební látkou a stejným pracovním tempem, se začaly užívat pojmy jako - vyučovací hodina, školní třída a školní rok.. Přesto tento systém nebyl zcela ideální. Působením herbartizmu se z něj stal častokrát užívaný vzor nepřizpůsobující se konkrétní látce či potřebám, zájmům, samostatnosti a kreativitě žáků (Zormanová, 2014).

Koncem 19. a začátkem 20. století byla vyvolána reforma organizačních forem vyučování. Objevovala se řada pokusů o provedení skupinového a individualizovaného vyučování. V USA byla tzv. winnetská soustava (C. W. Washburn) a daltonský plán (H. Parkhurstová), v Německu jenský plán P. Petersona a ve Francii R. Cousineta. Druhá polovina 20. století přinesla především obohacení o waldorfské školy, otevřené vyučování a další (Skalková, 2007). V souvislosti se začaly vyskytovat nové organizační formy vyučování, např. individualizované vyučování, párové vyučování, projektová výuka, skupinová výuka (Zormanová, 2014).

1.2 Klasifikace organizačních forem výuky

Organizační formy výuky člení Maňák (1993) z hlediska:

- časového: vyučovací hodiny – klasicky 45 minut, vícehodinová výuková jednotka, denní cyklus, týdenní cyklus, semestr apod.;
- způsobu řízení žáků: hromadná, skupinová, individuální, individualizovaná;
- prostředí: třída, dílna, laboratoř, školní pozemek, muzeum, exkurze apod. (Zormanová, 2014).

1.3 Charakteristika jednotlivých organizačních forem výuky z hlediska způsobu řízení žáků

1.3.1 Individuální forma výuky

Individuální výuka, jakožto v minulosti nejstarší a nejrozšířenější forma, je nyní běžná v umělecké výchově, při výuce cizích jazyků, při doučování i autoškole (Zormanová, 2014). Je to forma výuky, kde se učitel věnuje pouze jednomu žákovi. Souhlasím s tím, že se ve školách vyskytuje zcela zřídka. Můžeme ji shledat během situací, kdy učitel vysvětluje nejslabšímu žákovi učivo, kterému nerozumí, zbytek třídy pracuje samostatně. Dále probíhá tehdy, když se žák během hodiny přihlásí, že něčemu nerozumí a učitel mu konkrétní problém vysvětlí. Úkolem učitele je také korigovat aktivitu žáků, kteří pracují samostatně. Při uplatnění této formy je učivo pro každého žáka stanoveno individuálně, a to v závislosti na jeho schopnostech, dovednostech a podmínkách. Každý žák pracuje svým tempem a je mu přidělena obtížnost zadání, která je přizpůsobena jeho věku (Zormanová, 2014). Individuální výuka je pro žáka velice efektivní, ale na druhou stranu ekonomicky nepříliš výhodná.

1.3.2 Individualizovaná výuka

Tato výuka byla v 19. století odezvou na nedokonalosti hromadné výuky, která nebere ohledy na individuální potřeby žáka, na jeho myšlení, jeho schopnosti, tvořivost, aktivitu a podobně (Zormanová, 2014). „*Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností*“ (Skalková, 2007, s. 229). Smyslem je vytvářet situace, které všem žákům umožní nalézt optimální cestu pro vlastní vzdělávání. Od každého žáka se požaduje takový výkon, kterého je schopen a zároveň je nastaven jeho možnostem (Skalková, 2007). Individuální organizační forma je u nás spjata se jménem významného pedagoga Václava Příhody. Zasloužil se o vytvoření pokusných škol v Praze např. Nuslích, Michli, Hostivaři. V těchto školách se zaváděla reformní organizační opatření, daltonský plán, individualizované vyučování, samoučení žáků, skupinová výuka nebo výuka pomocí problémové a projektové metody (Zormanová, 2014).

1.3.2.1 Pueblonská soustava

Patří k nejstarším systémům individualizované výuky objevené ve Spojených státech amerických. Principy systému byly vytvořeny koncem 19. století školním inspektorem P. W.

Searchem. Nejdůležitějším znakem pueblonské soustavy je samostatná nebo skupinová práce žáků, kdy učitel pouze dohlíží, individuálně zkouší či pomáhá. I přesto, že žáci mají daný rozvrh vyučovacích hodin, je časová délka výuky k potřebám žáka flexibilní. Vyučovací předměty nejsou nikterak odlišné a zároveň je ke každému vyhrazena speciální učebna (Zormanová, 2014).

1.3.2.2 Daltonská soustava

Daltonská soustava neboli daltonský plán je nejvyhlášenější a nejrozšířenější systém individualizované výuky, založený Helenou Parkhurstovou v roce 1919 ve Spojených státech amerických. Daltonský plán začal být tak populární, že se během několika let rozšířil po celém světě. U nás si ho můžeme spojit s pedagogem Václavem Příhodou, který ho aplikoval ve své jednotné, vnitřně diferencované škole (Zormanová, 2014).

Daltonský plán funguje na podobném principu jako pueblonská soustava. Žáci se učí formou samostudia, učitel má pouze roli rádce a pomocníka. Dále také provádí průběžnou diagnózu toho, zda žáci učivo správně ovládají. Pokud tomu tak není, pokusí se je navést na správnou cestu. Zajímavostí je, že žáci každý měsíc uzavírají s učitelem pakt, v němž je stanoveno učivo formou učebních problémů. „*Jedná se tedy o problémovou výuku, daltonský plán je postaven na penzu – tak je označován plán práce, kterou má žák za určitou dobu vykonat*“ (Zormanová, 2014, s. 107).

Na rozdíl od pueblonské soustavy pracují žáci převážně samostatně, jen výjimečně ve skupinách. Podle tohoto plánu se vyskytuje nejvíce škol v Nizozemí. V České republice se takovéto školy nenachází. Můžeme najít pouze školy, které využívají některé prvky z daltonského plánu, avšak dodržují RVP (Zormanová, 2014).

1.3.2.3 Winnetská soustava

Začátkem 20. století byl zakladatelem Winnetské soustavy C. W. Washburne. Vycházel z principů daltonského systému, aby reagoval na jeho nedostatky, jako je nesystematické získávání poznatků. Samostatná výuka je propojena hromadným vyučováním a skupinovou prací. Hlavním znakem winnetské soustavy je stejné učivo pro každého žáka. Předměty individualizující (mateřský jazyk, přírodopis, matematika, čtení, psaní) mají pro všechny žáky stejné učivo, které musí zvládnout za dva roky. Žáci se ho učí samostatně tak, aby bylo zachováno individuální učební tempo. Pokud si je žák vědom, že učivo ovládá, může být přezkoušen na základě diagnostického testu. Jestliže test zvládne, pokračuje dál, pokud ne, vrací se zpět k učební látce. Hudební, tělesnou a výtvarnou výchovu, literaturu, dramatizace a ruční

práce dělají děti kolektivně (Zormanová, 2014). „*Winnetská soustava na rozdíl od daltonského plánu klade velký důraz na žákovskou samosprávu a společenský život školy, jenž je rozvíjen jako nutná kompetence individuálního učení (Solfronk, 1994)*“ (Zormanová, 2014, str. 109).

1.3.3 Samostatná práce žáků

„*Samostatnost můžeme podle Josefa Maňáka (1998) definovat jako učební aktivitu, při které žáci získávají vědomosti a dovednosti vlastním úsilím, relativně nezávisle na pomoci učitele a dalších osob, a to zejména využitím problémového učení, tedy řešením problémů a problémových situací*“ (Zormanová, 2014, s. 109).

Čtyři úrovně samostatnosti podle Maňáka (1998):

- samostatnost napodobující (samočinnost) – jedná se o samozřejmou činnost bez nutného přemýšlení (opisování textu, překreslování nákresu);
- samostatnost reprodukovající – napodobování druhé osoby, kdy napodobující osoba vloží do napodobování vždy něco svého (reprodukce prostudovaného textu);
- samostatnost produkující – produkce nového produktu, který nemusí být zcela originální (zhotovení výrobku, řešení problémové úlohy);
- samostatnost přetvářející – přiblížení tvůrčímu procesu, kdy se rodí něco nového (originální řešení problémových úloh).

Samostatná práce žáků má podle Maňáka a Švece (2003) své výhody, ale také nevýhody. Mezi výhody patří například flexibilní tempo a čas; uplatnění myšlenek, plánů, názorů a postojů; zodpovědnost za svoji činnost; učitelem věnovaný čas jednotlivým dětem, které to potřebují aj. Nevýhodou může být nulové rozvíjení sociálních kompetencí, kdy žáci nespolečně pracují a nepracují v týmu. Nerozvíjí se tak sociální vztahy a formy sociálního učení ve třídě.

Metody vedoucí k samostatnosti (Pecina & Zormanová, 2009)

- Činnosti, navazující na své zkušenosti, probíhající před osvojením učiva ve výuce (výroba pomůcek, sbírání potřebných informací, návštěva muzeí a další).
- Neustálé pozorování předmětů a jevů, které vedou k samostatnému získávání poznatků.
- Práce s textovým materiálem (knihami, učebnicemi atd.) Úkolem je číst pozorně a uvědoměle. Vyhledávat, porovnávat informace z různých zdrojů a objevovat hlavní myšlenky textů.

1.3.4 Párová výuka

Párová výuka neboli partnerské vyučování je práce dvou žáků, kteří spolu sedí v jedné lavici. Většina učitelů je názoru toho, že dítě učivo ovládá v tom okamžiku, kdy ho je schopno předat někomu dalšímu. Během párové výuky pracují dvojice žáků na jednom společném úkolu, vyměňují si své názory, zkušenosti a poznatky. Oproti ostatním formám je v párové výuce kladen větší důraz na komunikační schopnosti žáků. Výhodou je přizpůsobení tempa jejich možnostem, zvýšení aktivity žáků a nevede k bezmyšlenkovitému zapamatování, ale spíše k porozumění. Nevýhodou je časová náročnost, větší hluk ve třídě a to, že se do výuky aktivně nezapojí všichni žáci (Janiš, 2010).

1.3.5 Hromadná (frontální) výuka

Učitel se během vyučovací hodiny věnuje všem žákům najednou. Při této výuce je zaznamenána malá aktivita žáků a nepředpokládá se jejich příliš velká spolupráce. Pro učitele je příprava na takovou hodinu velice náročná. Musí si dobře promyslet metody práce, vhodně žáky během hodiny motivovat, zařídit si dostatečnou zpětnou vazbu atd. K nejčastěji kritizovaným nedostatkům hromadné výuky náleží přehlížení individuálních odlišností a potřeb žáků. V současné době frontální výuka patří k převládající a nejrozšířenější organizační formě výuky, protože na rozdíl od jiných forem je ekonomicky výhodná (Janiš, 2010).

1.3.6 Týmová výuka

Týmová výuka není ve školství až tak často používána. Výuková metoda je založena na spolupráci více učitelů v rámci flexibilních žakovských skupin. Podle M. Cipra se vyučování rozděluje na tři kategorie specialistů. V první skupině se nejzkušenější učitel stává vedoucím týmu a vykládá látku skupině žáků, která je složená ze 100-150 osob. Druhou kategorií ovládá třídní učitel, který procvičuje přednášenou látku se skupinou o velikosti 30-35 žáků. Poslední kategorií jsou odborní učitelé, kteří diskutují o probrané a procvičené látce v malých seminárních skupinách s 5-7 žáky. Žáci si tímto upevňují a prohlubují získané vědomosti (Zormanová, 2014). Zároveň mohou dle své volby přecházet mezi konkrétními skupinami a volit tak vyhovující tempo výuky. Příkladem je výuka na vysoké škole, kdy jeden učitel vede přednášející hodiny, asistenti zas vedou hodiny v seminářích (Janiš, 2010).

1.3.7 Projektová výuka

Projektová výuka je definována různě, ale i přesto nám všechny definice říkají to samé. Výuku charakterizuje cíl v podobě nějakého konkrétního výstupu - výrobek, praktické řešení problému ... Projekty se realizují většinou s využitím mezipředmětových vztahů (Zormanová, 2014).

Efektivnost výuky závisí na dostatečném naplnění klíčových kompetencí v RVP. Během projektové výuky se dostáváme k osvojení a upevnění získaných vědomostí i dovedností, vývoji formativních stránek osobnosti, jako je odpovědnost, tolerance, vytrvalost, spolupráce komunikační schopnosti atd. Jak už bylo řečeno, projekty jsou vhodné k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do výuky. Pouhé využívání projektové výuky by vedlo k nesystematickým znalostem žáků, proto se doporučuje zařazovat tuto formu výuky pouze jako doplněk k tradiční výuce (Zormanová, 2014).

1.3.8 Diferencovaná výuka

Z důvodu převážného využívání hromadné výuky je diferencovaná výuka brána jako možné řešení k zlepšení efektivity výuky. „*V obecné rovině rozumíme diferenciaci „roztřídění“ žáků do jednotlivých forem vyučování (ale i tříd nebo škol) s rozdílným cílem vyučování a učení*“ (Janiš, 2010, s. 54). Podmínek může být několik, třeba podle schopností, zájmů, výkonu apod. V praxi se tento přístup vyskytuje například na vysokých školách v systému povinných, povinně volitelných a volitelných předmětů. „*Diferencování výuky znamená rozlišování přístupů a následně i práce u jednotlivých žáků (skupiny žáků) na „pozadí“ výuky*“ (Janiš, 2010, s. 54). Podle prospěchu či kvality pochopené látky jsou žáci rozděleni do homogenních skupin. Diferencovanou výuku můžeme podle Kalhouse a Obsta (2009) brát jako skupinovou formu výuky nebo dle Janiše (2010) jako samostatnou organizační formu. Díky diferenciaci se zvyšuje pedagogická účinnost školní práce a z kvalitněji vzdělání.

1.3.9 Skupinová a kooperativní výuka

Podstatou skupinového vyučování je rozčlenění třídy do několika dílčích pracovních skupin, kdy žáci zpravidla pracují na společném obtížnějším, problémovém úkolu (Kasíková, 2010). Učitel žákům při učení radí, pomáhá a dohlíží na výkonnost skupin. Nejvhodnější velikost skupin je v současné době diskutabilní, ale většina odborníků se domnívá, že neefektivnější jsou skupiny malé se 3-5 žáky (Zormanová, 2014).

Zormanová (2014) uvádí, že podle prospěchu žáků můžeme skupiny dělit na homogenní, tj. podle nadání, speciálních schopností a stejného prospěchu nebo heterogenní, tj. podle různého prospěchu, rozdílných dovedností a případně jiného vhodného a žádoucího kritéria. „*Skupinové vyučování je pro dosažení, rozvoj a upevnění klíčových kompetencí vynikajícím nástrojem, a to zejména pro rozvoj kompetencí k učení, k řešení problémů, kompetencí personálních, sociálních i občanských a komunikativních*“ (Sitná, 2009, str. 50).

Při zařazení skupinové výuky můžeme shledat spousty nedostatků, kterým se však snaží předcházet výuka kooperativní. Během skupinového učení žáci sice pracují ve skupině, ale všichni členové nemusí být aktivní. Nepodílí se na společném plnění úkolu, tudíž je jejich práce málo efektivní. Naopak podstatou kooperativního učení je, že se učitel snaží vytvářet takové situace, aby docházelo k vzájemné interakci žáků. To znamená, že žáci jsou v sociálním prostředí, kde je jednání jedince ovlivněno jednáním druhého (Mazáčová, 2008).

Kooperace využívá skupinové formy, při níž se odehrává skutečná spolupráce členů skupiny k posunu učení každého z nich. Třída může být rozdělena do menších skupin podle různých hledisek - podle druhu činnosti, obtížnosti činnosti, zájmu žáků, pracovního tempa a dovednosti spolupracovat. Skupiny mohou pracovat samostatně, nezávisle na ostatních skupinách, nebo spolu mohou kooperovat, a to tak, že výsledky jednotlivých skupin a výsledky dalších skupin vytvářejí nakonec jeden celek. Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků. Při této výuce dochází ke vzájemné komunikaci a koordinaci žáků (Kasíková, 2010).

2 Kooperativní učení

2.1 Historie kooperativního vyučování

Z historie kooperativního vyučování většinou lidé znají tzv. tutoring. Je to vyučovací metoda, kde jeden žák učí žáka druhého. Objevovala se již v 1. století našeho letopočtu a ve středověku ji v praxi využívaly německé a české školy. V 17. století J. A. Komenský tvrdil, že tato metoda je výhodná pro oba jednotlivce. Ať už pro ty, kteří učí a zároveň pro ty, kteří jsou učením. Následovníkem této metody byl na konci 18. století tzv. Bellův-Lancasterův systém, který se z Anglie dostal až do Spojených států. Naopak ve střední Evropě vedlo individuální učení – masová výuka (Kasíková, 2010).

V první polovině 20. století se začala posilovat linie kooperativního učení, a to především projektovou metodou a pedagogikou Johna Deweye. Současně vznikal jenský plán Petera Petersena, fungující na principu spolupráce. Heslo školní praxe pro toto období znělo: „*Výchova společenská, vyučování individuální*“ (Kasíková, 2010, s. 17).

60. léta přinášela do škol inovativní základ ke kooperaci. Skupinové vyučování se začalo uznávat a prosazovat. V zavádění skupinového učení žáků se objevuje doposud přehlížený fakt vzdělání, které je velice účinné. Publikace zaměřené na skupinové vyučování „*se u nás opíraly jak o marxistické přístupy založené na kategorii společné činnosti, tak o studium nejmodernějších přístupů ke skupinové dynamice v západních zemích*“ (Kasíková, 2010, s. 18). Tyto informace byly prakticky ověřeny. Výsledky skupinového vyučování potvrdily očekávanou účinnost, a to obzvlášť s propojením metod problémové výuky (Kasíková, 2010).

Do školsko-politických dokumentů se v polovině 70. let 20. století dostává problémové vyučování a skupinová výuka. Skupinová forma výuky se podle pedagogické teorie a školské politiky začala šířit. Bylo tomu ale opravdu tak? Kasíková (2010) ve své publikaci tvrdí, že i přes slibované inovace a zařazení skupinové výuky do hodin tomu tak nebylo.

V dnešní době máme spousty alternativních i inovativních programů, metod, organizačních forem a možností, ze kterých se můžeme inspirovat a být ve výuce kreativní. Myslím si, že kooperativní či skupinová práce je nyní využívána a zařazována do hodin častěji, než tomu bylo kdysi. Učitelé se nebojí zkoušet „nové“ možnosti vyučování, protože věří, že to bude mít kladné a efektivní výsledky.

2.2 Výhody a nevýhody kooperativní výuky

Kooperativní výuka má mnoho výhod, u kterých můžeme říci, že naštěstí převažují nad nevýhodami. Bohužel se ale setkáváme i s různými úskalími, nevýhodami nebo rezervami. I přesto, že přípravě na vyučovací hodinu věnujeme maximum a budeme ji mít naplánovanou do nejmenšího detailu, může skončit nezdarem a pocitem selhání. Žádná metoda ani stoprocentní příprava nám nezaručí bezproblémový průběh výuky. Pokud chceme kooperaci ve výuce aplikovat, musíme se smířit i s jistými nedokonalostmi. Uvedeme si konkrétní výhody či nevýhody, které nám kooperativní výuka přináší. Můžeme si však všimnout, že výhod je oproti nevýhodám podstatně více.

Kasíková (2010) uvádí tyto **výhody**:

- zvýšená aktivita žáků během učení;
- zapojí se více žáků, včetně pomalejších;
- ve skupině se žák spíše přizná, co neví;
- žák se vyjadřuje přirozeněji;
- žáci jsou odpovědní za učení i chyby;
- žáci jeví větší zájem o úkoly;
- žáci si mohou částečně volit své tempo;
- žáci si mezi sebou porovnávají postupy řešení;
- u žáků se rozvíjí komunikativní dovednosti;
- u žáků se zlepšují organizační schopnosti;
- sebevědomí žáků se zvyšuje;
- zvyšuje se míra úspěšnosti žáků;
- zvyšuje se žákova samostatnost;
- učitel se může více věnovat slabší skupině nebo připravovat další činnosti;
- můžeme se tak vyvarovat stereotypu během výuky.

Mezi **nevýhody** dle Kasíkové (2010) patří:

- nerovnoměrná práce žáků ve skupině;
- nedochází k systematičnosti;
- dochází k většímu hluku při práci ve skupině;
- žáci si neumí zorganizovat práci;

- nestihne se probrat dostatek učiva;
- neopravení chyb během učení;
- obtížnost hodnocení činností;
- náročná příprava.

2.3 Pojem kooperace

V současnosti není kooperace zcela přesně definována. Proto se můžeme setkat s minimálně třemi variantami vymezení tohoto pojmu.

- „Kooperaci můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperativní struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle“* (Johnson et al., 1990, s. 45).
- „Kooperaci můžeme pojímat také jako povahový, osobnostní rys žáka (tedy přesněji kooperativnost)“* (Owens, 1987, s. 37).
- „Třetí pojetí kooperace se vztahuje k chování žáka ve školních situacích“* (Kasíková, 2010, str. 30).

2.4 Typy kooperace

Podle Kasíkové (2010) můžeme strategie ve vyučování třídit do dvou typů kooperace.

- Kooperace jako nápomoc
- Kooperace jako vzájemnost

Kooperace jako nápomoc

Tento typ kooperace stojí na asistenci jednoho jedince druhému. Ve školách ji můžeme spatřit ve formě tzv. tutoringu, kdy si žáci během učení ve třídě navzájem pomáhají (Kasíková, 2010). *„Nejdříve pomohu já tobě, potom ty mně, abychom se společně posunuli k zvládnutí úkolu“* (Kasíková, 2009, s. 11-12).

Role mezi jednotlivci, kdo bude pomáhat a komu bude pomáháno, určuje vyučující. Mezi jedinci je důležitá vzájemná závislost a také spolupodílení se na dosažení cíle. Míra rozvoje osobnostních vlastností je stejně vysoká jak u jedince, který je učen, tak zároveň u jedince, který učí (Kasíková, 2010).

Kooperace jako vzájemnost

Je kooperace, kde všichni účastníci plní cíle i postupy, které vedou ke konečnému cíli. Žáci mají odpovědnost za nakládání s informacemi, snaží se řešit problémy a hodnotit si své výsledky. Hodnocení může mít vliv na práci jednotlivce, avšak je propojeno s hodnocením skupinové práce, ke kterému se každý žák zapojil. Třídu můžeme nazvat jako „skupinu skupin“, fungující spíše na spolupráci než na soutěžení (Kasíková, 2010).

2.5 Znaky kooperativního učení

Jak jsem již v předchozí kapitole uvedla, kooperativní vyučování není pouze rozčlenění žáků do několika skupin. „*Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace)*“ (Kasíková, 2010, str. 38).

Pro správné fungování musí splňovat pět základních znaků, které spolu navzájem souvisí. Riziko špatného fungování kooperativního učení nastává tehdy, pokud jeden ze znaků neplní svou funkci (Kasíková, 2010).

Znaky kooperativního učení (Johnson, Johnson, 1989)

- **Pozitivní vzájemná závislost:** každý žák si musí uvědomit, že úspěšnost závisí na všech členech skupiny. Pokud jeden člen neuspěje, nemohou uspět ani ostatní. Ve skupině jsou rozděleny role (části úkolů), které dohromady vytvoří jeden celek.
- **Interakce tváří v tvář:** aktivita se objevuje v malých skupinách (2-6 žáků). „*Pokud máte tvář před sebou, máte adresáta. Pokud máte tvář, máte bezprostřední zpětnou vazbu*“ (Kasíková, 2010, str. 38). Tato situace zároveň napomáhá k rozvoji sociálních dovedností.
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů:** všichni žáci ve skupině si z kooperativního učení něco odnášejí. Cíl této výuky je posílit jedince, ne celou skupinu.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností:** pro fungování kooperativního učení musí být žáci vybaveni také dovednostmi, které získávají od nejjednodušších dovedností po dovednosti složité.
- **Reflexe skupinové činnosti:** závisí na reflexi a popisování činnosti skupiny a rozhodování o dalším postupu. Hodnotí, zda byl dosavadní postup vhodný či ne, kdo a

jak se nejvíce zapojoval do vytváření postupu, návrh další aktivity atd. Tento poslední znak mimo jiné podporuje intelektovou úroveň žáků.

2.6 Cíle výuky

Cíle v kooperativním učení se neshodují s běžnými cíli, se kterými se můžeme setkat během obvyklé vyučovací hodiny. Odlišují se tím, že se nezaměřují jen na splnění znalosti látky, ale zároveň na sociální vztahy ve třídě.

Kasíková (2010) uvádí dvě cílové úrovně, na kterých skupiny pracují: úkolové a socio-emocionální. Lépe nás s nimi seznámí následující tabulka.

Tabulka 1

Typy cílů a účelů v kooperativních učebních skupinách (Jaques, 1991)

(Kasíková, 2010, s. 41)

Úkolové	Socio-emocionální
vlastní vyjádření k látce	větší senzitivita k druhým
posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím	posuzování sebe sama ve vztahu k druhým
zkoumání předpokladů	povzbuzování sebedůvěry, jistoty
pozorné naslouchání	osobnostní rozvoj
tolerování dvojznačnosti	tolerování dvojznačnosti
učení se o skupinách	uvědomění si slabosti a síly druhých
sledování vyučování	dávání podpory
porozumění textu	stimulace k další práci
zlepšení vztahu učitel – žák	hodnocení žákovských pocitů z výuky
měření žákova pokroku dát možnost poradenství	práce ve skupině, se kterou se může žák identifikovat

2.7 Metody kooperativní výuky

Ve vyučování se nejčastěji dle Cowie a Rudduck (1988) používá těchto pět základních metod kooperativní skupinové činnosti (Kasíková, 2010).

a) Diskuse

Diskuse se odehrává ve skupinách nezávisle na přítomnosti učitele. Jejím záměrem je to, že několik osob komentuje situaci, která není na první pohled zřetelná (řešení úloh v matematice, význam básně atp.). Následuje předání zkušeností, myšlenek a objasňování názorů, obhájení svého názoru. Tato metoda může vést ke zvednutí individuálního porozumění nebo se může dožadovat vyjednávání ve prospěch dosažení vzájemného souhlasu.

b) Řešení problému

Průběh této metody je opět nejčastěji založen na diskusi variant jako prostředku pro konstruktivní interakci. Tato forma bývá využita dvěma způsoby. Nejprve ve třídě přidělíme jednotlivým skupinám stejný úkol. Každá skupina přijde s nějakým řešením, které je v závěru činnosti prezentováno a kriticky hodnoceno. Při druhém způsobu je skupinám přidělena pouze část z celkového zadání práce. Každá skupina má za úkol své zadání vyřešit, na konci hodiny dojde k jejímu pospojování

c) Práce na produktu

Práce na produktu se od metody řešení problému tolik neliší. Jediným rozdílem je, že práce na produktu je zakončena konkrétním produktem. Na vzniku závěrečného produktu se podílí každý jedinec ve skupině. Pokud by tomu tak nebylo, nedošlo by k uskutečnění finálního produktu. Stejně jako u řešení problému dochází k hodnocení částí práce nebo porovnávání nejlepších výsledků v jednotlivých skupinách.

d) Simulace

Žáci berou zadaný úkol nebo situaci jako reálnou životní zkušenost. Řeší problémy, se kterými se mohou setkat v běžném životě, jinými slovy se jedná o model originální situace, např. v meziskupinových soutěžích formou simulace výběrového konkursu. Během simulací nejsou žáci nikterak svázáni, jejich myšlenky a reakce jsou zcela volné. V simulaci se nezaměřují pouze na komunikaci, ale zároveň na vcítění se do situace a vystupování v ní. Díky této metodě se u žáků naplňují výchovné a vzdělávací cíle, které se posouvají do následující metody, rolové hry.

e) Rolové hry

Hlavním znakem rolové hry je konkrétní role, ať už získaná nebo samostatně vybraná. Žák v tu chvíli získává vlastnosti, dovednosti a schopnosti, kterými se co nejlépe snaží novou roli interpretovat. Snažíme se vybírat role v co největším kontrastu, kdy se na danou situaci můžeme dívat z různých úhlů pohledu. Např. budeme diskutovat o tom, zda dát zvířeti do jídla antibiotika. K diskusi vybereme role: lékař, veterinář, farmář, vlastník supermarketu, majitel psa atd. *„Tyto různé metody kooperativní činnosti dokazují, že kooperace není jednotnou, specifickou formou třídní organizace, ale obsahuje různé přístupy, které mají také různé požadavky na typy kooperace a její průběh“* (Kasíková, 2010, s. 52).

2.8 Kooperativní dovednosti

Skupiny složené z trénovaných členů mají nejlepší výsledky. Aby tomu tak bylo, musí mít každý žák určitý stupeň intelektového, zároveň sociálního vývoje a určitou úroveň sociálních dovedností. Žáci by měli mít schopnost podnítit aktivity skupiny, pracovat s různými informacemi a udržovat skupinu pohromadě, jako například vzájemným povzbuzováním, tolerancí a pochopením. Ve skupině žáci mohou poznat poruchu funkční činnosti – chování, které přiměřeně neodpovídá cíli, situaci (např. agresivita, odmítání nápadů bez jejich zvážení, dožadování se uznání ...) a dále s ním pracovat. S kooperativními dovednostmi se nerodíme, musíme je žáky naučit (Kasíková, 2010).

Kooperativní učení je způsob výuky, na který nejsou žáci většinou zvyklí. Učí se speciálními normám, odlišujícími se od tradičního vyučování – chování, hodnoty, postoje a očekávání. Aby žáci správně kooperovali, musí se zaměřit na tyto normy: *„závislost na spolužácích při splnění úkolu; být odpovědný nejen za své vlastní chování, ale i za chování druhých žáků; učit se naslouchat a zhodnocovat, co říkají druzí; dávat druhým lidem šanci hovořit; nebát se požádat o pomoc; učit se, jak smysluplně a uspořádaně přispívat ke skupinovému úsilí“* (Kasíková, 2010, s. 65-66).

Kooperativním dovednostem můžeme děti učit tak, že budeme cvičit dovednosti ve speciálních situacích, určených právě pro tento účel. Dále při úkolech v souvislosti s obsahem předmětu či ve vzdělávací oblasti. Žáci musí porozumět skupinovým procesům, nehledě na to, kde se tvoří. Příkladem takového procesu je závislost dynamiky na velikosti skupiny (Kasíková, 2010).

Žáci by se měli naučit dva typy kooperativních dovedností, úkolové a sociální. Podle Kasíkové (2010) mezi **úkolové** dovednosti patří:

1. agenda skupiny – uspořádat činnosti; držet se programu činností; zorganizovat si čas; kontrolovat program; zopakovat či shrnout pokroky.
2. poskytování a přijímání idejí – zajistit otevřenou atmosféru; využívat komunikativních dovedností; dostatečně naslouchat/parafrázovat; zajímat se o různé nápady; vyžadovat ujasnění; nezapomínat na oční kontakt; řešit rozpory; ověřovat souhlas; hledat příčiny, proč vzájemný souhlas nenastal; vyjádřit nesouhlas; chytat se nejlepších nápadů a hodnotit je; analyzovat a syntetizovat.

Podle Kasíkové (2010) mezi **sociální** dovednosti patří:

3. povzbuzování a oceňování – snažit se, aby se účastnili všichni jedinci; zvládat emoce a stanoviska ostatních; oceňovat a využívat odlišností u jedinců.
4. řízení skupinových procesů – být ostražitý k: porozumění, shodám, neshodám, účasti; vymýšlet a určovat skupinové role a mít za ně odpovědnost.

Určené kroky v učení kooperativním dovednostem (Johnson et al., 1990)

- a) Pomoci žákům uvědomit si potřebu konkrétní dovednosti.
- b) Seznámit žáky s určitou dovedností – pojmenovat ji.
- c) Stanovit praktické situace, kde se může dovednost aplikovat.
- d) Přesvědčit se o tom, že žáci obdrželi informaci, vztahující se k dosažení konkrétní úrovně dovednosti.
- e) Podporovat žáky k nepřetržité práci v cvičení se dovednostmi.
- f) Vymýšlet okolnosti, v kterých může být dovednost upotřebena zdárně.
- g) Oceňujte, pokud děti zařadí dovednost do souboru jiných dovedností, do stavby svého chování a jednání.

2.9 Utváření skupin

Existuje spousta možností, jak utvářet skupiny. Měli bychom dbát na přiměřené usměrňování složení skupin, ale také bychom měli žákům dát dostatečný prostor pro vlastní volbu (Mazáčová, 2008).

„Vždy je třeba přemýšlet o funkci a podstatě činnosti utvářené skupiny. Podle toho pak volíme tři druhy kooperativních skupin: dočasné, dlouhodobější a základní“ (Kasíková, 2010, str. 72).

Druhy skupin (Kasíková, 2010)

1. Dočasné (ad hoc skupiny)

Trvají pouze několik nebo více minut (během výkladu, demonstrace).

2. Dlouhodobější skupiny

Zabírají minimálně jednu vyučovací hodinu, ale mohou trvat i několik týdnů (sepsání zprávy, provedení experimentu se záznamem, četba doporučené literatury, zdolání slovní zásoby).

3. Základní skupiny

Dlouhodobé kooperativní skupiny, které jsou heterogenní (většinou i věkově heterogenní) ve stejném složení. Zajišťují podporu, pomoc a povzbuzení, nutné pro pozitivní progres v učení každého člena skupiny a ke kognitivnímu a sociálnímu rozvoji ve zdravém prostředí. Základní skupiny se shledávají převážně před začátkem vyučování nebo v prvních minutách či po vyučování. Fungují na principu komunitních kruhů, ať už místo nich nebo zároveň s nimi. Každého člena skupiny vedou tak, aby jeho zájem o učení přetrval.

Otázkou zůstává, zda bychom měli utvářet skupiny podle vlastního výběru žáků, nebo do složení skupin zasahovat. Podle mého názoru je vhodné tyto dvě možnosti střídat. Existují okolnosti, kdy je lepší, aby si skupiny vytvořili sami žáci, ať už z důvodu přátelství nebo stejného pohlaví. Jindy je zas vhodné utvořit skupiny dle vlastního uvážení. Vhodně kombinovat žáky tišší s hlučnějšími, žáky odlišných učebních stylů, žáky různě vysoké inteligence, popřípadě i žáky věkových rozdílů (Kasíková, 2010).

Můžeme se také ptát, jak přiřazovat žáky do skupin na dlouhodobější kooperativní spolupráci. Nejprve bychom si měli seřadit žáky od „nejlepšího“ k „nejhoršímu“, a to buď podle hodnocení z předchozího testování, nebo podle našeho úsudku. První skupina se bude skládat z „nejlepšího“ a „nejhoršího“ žáka a k nim přiřadíme ještě dva průměrné žáky. Musíme však dbát na to, aby se skupina neskládala pouze z dívek či chlapců, z nejlepších kamarádů nebo z nejhorších nepřátel. Tímto způsobem pokračujeme v utváření dalších skupin. Další možnosti

je říct dětem, aby napsaly tři spolužáky, se kterými by chtěly během kooperace pracovat. Tímto způsobem zjistíme, jací žáci jsou ve třídě izolovaní. Poté můžeme vytvořit „skupinu dovedných a podporujících dětí kolem každého izolovaného žáka“ (Kasíková, 2010, str. 74).

Co by nás zároveň mohlo zajímat je, jak přiřazovat žáky do skupin náhodných na krátkodobou kooperativní spolupráci. Kasíková (2010) uvádí, že skupiny můžeme tvořit různým rozpočítáváním či dalšími způsoby. Uvedeme si několik příkladů.

- Celkový počet žáků ve třídě vydělme číslem velikosti skupiny, kterou chceme (např. ve třídě máme 28 žáků a chcete čtyřčlenné skupiny, tudíž $28:4 = 7$). Žáci se rozpočítají maximálně do čísla 7 (např. 1-2-3-4-5-6-7-1-2-3-...). Každý žák takto obdrží jedno číslo a najde ostatní členy skupiny se stejným číslem. Rozpočítávat se nemusí pouze v češtině, ale i v jiných jazycích jako je angličtina, němčina, ruština, španělština apod.
- Ve třídě můžeme mít vyrobené různé kartičky s čísly, obrázky nebo symboly. Žák si vytáhne kartičku a tím je automaticky přiřazen do skupiny.
- Jako zpestření můžeme využít jednu z několika variací matematické metody. Každý žák obdrží jeden matematický úkol - shodné výsledky vytvoří skupiny. Pokud máme ve třídě 28 žáků a chcete čtyřčlenné skupiny, musíme rozdat 7 příkladů.
- Žáky můžeme rozdělit do skupin podle jejich předností. Rozdáme ve třídě kousky papírků, každý žák napíše třeba svůj nejoblíbenější žánr hudby, jídlo, sport, knihu, zvíře atd.
- Skupiny se dají utvářet podle daného kritéria propojení:
 - Státy a jejich hlavní města
 - Pro vytvoření pouze dvoučlenných skupin, vytvoříme polovinu kartiček s názvy států. Druhá polovina kartiček bude obsahovat názvy hlavních měst. Žáci budou losovat a utvářet dvojice podle státu a hlavního města, které k němu náleží.
 - Historické postavy
 - Žák obdrží kartičku se jménem historické postavy a najde svoji skupinu podle toho, v jakém období daná postava žila či podle zaměstnání postavy nebo odkud pochází apod.
 - Zeměpis
 - Vybereme a napíšeme konkrétní země nebo zeměpisné oblasti. Žáci utvoří skupiny podle toho, do jaké země nebo zeměpisné oblasti by se

nejraději podívali. Obměnami mohou být podnebí, geologické informace apod.

- Literární postavy
 - Vytvoříme kartičky se jmény literárních postav z knih, které žáci dobře znají nebo je nedávno četli. Vyzveme je, aby utvořili skupiny postav, objevující se ve stejném příběhu, pohádce, hře, básni... Například: Sněhurka – zlá macecha – 7 trpaslíků – princ, Malý princ – Letec – Růže – Král, Smolíček – jelen – jeskyňky.

2.10 Velikost skupin

Nejdůležitější jsou dva faktory – cíl a typ úkolu. Velkou roli hrají také zkušenosti dětí a učitele. Měli bychom se přiklánět spíše k menším skupinám, a to zejména ve složení čtyř žáků. Skupiny složené ze tří žáků jsou také vhodné, ale může docházet k vyčlenění jednoho žáka. To samé platí u skupin složených z pěti žáků, kdy se jeden člen opět nemusí účastnit skupinové práce. Pravidlo neúčasti některých žáků ve skupině nastává nejpravděpodobněji při složení ještě větších skupin (Kasíková, 2010).

2.11 Role žáků ve skupině

Aby plnění zadaného úkolu probíhalo ve skupině správně a práce byla dobře zorganizovaná, je vhodné, abychom mezi žáky předem rozdělili role – zapisovatel, časoměřič, řečník, ... Záleží na nás, jaké role si pro danou aktivitu vybereme. Všechny role jsou stejně důležité, i když každá přináší něco jiného. Během kooperativních činností je vhodné role střídat, aby žáci dokázali spolupracovat i s jinými spolužáky. Tím se rozvíjí jejich sociální flexibilita. Za splnění i průběžné plnění úkolu nesou odpovědnost všichni členové skupiny.

Pokud si zvolíme optimální skupinu, skupinu čtyřčlennou, mohou členové zastávat podle Kasíkové (2010) tyto základní role:

- koordinátor: organizátor nebo vedoucí, který ovládá a reguluje správnou činnost ve skupině; kontroluje aktivní spolupráci všech žáků ve skupině; dohlíží na diskuse a jiné aktivity.
- pracovník s informacemi: ujasňuje a třídí myšlenky; pokud je to nezbytné, čte z různých materiálů a pracuje s nimi.

- sekretář (tajemník): zapisuje nebo zpracovává skupinové myšlenky, nápady, výsledky či jiný materiál.
- pozorovatel (hodnotitel): pozoruje a hodnotí celkovou spolupráci skupiny; vede hodnocení skupiny v závěru vyučovací hodiny.

Další způsob rozdělení rolí ve skupině může být například (Kasíková, 2010):

- reportér: zaznamenává poznámky;
- kontrolor (revizor): kontroluje konečné odpovědi skupiny;
- propagátor: prosazuje výsledky skupinové práce a představuje je ostatním spolužákům a učiteli;
- kontaktní osoba: je v kontaktu s učitelem a ostatními skupinami.

Jak jsem již zmínila, je důležité, aby se žáci ve svých rolích – funkcích střídali. Pokud nechceme žákům role přidělovat, můžeme výběr nechat na náhodném losování. Žáci si vylosují lísteček s obrázkem či popisem konkrétní role (Kasíková, 2010).

2.12 Etapy činností žáků ve skupině

Aby skupinová práce úspěšně fungovala, musíme práci skupin cíleně usměrňovat ve všech jejích etapách. Praktické zrealizování můžeme dle Skalkové (2007) rozdělit do tří hlavních fází.

První fází je formulace otázky, úkolu, činnosti nebo problému, který je vhodný pro skupinovou práci. Tyto činnosti může učitel praktikovat verbální komunikací s celou třídou nebo jsou napsány na kartičkách, které učitel rozdává do skupin. Úkoly mohou být také prezentovány pomocí moderních technologií nebo napsány přímo na tabuli. Skupiny řeší úkoly totožné či rozdílné povahy a jejich vyřešení je následně zhodnoceno při společné diskusi.

Ve druhé fázi mluvíme o přímé činnosti žáků ve skupině. Pro tuto činnost je žádoucí, aby žáci společně diskutovali, utvářeli si vlastní názory a hodnocení. Analyzovali, srovnávali a vyčleňovali podstatné vztahy, řešili problémové situace, argumentovali a správně dedukovali.

„Ve třetí fázi se výsledky práce všech skupin stávají předmětem spolupráce celé třídy“ (Skalková, 2007, s. 226). Během této fáze dochází ke zhodnocení výsledků, prohloubení myšlenek, k zobecňování a syntéze, kde se spojují všechny zjištěné poznatky.

V těchto třech etapách je součástí hodnocení žáků. Hodnocení mohou být různá, avšak především se využívá hodnocení slovní. Hodnotit můžeme práce jednotlivých skupin a jejich výsledky, zápisy jedné skupiny, klady a jejich nedostatky, jednotlivce skupin apod. Jako účinná metoda se osvědčila průběžná aktivace všech zástupců skupiny, kdy vyučující určí jednoho člena jako mluvčího, prezentujícího výsledky skupinové práce. Jednotlivé skupiny se snaží o to, aby každý člen přispěl ke splnění finálního výsledku a mohli jej tak prezentovat před ostatními. Při hodnocení skupinové práce můžeme samozřejmě zdůraznit i individuální aktivitu či snahu žáků (Skalková, 2007).

2.13 Role učitele

Na první pohled by se mohlo zdát, že role učitele není v kooperativním učení až tak podstatná, jako například ve výuce frontální, kdy učitel zprostředkovává informace žákům formou výkladu, zadává a řídí samostatnou práci, kontroluje domácí nebo školní úkoly, komunikuje s celou třídou, shrnuje učivo, hodnotí žáky a poskytuje jim zpětnou vazbu. V kooperativní výuce je základem činnost skupin, nikoli činnost učitele. Přesto je v ní role učitele nedílnou součástí.

Jeho úkolem je: stanovit cíle výuky vytvořit vhodnou velikost skupiny a její obsazení, určit délku práce ve skupinách, přiřadit role, zvolit kvalitní uspořádání místnosti, naplánovat učivo, jasně a srozumitelně vysvětlit přidělený úkol, zajistit kladnou vzájemnou vazbu určenou cílem, zajistit hodnocení práce skupin a další (Vališová et al., 2007).

2.14 Hodnocení v kooperativní výuce

U hodnocení skupinových činností může vzniknout spousta otázek. Můžeme hodnotit práci ve skupinách? Jak? Je to vůbec možné? Pokud to možné je, má to smysl? Není lepší hodnocení během skupinové práce vynechat? Hodnocení kooperativní činnosti není jednoduché, proto ho většina učitelů raději opomíjí. Tyto problémy vedou k nižšímu zařazení skupinových prací do výuky (Kasíková, 2010).

Hodnocení je součástí našeho života a učení, protože při jakémkoli setkání s jiným člověkem v jistém smyslu probíhá. Hodnotíme sebe navzájem, žák hodnotí učitele, učitel hodnotí žáky. Správné hodnocení nám poskytuje nejcennější impulsy, proto nesmíme přecházet

kooperativní učení. K velice důležitým znakům patří reflexe, pomáhající žákům v učení a učitelům jako zpětná vazba ke zlepšení struktury výuky (Kasíková, 2010).

Během kooperativní práce je hodnocení výrazněji zapojeno než u výuky frontální. Žáci mají automaticky zájem o hodnocení, protože to k tomuto procesu patří. Ve výuce se hodnotí celá skupina, ale také jedinci mohou posuzovat svoji práci a chování ve skupině. Žáci si uvědomují, že podstatou práce není jen výsledný produkt či známky, ale celý proces. Pokud žáci dospějí do stádia, kdy se sami dokáží hodnotit a zároveň zhodnotit práci skupiny, rozumí základům úspěšné činnosti s jiným pohledem na chyby. Toto uvědomění vede k následujícím kooperativním aktivitám, kde jsou žáci motivováni k dalšímu zlepšení. Hodnocení v kooperativním učení je stejně důležité jako jiná hlediska (Kasíková, 2010).

Podle Kasíkové (2010) je hodnotící proces komplexní, pokud do něj zahrnujeme všechny čtyři odlišné možnosti:

- skupiny hodnotí procesy celých skupin;
- členové skupin jsou vybízeni k hodnocení se navzájem;
- každý hodnotí sám sebe v kontextu skupiny;
- finální produkt je hodnocen učitelem nebo jinou skupinou.

Tabulka 2

Hodnotící list pro skupiny - připravený učitelem podle Reid, Forrestala a Cooka (1989)

(Kasíková, 2010, s. 95)

	Ano	Ne	Poznámky
1. Účastnil se každý?			
2. Cítil se někdo odstrčený?			
3. Přispíval každý?			
4. Dominoval někdo?			
5. Hádali jste se? Jak jste to řešili?			
6. Věděl každý, co má dělat?			
7. Jste spokojeni s prací, kterou jste (dosud) udělali?			

Hodnocení učitelem – možnosti (Kasíková, 2010)

- a) Hodnotí se skóre každého jedince a zároveň se přičítá bonus, pokud všichni splní stanovené kritérium (např.: získají alespoň určený počet bodů).
- b) Hodnotí se skóre každého jedince a zároveň se přičítá bonus, který je nyní založený na nejnižším skóre ve skupině. Tato možnost motivuje žáky pomáhat slabším jedincům ve skupině.
- c) Započítává se individuální skóre. Bonus se získává tehdy, zda ve skupině vznikne zlepšení oproti předchozímu úkolu. Jestliže se oproti předchozímu výkonu zlepší ve skupině všichni, získává každý bonus navíc.
- d) Členové skupiny předávají k hodnocení pouze jeden produkt, který si sami vyberou.
- e) Náhodně se vybírá jen jeden výsledek ze skupiny.
- f) Zaznamenává se „akademické skóre“ a skóre založené na pozorování sociálních dovedností.

K hodnocení různých činností nám mohou pomoci ledajaké techniky, které se poupravují vzhledem k věku žáků, např. pozorování, dotazníky, deníky, hodnotící listy, interview a další. U menších dětí se doporučuje využít spíše obrázkovou metodu, např. smajlíky s úsměvem či bez, které mají napodobovat odpovědi ANO nebo NE na konkrétní otázky (Kasíková, 2010).

3 Klíčové kompetence

Dieter Mertens byl první, kdo v roce 1974 popsal klíčové kompetence. Postupem času začaly nabývat na významu ve školním i mimopodnikovém vzdělání (Belz & Siegrist, 2001). „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (Rámcový vzdělávací program pro základní školy, 2017, s. 10). Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 33) charakterizuje klíčové kompetence jako „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.*“ Mazáčová (2008, s. 14) ve své publikaci stručně uvádí, že se „*jedná o životní dovednosti, které jsou významné pro všechny oblasti lidské činnosti.*“

„*Nabývání klíčových kompetencí je celoživotní proces, který je udržován dynamikou nového učení a přeučování*“ (Richter, 1995, s. 26). Proces je individuální a jejich tvorbu nelze zcela ukončit. V podstatě se jedná o rozvoj naší osobnosti. Klíčové kompetence se nerozvíjejí pouze ve školním prostředí, ale také v prostředí rodinném nebo v mimoškolních aktivitách (Čechová, 2006).

Všichni žáci by během svého vzdělání měli být vybaveni souborem klíčových kompetencí alespoň takovým způsobem, který je pro ně přijatelný. Bez tohoto učinění nebudou připraveni na navazující vzdělání a prosazení ve společnosti (RVP ZV, 2017). Rozvíjení klíčových kompetencí je podle Stodůlkové a Zapletalové (2011) složitý a zdlouhavý proces, začínající už v předškolním věku, dále se vyvíjí během základního a středního vzdělání, kde tento proces ještě zcela nekončí. Získané kompetence na konci středního vzdělání umožňují žákovi vstoupit do života a do pracovního procesu.

Klíčové kompetence na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Jejich utváření a rozvíjení vzniká jakýmkoliv vzdělávacím obsahem a vhodným výběrem různých aktivit, činností, které během vyučování provádíme (RVP ZV, 2017).

3.1 Typy klíčových kompetencí

Za klíčové kompetence považujeme: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (RVP ZV, 2017).

3.1.1 Kompetence k učení

Pro kompetence k učení jsou důležité schopnosti jedince učit se. Míra rozvinutosti této kompetence má vliv na výběr a využití vhodných metod, způsobů, strategií, využitých v efektivním učení. Žák je schopen plánovat, organizovat a řídit vlastní učení, navazující v dalším studiu a celoživotním vzdělání (Šlosarová, 2011).

Během školní docházky by si měl žák najít svůj způsob organizování práce a procesu učení. Dále by měl umět vyhledat informace, dokázat z nich vybrat ty podstatné či nepodstatné a pracovat s nimi. Pracovat s obecně užívanými termíny, znaky nebo symboly a své znalosti dokázat dát do souvislostí a propojit do dalších oblastí. Provádět různá pozorování, experimenty, kdy výsledné poznatky porovnává, kriticky hodnotí a vyhodnocuje závěry k dalšímu uplatnění v budoucnosti. Důležité je, aby žákův vztah k učení byl pozitivní, poznával jeho smysl a cíl. Sám se dokázal zhodnotit, určit své pokroky či překážky, které brání učení a pracovat s nimi (RVP ZV, 2017).

3.1.2 Kompetence komunikativní

Komunikační kompetence můžeme vymezit jako sbírku jazykových prostředků, kterou si žáci osvojují, upevňují a ověřují k úspěšnému zvládnutí činností ve vzdělání. Žák je schopný své myšlenky a názory vyjádřit v reálných situacích, umí se vyjádřit stručně, v souvislých větách, kultivovaným mluveným či písemným projevem. Nevidí žádný problém v zapojení se do diskuse, kde je schopný naslouchat druhým lidem, porozumět jim nebo do diskuse vnést vhodné argumenty a obhájit si je. Orientuje se a využívá běžné informační a komunikační prostředky, které mu pomáhají k dalšímu rozvoji a k zapojení do společnosti. Všechny získané komunikativní dovednosti využívá ke komunikaci s ostatními lidmi a začlenění se do společnosti (RVP ZV, 2017).

3.1.3 Kompetence k řešení problémů

Jedná se o jednu z klíčových kompetencí nepostradatelnou pro fungování v dnešním světě. Nutí žáka vyjít ze své komfortní zóny, využít své zkušenosti a řešit úkoly, otázky, u kterých neví správná řešení. I přesto by si měl udržet svoji motivaci dojít k cíli. Pro tuto kompetenci je typické několik možných řešení. Dochází k jejich porovnání, výběru jednoho řešení, uskutečnění a konečné zhodnocení úspěšnosti. Výhodou kompetence k řešení problémů je, že se může rozvíjet v jakékoli situaci lidského chování, ať už ve škole nebo mimo ni. Žák

řeší problémy samostatně, umí si vyhledat vhodné informace, u kterých porovná jejich shodu, podobu nebo odlišnost. Praktická řešení, která se mu osvědčila, aplikuje v následujících podobných či nových problémech. Umí se sám rozhodnout a nést za to zodpovědnost, obhájit si svůj názor a kriticky se zhodnotit. Podstatné je překonávání svých hranic a snažit se co nejvíce rozvíjet (RVP ZV, 2017).

3.1.4 Kompetence sociální a personální

Pro získávání této kompetence je velice důležitá práce ve skupině, kde si žáci společně vytváří a vymýšlí její pravidla. Během skupinové práce získávají nebo poznávají různé role, které ovlivňují kvalitu práce. Žáci se ve skupině respektují a pomáhají si, to vede k upevnování mezilidských vztahů. Respektují se především během diskuse, kde může dojít k odlišným názorům. Všichni si názor vyslechnou, ocení, popřípadě se z něj poučí. Postupně získává kladnou představu sám o sobě, která má vliv na jeho sebedůvěru a správný rozvoj. Žák se chová a jedná tak, aby dosáhl svého uspokojení a sebeúcty (RVP ZV, 2017).

3.1.5 Kompetence občanské

Během základního vzdělání se žák učí respektovat druhé a vážit si jich, snaží se vžít do situací, které nastanou u ostatních lidí. Uvědomuje si, že fyzické nebo psychické násilí není správným řešením, dokáže se postavit proti němu. Respektuje zákon a společenské normy ve škole i mimo ni. V nečekaných situacích se chová zodpovědně, zvládne provést první pomoc v situacích ohrožujících život. Má kulturní, historický a umělecký přehled, ctí ho, chrání, respektuje a zapojuje se do něj. Dále rozumí a zodpovědně čelí ekologii a environmentálním problémům, zejména kvalitnímu životnímu prostředí, kde se rozhoduje k náklonnosti zdraví a udržitelného rozvoje společnosti (RVP ZV, 2017).

3.1.6 Kompetence pracovní

Při využití kompetencí pracovních žák volí a používá materiály, nástroje a vybavení, drží se stanovených pravidel, uskuteční povinnosti, které má, i když se změní pracovní podmínky. Během pracovní činnosti mu nezáleží jen na kvalitě, funkčnosti, hospodárnosti, společenském významu, ale hlavně také na životním prostředí a ochraně kulturních a společenských hodnot. Všechny získané zkušenosti nadále využívá ke svému rozvoji a

fungování v budoucnu, kdy se rozhoduje o dalším vzdělávání či uplatnění v profesi. Usměřuje své podnikatelské myšlení, zvládá aktivity sloužící k realizaci podnikatelského záměru, je seznámený s jeho podstatou, cílem i rizikem (RVP ZV, 2017).

4 Definice kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů

Ve své práci se více do hloubky zaměřím na kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. V předchozí kapitole jsem stručně rozebrala všechny klíčové kompetence během etapy základního vzdělání. Ráda bych se proto zaměřila na definice konkrétních kompetencí, se kterými budu nadále pracovat.

4.1 Sociální kompetence

Pojem sociální inteligence je pro většinu autorů synonymum k pojmu sociální kompetence. Ostatní autoři tento pojem propojují s emoční inteligencí, emoční kompetencí, sociální inteligencí nebo sociální způsobilostí (Lisá et al., 2010).

E. A. Doll byl první, kdo se zabýval sociálními kompetencemi v knize „Measurement of Social Competence“ roku 1953. Jeho definice spočívala v tom, že se jedinec zvládne sám o sebe postarat, sám si umí pomoci a dokáže navázat a uchovat sociální kontakt. Součástí toho zároveň je, aby jedinec byl sám za sebe zodpovědný a sám zodpovědný za svůj život i život ostatních (Dorsch, 1992).

Jako českého psychologa si můžeme uvést Vladimíra Smékala (1995, s. 11), který definuje sociální kompetence jako „*obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku založenou na respektu k lidské důstojnosti a na vyspělé kultuře vlastní osobnosti.*“

H. Belz a M. Siegriest (2001, s. 167) přiřazují sociální kompetence ke „*schopnostem týmové práce, schopnostem spolupracovat, zvládání konfliktních situací a komunikativnosti.*“

4.2 Personální kompetence

V kapitole, kde jsem stručně popisovala klíčové kompetence nebo i v rámci vzdělávacích programech, jste si mohli všimnout, že sociální a personální kompetence patří k sobě, navzájem se doplňují, ovlivňují a nemůžeme je od sebe úplně oddělit. Výše jsem se snažila definovat pouze sociální kompetence, proto se teď pokusím samostatně definovat kompetence personální.

Kompetence personální je zejména propojena s osobností jedince. Jedná se především o její poznávání a rozvíjení. Rozvinutou personální kompetenci u jedince poznáme tak, že si „*vytváří 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“ (RVP ZV, 2017, s. 12). Součástí personální kompetence není jen zaměřenost na duševní schopnosti ale i na ty fyzické. Jedinec si dle svého sebepoznání a sebereflexe sám „*stanovuje cíle a priority s ohledem na své osobní schopnosti, zájmovou orientaci i životní podmínky“* (RVP G, 2007, s. 10).

Personální kompetence je kompetence, která „*směřuje k rozvoji osobnostních, individuálních předpokladů každého jedince pro život se sebou samým i s druhými lidmi v aktuálním společenském kontextu“* (RVP G, 2007, s. 66).

4.3 Kompetence k řešení problémů

V RVP pojímají kompetence k řešení problémů jako schopnosti „*vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslet a naplánovat způsob řešení problémů a využívat k tomu vlastního úsudku a zkušeností“* (RVP ZV, 2017, s. 11).

Charakteristiku kompetencí k řešení problémů můžeme nalézt také v knize „Art of creativity“, kde jsou popsány jako „*přípravenost a schopnost jedince převzít v přiměřeném rozsahu odpovědnost nebo spoluodpovědnost, zpracovávat samostatně informace, plánovat výsledky, dokumentovat a shrnovat, systematickými postupy a prozíravým myšlením optimalizovat průběh prací ...“* (Chadt et al., 2009, s. 7). Stejně tak definují tuto kompetenci Belz a Siegriest ve své knize - Klíčové kompetence a jejich rozvíjení. Jak jsem již zmínila, kompetence k řešení problémů je zajímavá svojí typickou nadpředmětovostí. To znamená, že se může rozvíjet v jakékoli situaci lidského chování.

5 Kooperativní výuka a rozvoj vybraných kompetencí: sociálních, personálních a kompetencí k řešení problémů

V této kapitole bych se ráda zaměřila na rozvoj těchto tří klíčových kompetencí z důvodu toho, abychom získali celistvější představu o různých možnostech a způsobech rozvoje během vyučovacích hodin. Následně pak můžeme přejít k praktické části, kde se budu zabývat rozvojem těchto kompetencí během kooperativní výuky.

Úrovně klíčových kompetencí, kterých by měli žáci na konci základního vzdělání dosáhnout, jsem zmínila již výše. Tyto úrovně nemusí být pro každého žáka dosažitelné, jelikož každý má individuální předpoklady a schopnosti. Dostatečné získání klíčových kompetencí může ovlivňovat například typ osobnosti žáka. Extrovert bude mít více rozvinuté komunikativní či sociální kompetence než člověk introvertní, sangvinik bude mít rozvinuté také jiné než flegmatik a další. Jestliže bychom chtěli hodnotit, do jaké míry žák kompetence přijal, musíme myslet na psychologické vlivy, jeho možnosti a snažit se porovnávat doposud získanou úroveň kompetence s nově získanou (Čechová, 2006).

Pokud budeme plánovat výuku, která směřuje ke klíčovým kompetencím, měli bychom dle pedagogických odborníků kompetenci rozložit „na řadu jednotlivých dovedností, znalostí nebo postojů. Prakticky to znamená umět si pojmenovat vše, co dovede ten, o kom můžeme říct, že má rozvinutou například kompetenci komunikativní“ (Čechová, 2006, s. 13).

Kooperativní výuka je forma, která je velice vhodná k rozvíjení, upevnění a dosažení klíčových kompetencí (Sitná, 2009). Stejného názoru je i Mazáčová (2008), která tvrdí, že je kooperativní výuka s klíčovými kompetencemi úzce spjata. Jde především o kompetence, na které se zaměřuji ve své práci, a to kompetence k řešení problémů, kompetence personální a sociální, ale také kompetence k učení i komunikativní.

Belz a Siegrist (2001) ve své knize tvrdí, že klíčové kompetence žáci získají pouze při práci ve skupinách, protože jsou během ní ve společném kontaktu a komunikují s ostatními členy.

5.1 Rozvoj sociální kompetence

Ať už sociální kompetence, tak i ostatní klíčové kompetence můžeme rozvíjet tak, že do hodin budeme zařazovat škálu pestrých aktivit, které tyto kompetence budou rozvíjet. To samozřejmě souvisí s kvalitní přípravou a propojením dané látky se sociálními dovednostmi.

Nápomocné mohou být preventivní programy – seznamovací kurzy, třídnické hodiny a další. Nejlepší variantou pro rozvoj sociálních dovedností by bylo prolínání obou těchto možností.

Existuje mnoho možností, jak rozvíjet sociální dovednosti. Valenta (2004) určuje tři oblasti, ve kterých se mohou rozvíjet:

- prostoupení výukou odlišných předmětů – umožňuje to obsah učiva a vhodné vyučovací metody v jakémkoli předmětu. Vhodným příkladem toho jsou kooperativní metody, které automaticky vedou k rozvoji sociálních dovedností a prosociálních postojů, k sebeovládání, k přesnému usměrňování apod.
- samostatný časový blok – vzniká pomocí volitelných předmětů, zájmových kroužků, několikadenních soustředění atd.
- vytváření příznivého vztahového a komunikačního klimatu, které se vztahuje ke škole – zaměřuje se především na kulturu mezilidských vztahů a na komunikaci mezi lidmi v jednotlivých školách, nejedná se pouze o klima jednotlivé vyučovací hodiny.

Aby se sociální dovednosti dostatečně rozvíjely, je zapotřebí vhodného prostředí a příznivých podmínek, tím je myšlena školní třída a atmosféra v ní – vztahy mezi spolužáky, vrstevníky nebo vztahy k učiteli. Velmi vlivným faktorem jsou individuální předpoklady jedince, jeho charakteristika a situace, ve které se to odehrává. Hlavním předpokladem pro rozvoj sociálních dovedností je kontakt s jinými osobami, se kterými komunikuje a buduje vztah. Ať už se jedná o vrstevníky, spolužáky ze školy, školní pracovníky nebo učitele. Je však důležité myslet na to, že rozvíjení sociálních dovedností jedinců je spojené s tím, jak se chováme. Sociálním dovednostem se učí především tím, že pozorují lidi kolem sebe (Gillernová & Krejčová, 2012).

Jelikož se budu v praktické části zabývat plánováním a realizováním vyučovacích hodin, tak bych se spíše zaměřila na konkrétní aktivity, napomáhající rozvoji sociálních dovedností, tedy zároveň kompetencí. Jak jsem již zmínila, rozvoji sociálních dovedností napomáhají aktivity, které jsou realizovány během třídnických hodin, školních výletů a při aktivitách mimo školu.

Neměli bychom však opomíjet zahrnování těch aktivit, které rozvíjejí klíčové dovednosti do běžné vyučovací jednotky. Aktivity musí být vybírány v souladu s vývojovým obdobím žáka a jeho zkušenostmi. Tyto činnosti mají společných několik důležitých kroků, a to skupinovou práci, kde si žáci navzájem naslouchají, spolupracují, diskutují a pomáhají. Úkolem

učitele je činnost žáků pozorovat, popřípadě korigovat, ukončovat a dbát na shrnutí průběhu i závěru (Gillernová & Krejčová, 2012).

K rozvíjení sociálních dovedností existuje mnoho her, a to například hry, kde se jedinci ve třídě navzájem poznávají: zapamatování jmen, zájmů, poznávání ostatních atd. Další hry mohou být zaměřené na spolupráci, komunikaci, naslouchání a tolerování žáků. Mezi ně patří například: pravidla třídy, tvoření erbu skupiny/třídy a jiné (Gillernová & Krejčová, 2012).

Mohli bychom si tu vypsát spoustu různých her, ale já bych se raději zaměřila na aktivity, které nejsou vedené touto formou. Tím se budu zabývat v praktické části, kde se budu snažit vybírat aktivity, probíhající během „klasické“ vyučovací hodiny při kooperativních činnostech.

5.2 Rozvoj personální kompetence

Opět můžeme mluvit o nespočetném množství aktivit, situací, případů i o hrách, rozvíjejících personální kompetence ve školním prostředí. Mezi důležité faktory, ovlivňující jejich rozvoj patří především: velikost třídy, věk žáků, formulace instrukcí, hodnocení a závěr (Kříž, 2005).

Personální kompetence zahrnuje několik oblastí, které jsou spolu úzce svázány – sebepoznávání, sebepojetí, sebehodnocení, sebeorganizace nebo seberegulace. Proto se pokusím jednotlivé aktivity rozdělit dle uvedených oblastí.

- **Sebepoznání**

Jedná se o oblast, kdy jedinec poznává sám sebe v různých situacích. Tomuto poznávání může napomáhat i sám učitel, pomocí správně zvolených aktivit. Hlavním cílem je vytvářet takové situace, kde žák o sobě bude získávat nové informace, které mu pomohou v jeho sebepojetí. Dalším cílem je zjišťování osobních schopností a hranic, vedoucí k jeho seberozvoji. Posledním cílem je uchopení a pochopení nových informací a jejich vstřebání dle svého sebepojetí (Kříž, 2005).

Mezi aktivity či hry cílené na sebepoznání můžeme zařadit: Kimovku, Nechci to dělat!, Jsem proti!, Pomoz mi a další. Také aktivity, kde se žák hodnotí sám, ale současně je hodnocen i ostatními členy třídy. Hodnocení si tak může mezi sebou následně porovnat. Po aktivitách by bylo vhodné připravit menší diskusi a dát žákům prostor k tomu, aby si uvědomili, co jim aktivita přinesla, zda je něco překvapilo či jaké mají dojmy (Kříž, 2005).

- **Sebepojetí**

Aktivity, které jsem uvedla u oblasti sebepoznání, se zároveň prolínají do oblasti sebepojetí. Můžeme najít aktivity, které rozvíjejí především oblast sebepojetí, ale musíme počítat s tím, že budou zasahovat i do dalších personálních oblastí.

Jako příklad můžeme uvést hru - Co bych byl, kdybych byl. Žáci mají tak možnost vyjádřit své sebepojetí díky impulsivním slovům a před spolužáky prezentovat, jak se vidí ony sami. Hra začíná větou „*Co bych byl, kdybych byl....*“, za ni doplníme nějaké slovo, například květina, země, savec, strom... Žáci mají za úkol větu dokončit, jako například „*Kdybych byl květina, byl bych tulipán*“. Aktivita by pokračovala tím, že by učitel vybral hodnocení dětí a dal je do krabice či jiné nádoby. Papírky s hodnocením by se losovaly a žáci by hádali, kdo je jejich autorem. Pokud by se stalo, že by žáci autora neuhodli, tak by se autor přihlásil ke svému papírku sám. Mohla by nastat situace, kdy by ostatní žáci nesouhlasili s hodnocením svého spolužáka. Následovaly by otázky, proč se sám vidí zrovna takto nebo diskuse, jak by ho viděli ostatní (Kříž, 2005).

- **Sebehodnocení**

Znovu se můžeme setkat s množstvím aktivit, zaměřených na rozvoj sebehodnocení. Uvedeme si to na příkladu jedné z nich. Do této oblasti můžeme zařadit aktivitu s názvem Nedokončené věty. Je to aktivita, která následuje po jiné aktivitě a umožňuje žákům označit její hlavní přínosy – rozšiřuje žakovy vědomosti, popřípadě dává motivaci k dalšímu osobnímu rozvoji. Mezi nedokončené věty řadí Kříž (2005, str. 79): „*Nejvíce se mi dařilo..., Líbilo se mi ..., Zaujalo mě..., Ještě se potřebuji naučit*“ apod. V neposlední řadě žáci své dokončené věty přečtou a mohou je vyvěsit ve třídě. Tímto můžeme poukázat na to, že každý má svůj názor, prožitek nebo pohled na věc, a že je to součástí našich komunikačních práv (Kříž, 2005).

- **Sebeorganizace a seberegulace**

Sebeorganizace a seberegulace je úzce spjata a ovlivňována oblastmi sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň je propojujeme se sebeovládáním a sebekontrolou, kdy žák ovládá své jednání, prožívání a vůle. Dokáže si zorganizovat svůj čas, stanovit cíle a potřebné kroky k jejich zvládnutí (RVP ZV, 2017).

Šusta (2008) dává příklad jednoduché aktivity – Kočička, která je cílená na tyto dvě oblasti. Žáci jsou rozděleni do dvojic na hráče A a hráče B. Hráč A stojí vzpřímeně na jednom místě a pozoruje hráče B. Hráč B se snaží různými gesty hráče A rozesmát. Přitom opakuje jednu větu:

„*Já jsem smutná kočička, usměj se na mě!*“ Úkolem hráče A je udržet kamenný výraz a nezačít se smát. Žáci se mezi sebou nemohou dotýkat. Po třech minutách se ve dvojici mezi sebou vymění, popřípadě se mohou prostřídat i žáci z celé třídy.

5.3 Rozvoj kompetence k řešení problémů

Kompetence k řešení problémů se nerozvíjejí pouze v situacích, odehrávajících se ve školním prostředí, ale zasahují i do běžných životních okolností v reálném životě. Tyto kompetence se rozvíjejí při jakémkoli řešení problémové úlohy nebo úkolu s vícestupňovým řešením, při kterém je nutná kreativita, trpělivost a svědomitost. Předávat žákům fakta a říkat jim, že je něco tak a tak, nepřináší uspokojivou odezvu. Žák by měl sám objevovat, vytvářet si vlastní postupy, ověřovat je a dělat z nich závěry (Čechová, 2006).

Pexeso je jednou z aktivit, rozvíjející kompetence k řešení problémů. Nemusí se jednat o pexeso, které běžně známe a na první pohled bychom si mohli říci, že je to hra pro děti. Kartičky pexesa můžeme směřovat na probrané učivo, pojmy, události, osobnosti aj. Pexeso napomáhá analytickému myšlení žáků a současně také přispívá k rozvoji sociálních a personálních kompetencí (Čechová, 2006).

Aktivita, probíhající ve skupinách, je například „*Pravda, nebo lež*“. Uplatňuje se při opakování probrané látky. Třídu rozdělíme do menších skupin, nejlépe po čtyřech. Skupinám bude určen čas, během kterého musí napsat stanovený počet výroků, souvisejících se zadaným tématem. Žáci volí pravdivé, ale také nepravdivé výroky a snaží se je formulovat tak, aby nebylo úplně lehké na to přijít. Poté čtou skupiny své výroky a ostatní určují, zda jsou pravdivé nebo nikoli. Na závěr nesmíme opomenout krátkou reflexi, kde by bylo vhodné zmínit výroky, u kterých byla pravdivost či nepravdivost těžce rozpoznatelná a čím to bylo. Zároveň bychom si měli seskupit výroky pravdivé a ty nepravdivé přeformulovat (Čechová, 2006).

6 Shrnutí teoretické části

V teoretické části jsem se snažila přiblížit kooperativní výuku jako organizační formu, její smysl, znaky, cíle, metody, dovednosti, hodnocení atp. Na rozdíl od skupinové výuky se v ní klade důraz na spolupráci, interakci členů skupiny. Skupiny bývají malé, nejlépe čtyřčlenné, díky tomu dochází k nejlepšímu upevnění znalostí. Kasíková (2009) ve své publikaci uvádí, že kooperativní učení u žáků napomáhá lepším výkonům, zdokonaluje jejich myšlenkové procesy, rozvíjí slovní zásobu, zlepšuje plynulost a strukturovanost řeči. Žáci se učí spíše sami pro sebe, pro potěšení z průběhu práce nebo z výsledků a ne pro známku či pochvalu. Utváří se u nich sociální dovednosti, sebepojetí a sebevědomí. Během kooperativní výuky u žáků ubývá nepříznivých stresových situací, protože se snaží vybírat strategie, které je eliminují. Efektivnost kooperativního vyučování vidí Skalková (2007) v tom, že využívá sociálních vztahů mezi žáky, které mají vliv na tvorbu jejich názorů a postojů. Rozvíjí schopnost spolupráce, samostatnosti a aktivitu během vyučování.

Všechny tyto výsledky kooperativního učení je možné využít k tvoření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka, které jsou mimo jiné uvedeny a popsány v RVP. Z toho lze vyvodit, že výstupy klíčových kompetencí se ztotožňují s výsledky kooperativního vyučování, jedná se o klíčovou formu pro rozvoj kompetencí žáka. Do jaké míry jsou u žáka klíčové kompetence rozvinuty, se ukazuje ve výsledcích a výstupech kooperativního učení.

Ve výzkumné části se snažím tyto zjištěné informace ověřit především pomocí zúčastněného pozorování naplánovaných vyučovacích hodin, následného dotazníku pro žáky a rozhovorů s učiteli, vyučujícími na prvním stupni ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad.

PRAKTICKÁ ČÁST

7 Akční výzkum

Akční výzkum je forma užívaného výzkumu především v sociálních vědách (Hendl, 2005). Jde o proces, který obsahuje tři fáze: akci, vyhodnocení a reflexi. Tato forma výzkumu se velice často uplatňuje i v pedagogice. V pedagogice ho bereme jako prostředek, napomáhající k rozpoznání našich problémů v praxi a následnému řešení. Můžeme tedy říci, že hlavním cílem akčního výzkumu je podílení se na zlepšení praxe (Janík, 2003).

Ve své práci využívám akčního výzkumu, který je kvalitativně-kvantitativní. Kvalitativní je proto, že se v něm využívá především metoda pozorování a metoda rozhovoru. Tyto metody jsou doplněné ještě o dotazníkové šetření, spadající do výzkumu kvantitativního (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Šetření bylo provedeno ve školním roce 2020/2021 na ZŠ Jiřího z Poděbrad. Jak jsem již zmínila, k šetření je užit kvalitativně-kvantitativní výzkum s využitím metod, které jsou pro tento výzkum typické. Cílem výzkumu je zjistit, jak kooperativní výuka jako organizační forma přispívá k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. V rámci tohoto výzkumu je využita metoda zúčastněného pozorování žáků, která v něm hraje nejdůležitější roli. Pozorování je doplněno o dotazníky pro žáky v té samé třídě a rozhovory s učiteli, kteří působí na prvním stupni ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad. Závěr mé práce se vztahuje pouze na účastníky školy, kde výzkum probíhal, proto výsledky nemůžeme zobecňovat na jiné žáky či školy.

7.1 Cíle akčního výzkumu

Hlavním cílem praktické části je zjistit, jak kooperativní výuka jako organizační forma přispívá k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů.

Další cíle:

- naplánování, zrealizování, popsání a zreflektování vlastních vyučovacích hodin, zaměřených na kooperaci, v jedné třídě, ale v různých předmětech.
- sledování rozvoje kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů u žáků během kooperativních aktivit.

- vyhodnocení dotazníku, zaměřeného na kooperativní výuku, od žáků ve třídě, kde výuka probíhala.
- vyhodnocení a okomentování rozhovorů s učiteli na ZŠ, kde šetření probíhalo, zaměřeného na užívání kooperativní výuky v souvislosti s klíčovými kompetencemi.

8 Metodologie prvního výzkumného šetření

8.1 Cílová skupina

Jak jsem již uvedla, celé výzkumné šetření proběhlo na ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad na Praze 3. Jedná se o jednu z fakultních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Tuto školu jsem si vybrala proto, že na ni od začátku školního roku působím jako učitelka některých předmětů v několika třídách. Výzkum byl realizován ve 2. ročníku, kde jsem měla možnost několik týdnů vyučovat. Výběr této třídy byl záměrný, a to z toho důvodu, že oproti jiným třídám, kde vyučuji, má největší zkušenosti se skupinovou/kooperativní prací.

Charakteristika ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad

Základní škola nám. Jiřího z Poděbrad se nachází v širším centru Prahy, konkrétně na Praze 3. Jedná se o jednu z fakultních škol Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, jak jsem zmínila výše. Tato škola si zakládá na tradicích, ale nebrání učitelům využívat moderní metody a formy výuky, ba naopak je v tom podporuje. Na základní školu dochází žáci I. i II. stupně. Na prvním stupni mají žáci možnost navštěvovat širokou škálu školních akcí, jako například knihovnu, exkurze, divadelní představení, různé výlety atp. Výuka českého jazyka je obohacována čtenářskou dílnou, díky které se žáci lépe naučí pracovat s knihou. Matematika je vyučována převážně klasickou metodou, ale některé třídy pracují i s prvky Hejného metody. ŠVP s názvem „*Duhová škola*“ se charakterizuje velkou nabídkou vzdělávacích možností pro žáky. Příkladem je výuka anglického jazyka, probíhající již od prvního ročníku. Žáci si mohou vybírat mezi anglickým jazykem a dramatickou výchovou. Mezi další jazyky, které se na škole vyučují, patří: španělština, němčina a ruština. ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad nabízí i rozsáhlou nabídku volnočasových aktivit, které probíhají po skončení vyučování v rámci kroužků, klubů a akcí.

Charakteristika třídy, kde byl akční výzkum prováděn

2. třída se skládá z 21 žáků. Je genderově vyvážená, 10 dívek a 11 chlapců. Ve třídě se doposud nevyskytuje žádný integrovaný žák nebo žák se specifickými poruchami učení, tudíž tam nepůsobí žádný asistent pedagoga nebo žáka. S touto třídou jsem se seznámila již začátkem tohoto školního roku, kdy jsem měla možnost suplovat některé hodiny za jejich třídní učitelku. Ve třídě jsou vztahy mezi dětmi nadmíru dobré, převládá u nich spolupráce nad soutěžením. Je to i z toho důvodu, že jejich třídní učitelka do hodin často zavádí kooperativní aktivity. Jelikož

se o kooperativní výuku zajímám a snažím se dozvědět více, neváhala jsem a pokračovala v zajetých kolejích.

8.2 Výzkumné metody

Realizovaný akční výzkum je charakteru kvalitativně-kvantitativního, jak jsem již zmínila na začátku kapitoly. Hlavní metodou je přímé, zúčastněné pozorování, které probíhalo ve druhé třídě po dobu několika dnů. Šlo spíše o krátkodobější pozorování, které i přesto hrálo nejdůležitější roli ve sběru dat.

8.2.1 Pozorování

„Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 143). Při této metodě musíme dodržovat některá pravidla: přesnou organizaci, stanovený plán a stanovené pozorované jevy. Vědecké pozorování dělíme nejčastěji na zúčastněné (přímo v prostředí), nezúčastněné (polopropustné zrcadlo, videokamera), přímé (přímo účastní), nepřímé (záznam), strukturované (vymezené a určené jevy), nestrukturované (popis neurčeného jednání), otevřené (otevřený výzkumník) a skryté (zatajování identity) (Švaříček & Šedřová, 2007).

V mém výzkumném šetření se jednalo o zúčastněné, přímé, strukturované a otevřené pozorování. Sledovala jsem předem stanovené jevy přímo v konkrétním prostředí a v čase, kdy výzkum probíhal.

8.3 Návrh a realizace vyučovacích hodin s následnými reflexemi

Konkrétní ukázky vyučovacích hodin mohou sloužit jako didaktický materiál pro učitele, kteří chtějí využívat kooperativní výuku pro rozvoj klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ. Zároveň jsem jednotlivé hodiny využila ke svému akčnímu výzkumu. Každá naplánovaná příprava byla odučena. Během hodin docházelo k přímému pozorování, které žáci na závěr doplnili vyplněným dotazníkem, zaměřeným na kooperativní výuku a rozvoj klíčových kompetencí.

8.3.1 Ukázky hodin s využitím skupinové práce

V této části jsou popsány přípravy na konkrétní vyučovací hodiny a následné reflexe. Před realizováním kooperativní výuky byla se žáky zopakována pravidla spolupráce ve skupině, která již znali z předchozích hodin skupinových prací, vedených jejich třídní učitelkou. Jelikož paní učitelka využívá ve svých hodinách skupinovou práci velice často, je tomu tak přizpůsobeno i uspořádání lavic. Žáci nejsou posazeni tradičně, tzv. sálovým typem, ale sedí v tzv. hnízdech. Dvě lavice jsou přisunuty k sobě tak, že u nich sedí čtyři žáci přímo proti sobě.

Během kooperativních aktivit byli žáci děleni do skupin náhodně, pomocí lístečků, které si vytáhli z krabičky. Učinila jsem tak z toho důvodu, aby nedocházelo k protestování nebo nezařazení nějakého jednotlivce do skupiny. Každá vyučovací hodina tvořila skupiny sestavené z jiných členů.

Hodnocení probíhalo převážně ústně, jak z mé strany, tak ze strany žáků. Hlavním důvodem byl čas. Pouze jednou byl využit hodnotící list, který měli žáci za úkol na konci šetření vyplnit. Hodnotící listy shrnuly úspěšnost a kvalitu kooperace, popřípadě ukázaly na potíže, které se žáci ve skupině snažili vyřešit.

Český jazyk – mluvnice

Sledované jevy: udržení svých přiřazených rolí ve skupině a kvalitní ovlivňování společné práce; dobrá atmosféra, ohleduplnost a úcta ve skupině; spolupracování členů ve skupině; sebedůvěra a individuální rozvoj žáků; naplánování postupu řešení při zadaném úkolu; hodnocení.

Třída: 2.

Časová dotace: 45 minut

Datum: 26. 1. 2021

Počet žáků: 17

Pomůcky: kartičky se slabikami DĚ, TĚ, NĚ (příloha č. 1); kartičky s rozloženými slovy (příloha č. 1); list papíru; pracovní sešit (příloha č. 2); pero; krabička; semaforové karty

Téma: Slova se slabikami DĚ, TĚ, NĚ

Cíle:

- Žáci dokáží z kartiček poskládat slova, která obsahují slabiku DĚ, TĚ či NĚ.
- Žáci zvládnou vybrat a doplnit slabiky DĚ, TĚ, NĚ do slov.
- Žáci se aktivně podílejí na práci ve skupinách.
- Žáci si zvolí postup a spolupracují na společném řešení úkolu.

Schéma hodiny:

1) EVOKACE (10 minut)

- Seznámení s tématem hodiny pomocí hry „Šibenice“.
 - **Úkol pro dvojice:** Postupně po jednotlivých písmenech zkuste uhodnout dvě slova.
 - Každá dvojice se potichu radí mezi sebou. Vyberou si jedno písmeno, pokud uhodnou ukryté písmeno, mohou hádat dál, pokud ne, přichází řada na další dvojici.
 - Vzniklá slova: **raději štěně**.
 - Z těchto slov se žáci snaží uhodnout, co bude tématem hodiny.
- Rozdělení žáků do tříčlenných/čtyřčlenných skupin pomocí kartiček.
 - Každý žák si vytáhne jednu kartičku z krabičky, na které je napsána slabika DĚ/TĚ/NĚ.
 - Podle slabik utvoří skupiny. Jelikož se pracuje zatím jen se třemi slabikami, budou některé skupiny pracovat se stejnou slabikou.
- Rozdělení rolí ve skupinách.
 - Role ve skupinách přidělí učitel dle svého uvážení.
 - Iniciátoři – přichází s novými nápady a prosazují je.
 - Zapisovatel – zapisuje myšlenky od členů skupiny.
 - Programátor – představuje výsledky ostatním spolužákům a učiteli.
 - Měřič času – hlídá stanovený čas.

2) UVĚDOMĚNÍ (30 minut)

- Práce ve skupinách (15 minut)
 - Každá skupina má přidělenou jednu slabiku, podle toho, kterou si vylosovala.
 - Skupiny obdrží kartičky s rozstříhanými slovy, ve kterých se objevují skupiny DĚ, TĚ, NĚ a prázdný list papíru.

- **Úkol pro skupiny:** Najděte a запиšte co nejvíce slov ukrytých v rozstříhaných kartičkách. Každé slovo musí obsahovat slabiku DĚ/TĚ/NĚ. Na úkol máte 10 minut (příloha č. 1).
- Programátor z každé skupiny přečte slova, na která přišli a zhodnotí práci ve skupině. Ostatní poslouchají.
 - Slova jsou pro lepší přehlednost vypsána na tabuli.
- Na závěr učitel zhodnotí práci skupin.
- Práce ve dvojicích (8 minut)
 - Žáci se vrátí zpátky do lavic a pracují ve dvojici s tím, s kým sedí.
 - Do dvojice obdrží list papíru a určí si, kdo bude zapisovatel a kdo programátor.
 - **Úkol pro dvojice:** Napište co nejvíce slov - mlád'at, kde se objevují slabiky DĚ/TĚ/NĚ.
 - Programátor z každé dvojice přečte jedno slovo/mládě. Učitelka píše slova opět na tabuli.
- Samostatná práce (7 minut)
 - Žáci pracují samostatně na jednom cvičení v pracovním sešitě (příloha č. 2).
 - **Úkol:** Do slov doplňuj skupiny DĚ, TĚ, NĚ. V jednom slově jsou možná dvě řešení. Vypiš tříslabičné slovo.
 - Kontrola úkolu probíhá ve dvojicích a poté společně.

3) REFLEXE (5 minut)

- Ústní zhodnocení práce žáků učitelkou.
- Zopakování toho, co se během vyučovací hodiny událo.

Popsání a reflexe odučené hodiny

Začátek hodiny měl být pro žáky motivující, a proto začínal hrou s názvem „Šibenice“. Žáci byli nadšení, hned věděli, o jakou hru se jedná a jaká jsou její pravidla. Po domluvě ve dvojici začali hádat jednotlivá písmenka z abecedy, až uhodli obě dvě slova „raději štěně“. Děti začaly diskutovat, proč zrovna tato dvě slova, jak z nich mají poznat téma dnešní hodiny českého jazyka. Až poté, co jsem ve slovech na tabuli zakroužkovala slabiky dě, tě, ně, bylo všem téma jasné. Rozdělení do skupin proběhlo rychle, protože jsem zvolila rozdělování pomocí kartiček. Vzniklo pět skupin, dvě čtyřčlenné a tři tříčlenné. Nikdo neměl problém

pracovat s ostatními členy skupiny. Role byly žákům v této hodině rozděleny na základě mého uvážení, aby nedošlo k nečekaným dohadům.

Práce ve skupinách proběhla nad rámec mého očekávání. Žáci pracovali lépe a více v tichosti, než když pracují samostatně. Mezi sebou komunikovali dobře a každý se držel své přiřazené role, kterou se snažil plnit co nejlépe. Během práce jsem využívala semaforových kartiček, na které žáci úžasně reagovali. Ta skupina, která byla hlučnější, obdržela na stůl červený semafor a hned se ztišila. Ta skupina, která byla potichu, obdržela zelený semafor a snažila se ho udržet během celé práce. Úkol byl žákům zadán jasně a srozumitelně, i přesto některé skupiny tvořily slova, ve kterých se nenacházela slabika dě/tě/ně. Musela jsem je na toto pochybení upozornit a opět jim zdůraznit, že našim cílem je procvičování slabik dě, tě, ně ve slovech. Některá skupina utvořila více slov, některá méně, ale všechny zadaný úkol splnily. Po vypršení časového limitu se „mluvčí“ z každé skupiny postavil a přečetl zapsaná slova. Skupiny, které měly stejnou slabiku, pozorovaly, zda mají zapsaná ta samá slova. Pokud měly nějaké slovo jiné, doplnili ho. V rámci čtení zapsaných slov bylo zhodnocení skupin. Skupina, která prezentovala, také zhodnotila svoji práci. Z celé třídy se našla jen jedna skupina, která měla během práce menší problém. Členové skupiny měli problém s jedním chlapčkem, který je velice dominantní a zároveň nadaný, i během běžných hodin to dává velice najevo. Snažili jsme se tento problém řešit vysvětlením principů kooperativní výuky. Že je důležité, aby se na úkolu podíleli všichni jedinci a byly vyslyšeny všechny názory i přesto, že s tím nemusíme souhlasit. Práci ve skupinách hodnotím velmi kladně a to i z toho důvodu, že jsou žáci poměrně zvyklí na princip a fungování kooperativní výuky.

V následující aktivitě pracovali žáci ve dvojicích a soutěžili s ostatními. Měli za úkol si mezi sebe přiřadit role dle svého uvážení – zapisovatele a mluvčího. Žáci se tak rozhodovali podle svých předností. Některé dvojice toužily po stejné roli, ať už být zapisovatelem nebo mluvčím. Společně jsme se domluvili, aby si role zkusili nějak rozdělit, že se příště zase vymění. Úkolem bylo napsat co nejvíce názvů mlád'at, ve kterých se vyskytuje slabika dě/tě/ně. Všichni úkol bez problému pochopili. Chvilku se však zamýšleli, v jakých názvech mlád'at se tyto slabiky objevují. Po uplynutí času řekl mluvčí z každé dvojice jeden název mláděte. Názvy byly psány na tabuli, abychom se neopakovali. Žáci dali dohromady šest mlád'at, obsahujících v názvu slabiku dě/tě/ně (štěně, kotě, medvídě, hádě, slůně, jehně).

Poslední aktivitou byla samostatná práce v pracovním sešitě. Úkol byl zaměřen na doplňování dě/tě/ně do slov a vybrání jednoho tříslabičného slova. Žáci s úkolem neměli žádný

problém. Pokud byl někdo hotov, zkontroloval si doplněné slabiky se žákem v lavici. Až byli hotovy všichni ze třídy, přečetli jsme si a zkontrolovali úkol společně.

Reflexe probíhala v posledních pěti minutách vyučovací hodiny. Zopakovali jsme si, co bylo cílem hodiny. Nechybělo ani zhodnocení práce žáků, které bylo dosti kladné. Z pozorování vyplynulo, že žáci jsou schopni udržet si své přiřazené role. Aktivně se podílejí na práci ve skupině a dostatečně komunikují. Až na jeden menší problém, jak jsem zmínila výše, k sobě byli ohleduplní a tolerantní. Všichni se dokázali se zhodnotit. Po úplném pochopení zadání, kdy se měla v každém utvořeném slově objevit slabika dě/tě/ně, došlo v každé skupině i k vyřešení úkolu.

Český jazyk – literatura

Sledované jevy: udržení svých přiřazených rolí ve skupině; kvalitní ovlivňování práce ve skupině; přispívání k diskusi ve skupině; ovládání a řízení svého chování ve skupině; promýšlení a plánování způsobu řešení; využívání tvůrčích činností.

Třída: 2.

Časová dotace: 90 minut

Datum: 27. 1. 2021

Počet žáků: 16

Pomůcky: obrázková osnova (příloha č. 3); text pohádky o Koblížkovi (příloha č. 4); papír A3; pastelky; pero; míč; kartičky s názvy pohádek; kartičky s názvy rolí; semaforové karty

Téma: Tvoření pohádkového příběhu podle obrázkové osnovy

Cíle:

- Žáci vědí, co je to pohádka, znají její typické znaky a dokáží některé vyjmenovat.
- Žáci dokáží utvořit příběh na základě obrázkové osnovy.
- Žáci se aktivně podílí na práci ve skupině.
- Žáci si zvolí postup a spolupracují na společném řešení úkolu.

Schéma hodiny:

- 1) **EVOKACE** (20 minut)

- Rozhovor v kruhu - celá třída utvoří kruh na koberci v zadní části třídy.
 - Učitelka drží míč a ptá se žáků na otázky. Po položení otázky pošle žákům míč, kdo ho drží, odpovídá.
 - **Úkol:** Kdo bude držet míč, odpovídá na otázku. Ostatní poslouchají.
 - Jaká je tvá nejoblíbenější pohádka? Vyber si jen jednu.
 - Co to je pohádka? Odpověz jedním slovem.
 - Podle čeho poznáš pohádku?
 - Jakou větou většinou pohádka začíná? A končí?
- Rozdělení žáků do skupin.
 - Skupiny jsou rozděleny podle názvů pohádek, pohádky jsou čtyři: Hrnečku, vař!, Perníková chaloupka, O Budulínkovi, O Koblížkovi.
 - Každý žák si vytáhne z krabičky jednu kartičku s názvem pohádky a vytvoří tak skupiny.
- Rozdělení rolí ve skupinách.
 - Role ve skupinách žáci získají vylosováním kartiček z krabičky s konkrétními názvy.
 - Iničiátoři – přichází s novými nápady a prosazují je.
 - Zapisovatel – zapisuje myšlenky od členů skupiny.
 - Programátor – představuje výsledky ostatním spolužákům a učiteli.
 - Měřič času – hlídá stanovený čas.

2) UVĚDOMĚNÍ (63 minut)

- Práce ve skupinách (55 minut)
 - Do skupin učitelka rozdá rozstříhané obrázky pohádek (příloha č. 3) a papír A3.
 - **Úkol pro skupiny:** Podle obrázkové osnovy rozpoznajte, o jakou známou pohádku se jedná, vymyslete a napište její příběh. Snažte se o co nejhezčí ilustraci pohádkového příběhu.
 - Prezentování pohádkového příběhu.
 - Každá skupina se postaví před tabuli, programátor přečte pohádku a ukáže její ilustraci.
 - Nejprve se hodnotí sami, jak se jim ve skupině pracovalo, zda měli nějaký problém a jak ho řešili.

- Poté hodnotí práci paní učitelka a na závěr ostatní žáci třídy obodují jejich výtvor.
- Přečtení jedné pohádky (8 minut)
 - Žáci se pohodlně usadí zpět na svá místa a položí si hlavu na lavici.
 - Paní učitelka vybere jednu pohádku a přečte ji žákům (příloha č. 4).

3) REFLEXE (7 minut)

- Ústní zhodnocení práce žáků učitelkou.
- Zopakování práce během dvou vyučovacích hodin.

Reflexe a popsání odučené hodiny

Na naplánované aktivity jsem si ve třídě vyhradila 2 vyučovací hodiny českého jazyka, které jsme měli v jeden den. Obávala jsem se, že jedna vyučovací hodina by nebyla dostatečná, a také tomu tak bylo. Žáci si dávali velkou práci s vytvářením příběhu různých pohádek a s její ilustrací.

Na úvod první hodiny jsem zvolila diskusi v kruhu, která probíhala vcelku podle určených pravidel. Především, že bude mluvit pouze ten, kdo bude držet míč. Pokud by měl někdo nějaký dotaz, tak se měl přihlásit a dostal tak slovo. Žáci se snažili toto pravidlo dodržovat, pouze ze začátku někdo občas omylem vykřikl. Diskuse probíhala tak, že jsem kladla otázky a děti se na ně snažily odpovídat. Otázky byly mířené na pohádky. Zaskočily mě odpovědi na otázku: Jaké pohádky znáte? Vyber si jednu, kterou máš nejraději a zdůvodni proč. Žáci vůbec nejmenovali klasické pohádky, jako například O perníkové chaloupce, Červená Karkulka, Popelka, Sněhurka a sedm trpaslíků atp., ale spíše například Ledové království, Zloba – Královna černé magie, Na vlásku nebo jmenovali i filmy - Star Wars, Harry Potter a jiné. Ujasnili jsme si, jak pohádku můžeme charakterizovat a podle čeho ji poznáme.

Rozdělení do skupin proběhlo losováním kartiček z krabičky s názvy pohádek. Vznikly tak čtyři skupiny se čtyřmi členy, heterogenní i hezky namíchané. Do vytvořených skupin jsem položila krabičku s kartičkami, na kterých byly vypsány role, papír A3 a obrázkovou osnovu. Členové skupin si vytáhli z krabičky lísteček se svojí rolí a hned se dali do práce. Líbilo se mi, že každá skupina pracovala systematicky. Zapisovatel si k sobě většinou vybral ještě jednoho člena, společně začali pracovat na nadpisu pohádky. Ostatní se snažili poskládat obrázky tak, jak by měly jít za sebou. Obrázky nalepili na papír a začali vymýšlet příběh, který zapisovatel hned zapisoval. Orientaci papíru jsem nechala na nich, jedna skupina si vybrala, že bude řadit

obrázky a psát příběh na výšku, ostatní si zvolili na šířku. Některé skupiny vytvářely ilustraci zároveň se psaním příběhu, některé začaly vybarvovat až poté. S tvorbou pohádky si všechny skupiny dávaly velkou práci, proto jsem se jim snažila nechat dostatek času. Po uplynutí času se skupiny vystřídaly před tabulí. Mluvčí z jednotlivých skupin vždy přečetli jejich finální výsledek a ukázali ilustraci (příloha č. 5). Ostatní (posluchači) se mohli zapojit do hodnocení svým jedním hlasem. Po odprezentování všech pohádek jsme hlasy sečetli a vybrali vítěznou skupinu. Na závěr prezentace každé pohádky členové skupin zhodnotili vzájemnou spolupráci a organizaci, zda nastal nějaký problém a jak jej řešili. Dalším bodem bylo říci, jak se podíleli na spolupráci a jak se jim to dařilo. Hodnocení nechybělo ani z mé strany. Snažila jsem se komentovat především jejich sebehodnocení a celkovou práci ve skupině. Během spolupráce nenastal žádný závažný problém. Po odprezentování všech pohádek si žáci sedli zpátky na svá místa, obdrželi vytištěný text pohádky O Koblížkovi a společně jsme si ho přečetli. Vybrala jsem zrovna tuto pohádku, protože s ní byl největší problém při utváření příběhu. Žáci si úplně nepamatovali, jaký má pohádka příběh.

V posledních minutách jsme si zopakovali, co bylo cílem těchto dvou hodin. Zhodnotila jsem celkovou práci žáků a jejich spolupráci. Z pozorovaných jevů jsem zjistila, že se žáci svých rolí snažili držet, i když se role poměrně prolínaly. Všichni se aktivně podíleli na řešení zadaného úkolu a spolupracovali. Díky spolupráci vznikly moc hezké a nápadité příběhy s podařenou ilustrací, které byly vystaveny v jejich třídě.

Matematika

Sledované jevy: samostatné promyšlení a naplánování vhodného způsobu řešení; užívání ověřených matematických postupů; ověření správnosti řešení problémů; poskytnutí pomoci druhému ve skupině; sebehodnocení.

Třída: 2.

Časová dotace: 45 minut

Datum: 25. 1. 2021

Počet žáků: 17

Pomůcky: papír se symboly (příloha č. 6); stíratelné tabulky s fixem; karty s příklady; kartičky s příklady na rozřazení žáků do skupin; krabička; pracovní listy s příklady/úlohami (příloha č. 7); pero; semaforové karty

Téma: +/- do 100 bez i s přechodem desítky

Cíle:

- Žáci zapojují zrakovou paměť.
- Žáci ovládají +/- do 100 bez i s přechodem desítky.
- Žáci užívají ověřených matematických postupů při zadaném úkolu.
- Žáci se aktivně podílejí na práci ve skupině.

1) EVOKACE (7 minut)

- Kimova hra
 - Žáci sedí na svých místech a mají připravené tabulky s fixem.
 - Učitelka si na papír A4 připraví několik symbolů, které žákům napovídají, jaké bude téma hodiny (příloha č. 6).
 - **Úkol:** Během patnácti sekund si zkus zapamatovat co nejvíce symbolů, které uvidíš na papíře. Až papír po 15s otočím, zapiš všechny symboly, na které si vzpomeneš na tabulky a přemýšlej, jaké by mohlo být téma dnešní hodiny.
 - Vypsání všech symbolů na tabuli a rozluštění tématu.
 - Téma: Sčítání a odčítání v oboru čísel do 100 bez i s přechodem desítky.

2) UVĚDOMĚNÍ

- Soutěž družstev (10 minut)
 - Pamětné sčítání a odčítání v oboru čísel do 100.
 - Žáci před tabulí utvoří dvě skupiny (dvě řady).
 - Učitelka má připravené karty s příklady.
 - **Úkol:** Dvojice, která bude na řadě, se snaží co nejrychleji vypočítat příklad, který vám na kartě ukážu. Kdo vykřikne první správný výsledek, počítá si bod. Dvojice se jde zařadit na konec řady a předstoupí další. Ta skupina, získající více bodů, vyhrává.
- Vytvoření skupin (5 minut)

- Každý žák si vytáhne z krabičky jeden příklad a z paměti ho vypočítá.
- Stejně výsledky příkladů utvoří skupiny.
- Rozdělení rolí ve skupině (3 minut)
 - Jelikož každý žák ze skupiny bude pracovat na několika příkladech, aby z toho vznikl celek, obdrží někteří jednotlivci více rolí.
 - Programátora a měřiče času si vybere každá skupina sama podle toho, kdo zvládne více rolí naráz.
 - Iniciátoři – přichází s novými nápady a prosazují je -> všichni členové.
 - Zapisovatel – zapisuje myšlenky -> všichni členové.
 - Programátor – představuje výsledky ostatním spolužákům a učiteli -> jeden člen.
 - Měřič času – hlídá stanovený čas -> jeden člen.
- Práce ve skupinách (15 minut)
 - Skupiny od učitelky obdrží několik pracovních listů s příklady/úlohami, které si mezi sebou rozdělí tak, aby každý člen měl jeden pracovní list.
 - **Úkol pro skupiny:** Vypočítejte jednotlivé příklady tak, aby každému členovi ve skupině vzniklo jedno nebo dvě slova. Poté se snažte dát všechna slova dohromady, aby vám z nich vznikla smysluplná věta a rozhodni o její pravdivosti (příloha č. 7).
 - Kontrola úkolů
 - Programátor z každé skupiny přečte větu, která jim vyšla a řekne, jestli je pravdivá.
 - Programátor zhodnotí práci skupiny. Jak se jim dařilo nebo v čem byl problém. Zda se každému členovi podařilo vypočítat příklady a tím vytvořit slovo či slova, nebo bylo zapotřebí pomoci ostatních.
 - Práci skupin hodnotí na závěr i učitelka.

3) REFLEXE (5 minut)

- Zopakování toho, co jsme během hodiny procvičovali.
- Žáci se sami ohodnotí, jak se jim během hodiny dařilo.
 - Pokud se jim dařilo hodně, napíše na tabulky +.
 - Pokud ještě potřebují něco procvičit a nejsou si tak jistí, napíše na tabulky +/-.
 - Pokud se jim vůbec během hodiny nedařilo, napíše na tabulky -.

- Zhodnocení celé vyučovací hodiny učitelkou.

Reflexe a popsání odučené hodiny

Abych žáky na začátku hodiny motivovala a udělala matematiku zajímavější, zvolila jsem Kimovu hru. Nikdo nevěděl, co to je za hru a jaká jsou její pravidla, proto jsme si je v rychlosti vysvětlili. Úkolem bylo snažit se zapamatovat si co nejvíce symbolů, které jsem jim na papíru A4 ukázala a zapsat je na tabulky. Většina žáků si zapamatovala skoro všechny symboly, bylo vidět, že mají dobře rozvinutou vizuální paměť. Symboly jsme si zapsaly na tabuli a zkoušeli z nich vyčíst téma hodiny, tím bylo sčítání a odčítání do sta.

Abychom se trochu zahřáli před prací ve skupinkách, následovala matematická soutěž družstev ve sčítání a odčítání do 100. Žáci vytvořili dvě řady, dvě stejně velká družstva. Jediné pravidlo, které měli dodržet, bylo to, aby neutvořili skupinu pouze z chlapců a skupinu jen z dívek. Měli být rovnoměrně namícháni. Některé děti se od sebe nechtěly oddělit, a tak jsem musela nepatrně zasáhnout.

Po rozcvičce, kde si žáci zopakovali jednoduché příklady na +/- do 100, zůstali stát před tabulí a vylosovali si z krabičky lísteček s dalším příkladem, který je měl podle výsledku přiřadit do skupiny. Losováním vzniklo pět skupin, tři tříčlenné a dvě čtyřčlenné. Jedna čtyřčlenná skupina se skládala jen z chlapců, které jsem původně nechtěla mít takhle pohromadě. Myslela jsem si, že to nebude dobré a práce nebude efektivní, ale i přesto jsem je v té skupině zkusila ponechat. Od ostatních skupinových prací se tato lišila tím, že každý člen skupiny přispěl k finálnímu výsledku trochu jinak. Musel vypočítat několik příkladů/úloh, dávajících dohromady jedno/dvě slova, která dohromady tvoří větu. Tím pádem roli zapisovatele a iniciátora obdrželi všichni členové. Roli programátora a měřiče času si měli určit ve skupince sami podle toho, kdo se cítí zvládnout více rolí naráz. Zkusili si tak sami posoudit, jestli to zvládnou nebo nikoli. Pokud měl někdo ve skupině problém s vyřešením příkladu nebo úlohy, pomohli mu ostatní. Tato situace v některých případech nastala, žáci se s ní v týmu velice dobře popasovali a nikoho za nevyřešení příkladu neodsuzovali. Po vyřešení úkolu se programátoři ujali slova a přečetli věty, které ze slov složili. Ostatní měli za úkol posuzovat, zda se jedná o věty pravdivé či nepravdivé. Skupiny zhodnotily svoji práci. Dvě z nich chvíli bojovaly s jednou úlohou. Vysvětlili nám proč, a jak to řešili. Hlavním důvodem bylo neporozumění zadání, snažili se to řešit tak, že se na úloze podíleli všichni členové. Nechybělo ani hodnocení z mé strany. Jak jsem předpokládala, skupina složená pouze z chlapců byla více

hlučnější než ostatní skupiny. I přesto skupina splnila zadaný úkol v poměrně rychlém časovém intervalu. Hluk ve třídě jsem se snažila korigovat opět semaforovými kartami, na které žáci dobře reagovali.

Na závěr jsme opět zopakovali, co bylo cílem hodiny matematiky. Posledním úkolem pro děti bylo jejich samotné sebehodnocení. Využili jsme k tomu jejich tabulky, na které měly napsat odpovídající symbol/y. Pokud se jim během hodiny dařilo dobře a neměly s ničím problém, napsali +, pokud měly jen menší problémy a nějaké nesrovnalosti, napsaly +-, pokud se jim ani trochu nedařilo, napsaly -. Zpětná vazba od žáků mi potvrdila, že tuto látku ovládají dobře, protože většina napsala na tabulky + a jen někteří +-. Z pozorování vyplynulo, že jsou žáci schopni samostatně naplánovat a řešit zadanou úlohu, při které využívají získaných a osvědčených postupů. Všichni žáci zvládli plnit dvě role zároveň, někteří dokonce tři. Sami si dokázali určit, kolik rolí zvládnou současně. Díky vzájemné pomoci došly všechny skupiny k finálnímu řešení zadaného úkolu.

Člověk a jeho svět

Sledované jevy: propojení životních zkušeností; samotné rozvíjení žáků; samostatné určení rolí ve skupině na základě svých předností; kvalitní ovlivňování práce ve skupině; přispívání k diskusi ve skupině; ovládání a řízení svého chování ve skupině.

Třída: 2.

Časová dotace: 45 minut

Datum: 20. 1. 2021

Počet žáků: 17

Pomůcky: míč; papírky s čísly; pracovní list (příloha č. 8); pero; pastelky; pracovní sešit (příloha č. 9); semaforové kartičky

Téma: Příroda v zimě

Cíle:

- Žáci vědí, jak žijí některá volně žijící zvířata a ptáci.
- Žáci vědí, co zvířata v zimě potřebují, aby se jim žilo lépe.
- Žáci pojmenují vybraná zvířata na obrázku.

- Žáci poznají zvířata podle stop ve sněhu.
- Žáci se aktivně podílejí na práci ve skupinách.

Schéma hodiny:

1) EVOKACE (15 minut)

- Práce v kruhu – všichni žáci sedí na koberci v zadní části třídy.
 - Učitelka drží míč a klade žákům otázky. Kdo drží míč, tak odpovídá.
 - **Úkol:** Komu pošlu míč, odpovídá na otázku. Ostatní poslouchají.
 - Jaké roční období teď máme?
 - Jaké jsou hlavní znaky zimy?
 - Co dělají v zimě stromy?
 - Jak se chovají v zimě lesní zvířátka? Ptáčci?
 - Jací ptáčci odlétají do teplých krajín a jací tu zůstávají?
 - Jak jim můžeme pomáhat?
- Rozdělení žáků do skupin.
 - Skupiny jsou rozděleny podle kartiček s čísly: skupina 1, skupina 2, skupina 3, skupina 4, skupina 5.
- Rozdělení rolí ve skupině.
 - Žáci si sami určí role podle toho, jaké mají přednosti a na co se cítí.
 - Iničiátoři – přichází s novými nápady a prosazují je.
 - Zapisovatel – zapisuje myšlenky od členů skupiny.
 - Programátor – představuje výsledky ostatním spolužákům a učiteli.
 - Měřič času – hlídá stanovený čas.

2) UVĚDOMĚNÍ (25 minut)

- Práce ve skupinách (15 minut)
 - Do skupin učitelka rozdává pracovní listy se čtyřmi otázkami (příloha č. 8).
 - **Úkol pro skupiny:** Odpovězte na všechny otázky. Snažte se ve skupinách diskutovat, poté si můžete obrázek vybarvit.
 - Společná kontrola zadaného úkolu.

- Skupina, která bude prezentovat svoji práci, se postaví před tabuli. Programátor přečte jejich odpovědi a ostatní posuzují, zda jsou tvrzení správná, popřípadě je komentují.
- Skupiny poté zhodnotí práci ve skupině. Jestli se shodly na odpovědích, zda nastal nějaký problém a jak ho řešili, jestli se do práce zapojili všichni členové.
 - Jejich práci na závěr ústně zhodnotí i učitelka.
- Práce ve dvojicích (10 minut)
 - Žáci se vrátí zpátky na svá místa do lavic a pracují se svým spolužákem v lavici na jedné stránce v pracovním sešitě (příloha č. 9).
 - Žáci diskutují nad úkoly společně, ale každý si výsledky vyplňuje sám do svého sešitu.
 - **Úkol pro dvojice:**
 - Pojmenuj zvířata a spoj jejich fotografie se správnými stopami.
 - Napiš, co zvířata dělají v zimě.
 - Společná kontrola odpovědí.
 - Dvojice střídavě říkají své odpovědi, ostatní kontrolují, zda jsou odpovědi správné.

3) REFLEXE (5 minut)

- Shrnutí probraného učiva.
- Zhodnocení práce během celé vyučovací hodiny.

Reflexe odučené hodiny

Na začátku hodiny jsme se přesunuli všichni do zadní části třídy na koberec. Následovala diskuse v kruhu, kdy opět mluvil ten, který držel v ruce míč. Žákům jsem kladla několik otázek. Odpovídal pouze ten, komu byl míč poslán. Otázky měly navodit ve třídě správnou atmosféru k danému tématu. Kladla jsem otázky typu: jaké máme roční období, jaké jsou hlavní znaky zimy, jak se chová příroda v zimě – zvířata, ptáci, stromy..., jak jim můžeme pomáhat atp. Hezky jsem zpozorovala, jak děti propojovaly své již získané znalosti a diskutovaly. Byla to velmi příjemná a zajímavá diskuse.

Skupiny jsem rozdělila pomocí losování kartiček z krabice, na kterých byla napsána čísla od 1 do 4. Vzniklo pět skupin, tři skupiny tříčlenné a dvě skupiny čtyřčlenné. Tento způsob se mi ve třídě osvědčil nejlépe. Složení skupin se střídalo, vznikaly především heterogenní skupiny a nevytvářely se skupiny pouze z nejlepších kamarádů a kamarádek. Během této hodiny jsem nechala žáky, aby si role ve skupině zkusili rozdělit sami podle toho, jaké mají přednosti a na co se cítí. Potřebné role jsem jim napsala na tabuli, aby věděli, jaké mají vybírat. Bylo zajímavé pozorovat, jak si žáci role rozdělují. Pokud se ve skupině našlo více členů, kteří měli zájem o stejnou roli, domluvili se mezi sebou. Rozdělení rolí trvalo déle, než kdybych je rozdělila sama, ale zase si mohli sami podle sebe zkusit vybrat roli a posoudit, zda je pro ně vyhovující či ne.

Pro práci ve skupině jsem si připravila pracovní list vyhovující našemu tématu. Pracovní list obsahoval čtyři otázky, které byly určené k diskusi a následným odpovědím. Žáci mezi sebou velice hezky diskutovali. Využívali informace, které již znali nebo ty, které jsme si řekli v kruhu na začátku hodiny. Byli rádi, že si mohli obrázek z části i vybarvit, protože kreslení je jejich oblíbená aktivita. Po vypršení času se programátoři neboli mluvčí ujali slova a přečetli své odpovědi (příloha č. 10). Ostatní skupiny poslouchaly a hodnotily, jestli jsou informace pravdivé. Každá skupina zhodnotila také svoji práci, zda byl nějaký problém, zda se jim podařilo dojít k řešení... Členové především zhodnotili výběr své role, a jak se jim dařilo. Nechybělo ani mé hodnocení práce skupin. Skupiny mezi sebou hezky komunikovaly a všechny odpověděly na vybrané otázky. Při zvýšeném hluku ve třídě jsem využila semaforové karty, na které žáci velmi vhodně reagovali.

Práce ve dvojicích probíhala na svých místech v pracovním sešitě. Každý pracoval ve svém, ale měli možnost mezi sebou diskutovat, popřípadě si poradit. Úkolem bylo pojmenovat zvířata na obrázku, přiřadit k nim jejich správnou stopu a napsat, co konkrétní zvířata dělají v zimě. Kontrola probíhala společně. Jednotlivé dvojice přečetly své odpovědi, ostatní žáci kontrolovali, popřípadě dopisovali, co jim chybělo.

Nakonec jsme si shrnuli probrané učivo a zhodnotili práci během celé vyučovací hodiny. Z pozorování jsem zjistila, že žáci dokázali propojovat své získané znalosti. Všichni se hezky zapojovali do diskuse a snažili se chovat ohleduplně k ostatním členům. Vhodně reagovali na semaforové karty. Dokázali si určit role na základě svých předností, popřípadě dokázali ustoupit. Každá skupina byla schopna odpovědět na otázky z pracovního listu.

Anglický jazyk

Sledované jevy: využití slovní zásoby; propojení životních zkušeností; aktivní podílení se na práci ve skupině; udržení svých přiřazených rolí; sebehodnocení žáků; vyřešení zadaného úkolu.

Třída: 2.

Časová dotace: 45 minut

Datum: 20. 1. 2021

Počet žáků: 17

Pomůcky: míč; kartičky s názvy obchodů a potravin (příloha č. 11); papír A3; pracovní sešit; semaforové karty

Téma:

- Food
- I like... I don't like... Do you like..? Yes, I do. No, I don't.

Cíle:

- Žák rozumí jednoduchým pokynům při výuce a reaguje na ně.
- Žák správně přečte jednoduchý text s vizuální oporou.
- Žák zopakuje slova a slovní spojení týkající se jídla.
- Žák sdělí, jaké jídlo má rád a zeptá se na totéž kamaráda.
- Žák se aktivně podílí na práci ve skupinách.

Schéma hodiny:

1) EVOKACE

- Opakování slovní zásoby
 - Žáci sedí v kruhu v zadní části třídy na koberci.
 - Učitelka drží míč a volí různá témata.
 - **Úkol:** Kdo bude držet míč, musí říct slovo podřazené slovu nadřazenému, které určím: colours, numbers, greetings, alphabet, school atp. Kdo odpoví špatně nebo bude dlouho přemýšlet, vypadává ze hry. Slova nadřazená mohou libovolně střídat.

- Téma hodiny: Song - I like.../I don't like, food
 - Žákům je puštěna anglická písnička, kde se zpívá o tom, co má kdo rád.
 - Podle písničky si řekneme, co budeme během hodiny probírat.
- Rozdělení do skupin
 - Žáci jsou rozdělení do skupin podle anglického rozpočítání: one, two, three, four, five.
- Role ve skupinách
 - Role jsou žákům přiděleny učitelkou.
 - Iniciátoři – přichází s novými nápady a prosazují je.
 - Zapisovatel – zapisuje myšlenky od členů skupiny (v našem případě přiřazuje a následně lepí kartičky na papír).
 - Programátor – představuje výsledky ostatním spolužákům a učiteli.
 - Měřič času – hlídá stanovený čas.

2) UVĚDOMĚNÍ

- Práce ve skupinách
 - Skupiny dostanou kartičky s názvy obchodů a kartičky s názvy a obrázky potravin - fruits, vegetables, sweets – (příloha č. 11).
 - **Úkol pro skupiny:** Přiřaď/nalep jídlo ke správnému obchodu a přečti jeho výslovnost.
 - Společná kontrola
 - Programátoři skupin přečtou, co kam přiřadili. Ostatní kontrolují.
 - Zhodnocení práce skupin žáky i učitelkou.
 - Rozhovory ve skupinách
 - Trénování vět: I like... I don't like... Do you like...? Yes, I do. No I don't.
 - Každý žák řekne, co má rád, co nemá rád. Poté se zeptá žáka sedícího vedle otázkou: Máš rád....? A vybere si nějaké jídlo/potravinu ze seznamu.
 - Všechny utvořené věty si napíší žáci do svého sešitu.
 - I like... (Doplní, co má rád.)
 - I don't like...(Doplní, co nemá rád.)
 - Do you like...? Yes, I do./No, I don't. (Zeptá se, co má rád/a.)

3) REFLEXE

- Zopakování probraného učiva.
- Zhodnocení práce žáků učitelkou.

Reflexe a popsání odučené hodiny

Na začátek hodiny jsem zařadila opakování slovní zásoby formou hry. Žáci si sedli na koberec v zadní části třídy a vytvořili kruh. Úkolem bylo si vybavit co nejvíce slovíček na určené téma: food, colours, numbers ... Nejprve jsem řekla téma a poslala míč do kruhu. Kdo ho držel, musel říct v nějakém intervalu slovo podřazené. Kdo ho neřekl dostatečně rychle nebo nevěděl, vypadl ze hry. Tato hra žáky velice zaujala. Všichni se snažili vydržet v kruhu co nejdéle. Kdo vypadl ze hry, tak se i přesto snažil pozorovat ostatní a povzbuzovat je.

Ve druhé aktivitě se žáci snažili uhodnout téma hodiny. Připravila jsem si pro ně anglickou písničku, ve které se často zpívá o tom, kdo co má či nemá rád a o jídle. Někteří bystří žáci, kteří ovládají angličtinu dobře, to hned postřehli a téma uhodli.

V hodině angličtiny jsem využila toho, že žáci umí základní číslovky. Do skupin jsem je tedy rozpočítala rozpočítadlem do čtyř a do tří, protože jich ve třídě bylo pouze 17. Jejich úkolem bylo si pamatovat svoji číslovku a utvořit tak skupiny. Role ve skupinách jsem rozdělila před samotnou aktivitou žákům sama a nikdo nebyl proti.

Do skupin jsem rozdala kartičky s názvy obchodů, potravin a papír A3. Úkolem bylo přiřadit potraviny ke správným obchodům primárně podle obrázků, protože slovíčka ještě neznali. Během této aktivity využívali získaných znalostí, a to především v oblasti ovoce a zeleniny. Prvotně uviděli i anglické názvy potravin a zkusili si je vyslovit. Kontrola probíhala společně. Mluvčí/programátoři ze skupin přečetli, jaké potraviny k jakému obchodu přiřadili. Každý přečetl potraviny z jiného obchodu, ostatní skupiny kontrolovaly, popřípadě doplňovaly vynechané potraviny. Skupiny přiřadily potraviny velice obstojně, bylo vidět, že se orientují v tom, co je zelenina a co ovoce. Když jsme si vše zkontrolovali, nalepili kartičky na papír A3. Hodnocení jsme využili krátké a ústní. Práci skupiny hodnotil vždy mluvčí a ostatní ho mohli doplňovat. Jednalo se především o vzniklé problémy ve skupině, zapojení všech členů, komunikace, úcta k ostatním atp. K jejich hodnocení jsem vždy přidala zpětnou vazbu. Zda s nimi souhlasím nebo ne a jaký je můj názor. Skupiny se snažily pracovat v tichosti, a to i díky

semaforovým kartám, všichni členové hezky spolupracovali a komunikovali spolu, brali na sebe ohledy atp.

Následující aktivita pokračovala stále ve skupinách, byla zaměřena více na komunikaci a využití slovní zásoby/frází. Na tabuli jsem napsala věty, které jsme měli během hodiny trénovat. Každý nejprve řekl co má/nemá rád. Poté se zeptal žáka sedícího vedle otázkou: Máš rád...? Mohli se inspirovat plakátem, kde jsme měli nalepené různé potraviny a využívat věty napsané na tabuli. Ve skupině si měli navzájem dávat pozor na výslovnost a opravovat se. Všechny vytvořené věty a odpovědi na otázky si měly děti napsat do sešitu.

Na závěr hodiny jsme si zopakovali probrané učivo a zhodnotili průběh celé hodiny. Z pozorování vyplynulo, že žáci jsou schopni využívat doposud získanou slovní zásobu a životní zkušenosti, aktivně spolupracují ve skupině a komunikují. Zvládnou se držet přiřazených rolí a plnit úkol. Úkol splnili velice dobře.

8.4 Vyhodnocení prvního výzkumného šetření

První a hlavní výzkumné šetření mělo zjistit, jak žáci druhé třídy reagují na zařazení kooperativní výuky do hodin nebo jak se drží jejich pravidel, to vše vede k její efektivnosti. Ze správně zorganizované a vedené kooperativní výuky můžu vypožorovat to, jak kooperativní výuka přispívá k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů.

Z pozorování jsem zjistila, že pro žáky ve druhé třídě není kooperativní práce nic nového, a to i proto, že mají lavice uspořádané do tzv. hnízd. Tento způsob uspořádání vybízí učitele, aby do hodin více zapojovaly skupinovou práci. Třída zná a je zvyklá na pravidla kooperace, zná hlavní role, které se využívají při řešení problému, orientují se v semaforových kartách, reagují na ně atp. Velice se mi líbilo, že jsou schopni pracovat s jakýmkoli žákem ve třídě. Je za tím vidět spousta práce jejich třídní učitelky a zavádění kooperativního učení již od prvního ročníku.

Všechny hodiny, které jsem měla možnost odučit, byly pro mě přínosem. Žádná hodina nebyla stejná, ale každá byla víceméně podle mých představ a příprav. Můžu říci, že dobrá příprava pro mě byla základ. Velkou roli hrálo také to, jak jsem zmínila výše, že žáci byli zvyklí na pravidelnost této organizační formy.

Během všech vyučovacích hodin probíhala vzájemná spolupráce a komunikace. Žáci neměli se složením skupin problém, byli k sobě ohleduplní, vyslechli si odlišné názory a vždy společně došli k finálnímu řešení.

Z průběžného pozorování mohu říci, že se sociální kompetence během odučených hodin rozvíjela při jakékoli práci ve skupinách, tudíž spolupráci. Při komunikaci, toleranci a naslouchání ve skupinách, protože to je při kooperaci velice důležité. Personální kompetence je spojena s kompetencí sociální, ale rozvíjela se při sebehodnocení i zpětném hodnocení ostatních či mnou, které probíhalo vždy po kooperativní aktivitě. Myslím si, že vhodnou aktivitou pro rozvoj kompetence personální bylo samostatné rozdělení rolí na základě předpokladů jedince. Každý si měl sám zhodnotit, jaká role je pro něj vyhovující a proč, poté si je ve skupině měli rozdělit. Do hodiny matematiky jsem zařadila například i Kimovu hru, která patří mezi hry rozvíjející personální kompetence. Kompetence k řešení problémů se rozvíjela během zadané problémové úlohy, tudíž mohu říci, že se rozvíjela během každé odučené hodiny, kde žáci museli přijít na problémový úkol společně.

Na základě poznatků z pozorování mohu říci, že kooperativní výuka je velice vhodná organizační forma k rozvoji kompetence sociální, personální i kompetence k řešení problémů, protože pokud je dobře zorganizována, naplánována a žákům není cizí, tak se tyto kompetence během ní rozvíjejí automaticky.

9 Metodologie druhého výzkumného šetření

Zúčastněné pozorování bylo doplněno o dotazníkové šetření, které probíhalo ve stejné třídě po všech odučených hodinách. Dotazník byl anonymně vyplněn 17 žáky druhého ročníku. Obsahoval 9 otázek, zaměřených na kooperativní výuku. Doplnujícím dotazníkem jsem chtěla především zjistit, jak se žáci staví k zavádění kooperativní výuky do hodin. Pokud by odpovědi byly spíše negativní, nemohlo by během ní docházet k rozvoji výše zmíněným kompetencím. Před aplikováním dotazníkového šetření jsem si stanovila i několik hypotéz.

Stanovené hypotézy

H 1: Předpokládám, že KV zařazuje třídní učitelka druhé třídy do svých hodin pravidelně.

H 2: Žáci znají smysl KV. To znamená, že se každý člen aktivně podílí na práci ve skupině a přispěje tak k vyřešení problémového úkolu.

H 3: Očekávám, že se žáci ve skupinách respektují, mají k sobě úctu a vždy si poslechnou názor druhého.

9.1 Výzkumné metody

9.1.1 Dotazník

Dotazník obsahuje otázky, které slouží ke sběru dat. Jeho pozice je mezi výzkumnými otázkami a taktikou a postupem shromažďování dat. Při sestavování dotazníku se nejprve musíme vrátit k tomu, co vlastně chceme zjistit. Na základě toho si vytvoříme seznam proměnných otázek, které nám budou sloužit ke sběru dat. Dále je důležité určit cílovou skupinu, a to, jakým způsobem budou data sbírána. Při větším množství sběru dat bývají dotazníky spíše zasílány. Otázky mohou být pokládány i ústně, pokud se jedná o menší počet lidí. Při této metodě se většinou sbírá velké množství dat, která neobsahují až tak podrobné informace. Existují různé typy dotazníků: standardizovaný, otevřené otázky a polostrukturovaný (Punch, 2008).

V mém případě bylo dotazováno pouze 17 žáků druhé třídy, jde o velice malou skupinu lidí, ale i přesto jde o kvantitativní šetření, protože se sběr dat hodnotí procenty. Ke sběru dat jsem využila dotazníku standardizovaného, který má pevně danou strukturu (pevné stanovení otázek a odpovědí). Rozhodla jsem se tak z toho důvodu, že se jednalo pouze o doplnění

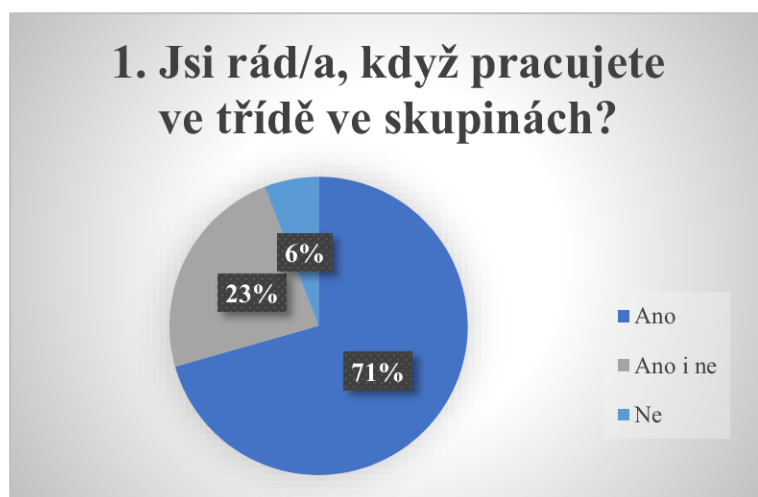
získaných dat ze zúčastněného pozorování, tudíž jsem chtěla, aby byla data pouze sečtena a porovnána.

9.2 Realizace dotazníkového šetření

Jak jsem zmínila na začátku kapitoly, dotazníkové šetření probíhalo ve stejné třídě, ve které bylo realizováno i zúčastněné pozorování. Všechny otázky byly žákům nejprve přečteny, popřípadě i vysvětleny. Dotazník obsahoval 9 otázek a vyplnilo ho 17 žáků. Díky němu jsem dostala odpovědi na své otázky a tím pádem i stanoviska žáků na zařazování kooperativní výuky do hodin. Odpovědi žáků 2. třídy můžeme vyčíst z následujících grafů, které obsahují i krátký komentář.

Graf 1

Otázka 1



Komentář:

Ze všech 17 respondentů má v oblíbenou skupinovou práci 12 žáků. Čtyři žáci odpověděli, že někdy pracují rádi, ale někdy ne. Pouze jeden žák z dotázaných ve skupině nepracuje rád.

Graf 2

Otázka 2



Komentář:

Na tuto otázku odpovědělo všech 17 žáků, že ano.

Graf 3

Otázka 3



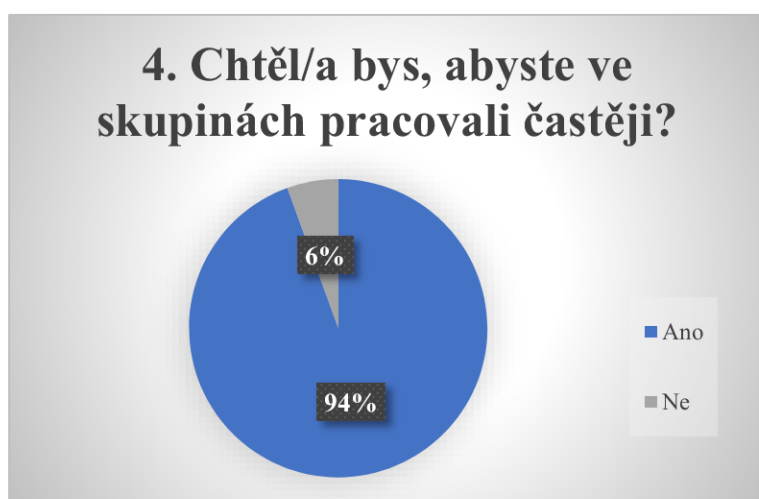
Komentář:

Tady se nám odpovědi trochu rozcházejí. I přesto, že všichni žáci se aktivně zapojují do skupinové práce, tak to neznamena, že je to i baví. Co se týče spolupráce s ostatními členy ve skupině, tak 12 žáků odpovědělo, že je baví

spolupracovat. Čtyři žáci napsali, že někdy ano, někdy ne. Pouze jeden žák nerad spolupracuje se spolužáky.

Graf 4

Otázka 4

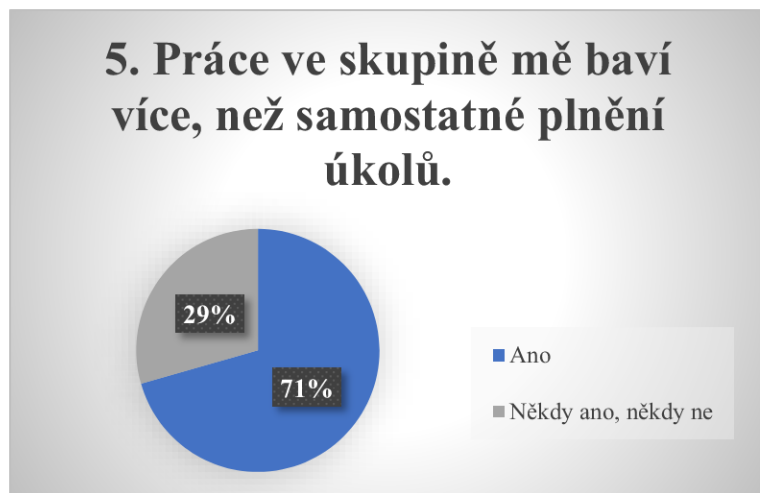


Komentář:

Z celkového počtu dotázaných by chtělo pracovat ve skupině častěji 16 žáků. Pouze jeden žák to nevyžaduje.

Graf 5

Otázka 5

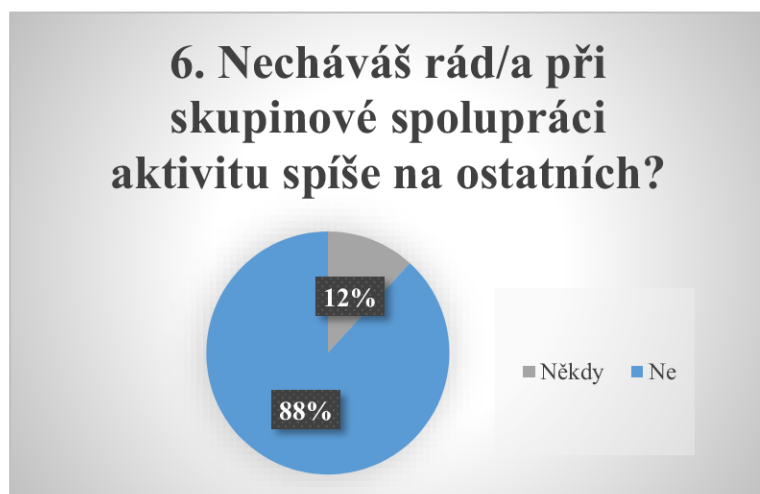


Komentář:

V porovnání se samostatnou prací baví více žáků skupinová práce. Skupinovou práci preferuje 12 žáků. Zbylých 5 se přiklání ke skupinové, ale i samostatné práci.

Graf 6

Otázka 6

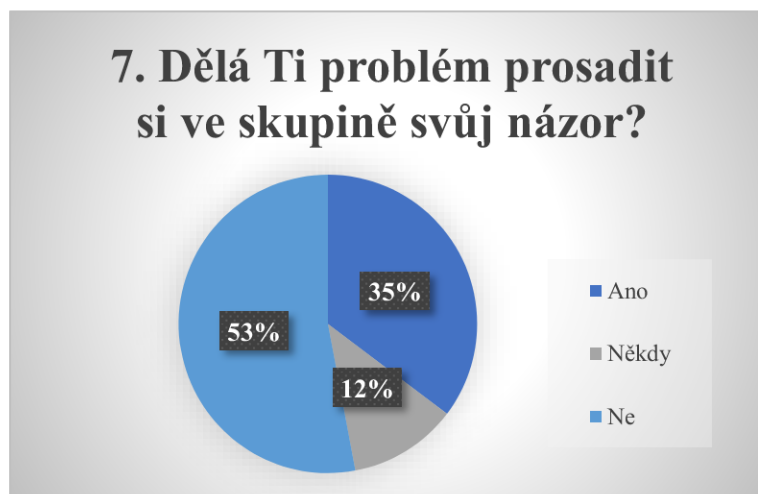


Komentář:

Většina žáků nechce nechávat aktivitu jen na ostatních členech. Zbylí 2 žáci z dotázaných v některých situacích raději nechají.

Graf 7

Otázka 7

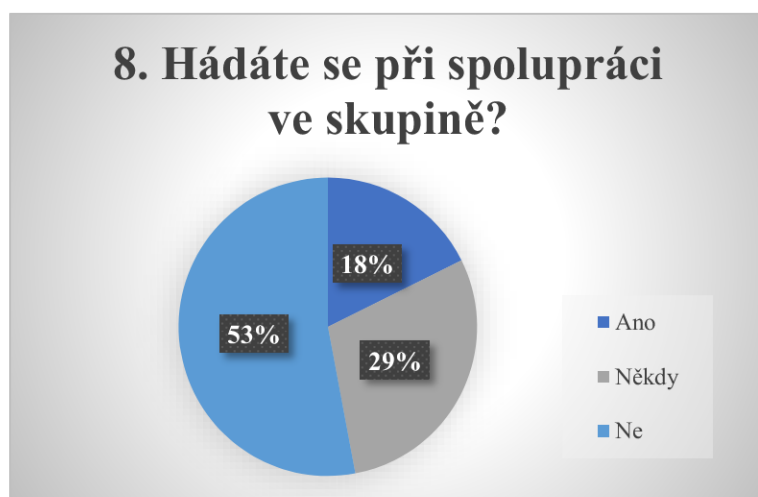


Komentář:

Svůj názor si ve skupině bez problému prosadí 9 respondentů z dotázaných. Dva žáci si svůj názor prosadí jen někdy. Zbylých 6 žáků má problém s prosazením svého názoru mezi ostatními členy.

Graf 8

Otázka 8



Komentář:

Devět dotázaných napsalo, že se během spolupráce ve skupině nehádají. Pět žáků uvedlo, že k dohadům dochází pouze občas. Zbylí tři žáci naopak sdělili, že k dohadům ve skupině dochází pravidelně.

Graf 9

Otázka 9



Komentář:

Všichni respondenti uvedli, že třídní učitelka skupinovou práci při hodinách využívá.

9.3 Vyhodnocení druhého výzkumného šetření

Už během pozorování jsem si všimla, že jsou žáci s kooperativní výukou seznámeni, a že ji paní učitelka do hodin určitě často zařazuje. Má první hypotéza proto zněla: „*Předpokládám, že KV zařazuje třídní učitelka druhé třídy do svých hodin pravidelně.*“ Z doplňujícího dotazníku, vyplněného žáky 2. ročníku, se mi všemi respondenty potvrdilo, že paní učitelka do hodin KV zařazuje.

Při pozorování jsem si také všimla, že ne všichni žáci kooperativní výuku upřednostňují, to také vzešlo z výsledků dotazníkového šetření. I přesto, že není KV pro některé jedince komfortní, tak se všichni žáci aktivně podílejí na práci ve skupině. Jsem ráda, že si uvědomují tu přirozenou spolupráci, která je v této organizační formě hodně důležitá. Tímto se mi potvrdila i druhá stanovená hypotéza: „*Žáci znají smysl KV. To znamená, že se každý člen aktivně podílí na práci ve skupině a přispěje tak k vyřešení problémového úkolu.*“

Z dotazníkového šetření se mi také potvrdilo, že někteří žáci ve třídě jsou více dominantní, tím pádem jim nedělá problém prosadit svůj názor. Někteří naopak nejsou až tak průbojní, takže s prosazením názoru mají menší problém. Během pozorování jsem si však všimla, že dokáží mezi sebou vyslechnout odlišné názory a domluvit se. Tudíž i třetí stanovená hypotéza byla potvrzena: „*Očekávám, že se žáci ve skupinách respektují, mají k sobě úctu a vždy si poslechnou názor druhého.*“

U předposlední otázky, dotazované na konflikty ve skupině, mě odpovědi žáků překvapily. Sice více jak polovina napsala, že se při KV nehádají, ale zbylých osm žáků uvedlo, že se hádají někdy či pravidelně. Překvapilo mě to proto, že během spoluprací ve skupině, u kterých jsem byla přítomna, nedocházelo k žádným dohadům ani konfliktům. Kromě této jediné otázky se ostatní shodovaly na tom, co jsem měla možnost vyzorovat v prvním výzkumném šetření.

10 Metodologie třetího výzkumného šetření

10.1 Cílová skupina

Ve třetí a poslední části šetření byli osloveni učitelé, kteří učí na prvním stupni ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad. Jednalo se o náhodný výběr učitelů, kteří byli ochotni odpovědět na otázky a rozhovor provést. Rozhovor měl za úkol dokreslit mé provedené pozorování a výzkumnou otázku. Konkrétní otázky byly v první oblasti mířeny na kooperativní výuku a její využití v různých hodinách. V druhé oblasti byly otázky zaměřeny na kooperativní výuku v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí. V neposlední řadě ani nechyběla otázka na využívání jiných organizačních forem, rozvíjejících kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Rozhovory pobíhaly samostatně a byly nahrávány, abych mohla využít přesné znění odpovědí. Z důvodu ochrany osobních údajů byli všichni zúčastnění respondenti informováni o anonymitě získaných dat, také o tom, jak s nimi bude nadále nakládáno.

Výzkumnými vzorky bylo šest učitelů, konkrétně učitelek, učících jako třídní učitelky v různých třídách. První dvě učitelky učí ve 2. třídě, z toho v jedné z nich bylo realizováno zúčastněné pozorování. Dalšími respondenty byly dvě učitelky ze třetí třídy. Poslední dvě učitelky vyučují ve 4. třídě. Od vyučujících jsem chtěla zjistit, zda využívají ve svých hodinách kooperativní výuku a jaký na ni mají pohled v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí.

10.2 Výzkumné metody

10.2.1 Rozhovor

Rozhovor, tzv. hloubkový rozhovor, bývá nejčastěji využívanou metodou ke sběru dat v kvalitativním výzkumu. Můžeme ho definovat jako nestandardizované dotazování jednoho respondenta jedním tazatelem za využití několika otevřených otázek zaměřených na zvolené téma. Oproti dotazníkovému šetření dochází k detailnějším a přirozenějším odpovědím. Hloubkový rozhovor dělíme na dva základní typy: polostrukturovaný (přípravená témata a otázky), nestrukturovaný (přípravená pouze jedna otázka, která se dále rozvíjí podle situace) (Švaříček & Šed'ová, 2007).

Pro třetí výzkumné šetření jsem si připravila témata a s nimi i seznam otázek, tudíž se jedná o rozhovor polostrukturovaný.

10.3 Realizace rozhovorů, jejich vyhodnocení a shrnutí

Při realizování rozhovorů jsem zjistila odpovědi na jednotlivé otázky a také odpovědi na výzkumnou otázku. Tím byl zcela naplněn cíl výzkumného šetření. V zápisech se objevuje zkratka KV – kooperativní výuka. Hlavní a shrnuté odpovědi jsou pro skupinu učitelů následující:

Tabulka 3

Otázka 1

Otázka č. 1
V: Máte zkušenosti s KV ve Vaší třídě? Pokud ano, jaké?
P. U. (1): „Mám. Už od první třídy ji zařazuji, žáci sedí v hnízdech. Seskupení se mění každý týden tak, aby seděli alespoň s jedním jiným žákem.“
P. U. (2): „Ano, mám. V první třídě jsem zařazovala skupinovou výuku s prvky kooperace. Od druhé třídy zařazuji kooperativní výuku.“
P. U. (3): „Ano, KV zařazuji pravidelně od konce první třídy.“
P. U. (4): „Ano, mám. Děti s ní byly seznámeny už v první třídě.“
P. U. (5): „Ano. Zhruba od druhé třídy využívám práci ve skupinách, od třetí třídy pak přímo kooperativní výuku.“
P. U. (6): „Ano mám, ale tím, že mám tu třídu teprve od minulého roku, a žáci nebyli zvyklí na tuto formu práce, zařazuji zatím jen některé prvky.“

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 1

Všechny dotazované učitelky odpověděly kladně a to tak, že mají zkušenost s KV. První čtyři vyučující využívají KV již od první třídy. Pátá vyučující zařazuje od druhé třídy skupinovou práci a od třetí třídy kooperativní výuku. Poslední učitelka převzala děti až na začátku třetí třídy. Žáci nebyli zvyklí na tuto formu výuky, proto nejdříve využívala jen prvky kooperace a pomalu ji zaváděla do hodin.

Tabulka 4

Otázka 2

Otázka č. 2
V: Jak často ji zařazujete do svých hodin? 3x týdně, častěji, méně často a proč?
P. U. (1): „3x-4x týdně. Obměňuje to tu výuku, žáci se dostanou více ke slovu, naučí se především spolupracovat, prezentovat atp.“
P. U. (2): „Méně často až nepravidelně. Četnost zařazení záleží na věku žáků a osvojení si činností ve skupinové práci.“
P. U. (3): „Občas i častěji než 3x týdně, jelikož sociální interakce je pro děti velice důležitá.“
P. U. (4): „Myslím, že tak 3x týdně určitě. Nechci jim všechny informace předkládat. Líbí se mi, když se učí spolupracovat a posouvají sami sebe.“
P. U. (5): „Poměrně často, minimálně 5x týdně. Hlavně z toho důvodu, aby se u nich rozvíjely ty základní klíčové kompetence.“
P. U. (6): „Já myslím, že 2x týdně. Pomáhají si, spolupracují, sami si předávají poznatky. Také hodnocení bývá velice často zajímavé a důležité.“

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 2

Většina vyučujících zařazuje KV více jak jednou týdně. První vyučující ji zařazuje 3x-4x týdně z toho důvodu, že dochází k obměně výuky, žáci se dostanou více ke slovu, naučí se spolupracovat, prezentovat a spoustu dalšího. Méně často až nepravidelně ji začleňuje druhá vyučující, která se ohlíží na situace, věk žáků a schopnosti kooperovat. Třetí i čtvrtá učitelka ji zařazuje minimálně 3x týdně hlavně proto, že jsou žáci v sociálním kontaktu a spolupracují. Pátá vyučující začleňuje KV minimálně 5x týdně, protože se díky ní rozvíjejí základní klíčové kompetence. Poslední vyučující ji využívá přibližně 2x týdně, a to z toho důvodu, že na ni žáci do třetí třídy nebyli vůbec zvyklí a neznali její pravidla. Učitelka se jí snaží řadit do výuky především kvůli vzájemné spolupráci, samostatnému předávání poznatků a sebehodnocení.

Tabulka 5

Otázka 3

Otázka č. 3
V: V jaké míře je pro Vás náročná příprava na vyučovací hodinu KV v porovnání s jinými organizačními formami výuky? Je pro Vás velmi náročná, málo náročná, nenáročná... a z jakého důvodu?

P. U. (1): „ <i>Asi mi nepřijde nijak zvlášť náročná. Určitě musím naplánovat zadání, role atd., ale když jsou ty děti zajeté v tom systému, tak je to možná i jednodušší, než příprava na jinou hodinu.</i> “
P. U. (2): „ <i>Spíše náročná z hlediska přípravy materiálů a zdrojů pro činnost. Činnost by měla splňovat atributy kooperace, měla by mít řádný výstup.</i> “
P. U. (3): „ <i>Určitě je náročnější, protože se musí naplánovat tak, aby splňovala kritéria KV.</i> “
P. U. (4): „ <i>Určitě je náročnější. Musím to pro ty děti přichystat tak, aby byly schopni si na to přijít, aby byly schopni spolupracovat.</i> “
P. U. (5): „ <i>Průměrně náročná. Musím hlídat, aby pracovali všichni a nebyl nikdo odstrkovaný, také je třeba promyslet systém motivace a hodnocení. Je dobré mít připravená vhodná témata.</i> “
P. U. (6): „ <i>Určitě je to náročnější, ale baví mě to. Je náročnější z důvodu organizace, také si vše musím promyslet dopředu.</i> “

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 3

Pět vyučujících se shodlo na tom, že je KV náročnější na přípravu než jiné organizační formy výuky a to z toho důvodu, že si musí naplánovat témata, motivaci, zadání, materiály, zdroje, způsob hodnocení atd. Prostě vše, co má kooperativní výuka splňovat. Naopak pro vyučující č. 1 není příprava na KV nijak zvlášť náročná, neboť tvrdí, že žáci její třídy jsou v systému dobře zajeti.

Tabulka 6

Otázka 4

Otázka č. 4
V: V čem konkrétně může být podle Vás kooperativní práce pro vaše žáky přínosnější než jiná forma výuky?
P. U. (1): „ <i>Ve spolupráci, zodpovědnosti, mají roli - cítí se být i důležití. Naučí se prezentovat, stát si za svými výsledky, nebát se je obhájit. Obohacují je i členové okolo, a to tím, že řeší společně nějaký problém.</i> “
P. U. (2): „ <i>Naučí se spolupracovat a vytvářet klima v pracovní skupině, přispívat svými nápady a přitom se vzájemně respektovat. Využití potenciálu i méně zdatného („slabého“) žáka“.</i>

P. U. (3): „ <i>Děti se lépe poznají, vyzkoušejí si spolupracovat v různém složení. Řeší problém a jsou zodpovědní za svoji práci. Každý má nějakou úlohu (roli) v týmu, tím si nese i zodpovědnost za svoji práci. Méně průbojnější jedinci dostanou šanci se prosadit. Musí se mezi sebou domluvit, zorganizovat si práci a rozdělit si úkoly.</i> “
P. U. (4): „ <i>Rozhodně se tam rozvíjí ta spolupráce. Žáci se také rozvíjí osobnostně. Může tam nastoupit kritické myšlení, stojí si za svým, dokážou se obhájit atd.</i> “
P. U. (5): „ <i>Děti se učí spolupracovat, budují si vzájemné vztahy. Nevzniká mezi nimi taková rivalita jako při frontální formě výuky. Učí se pomáhat si navzájem a také se učí vysvětlit učivo spolužákům, kteří tomu zase až tak moc nerozumí.</i> “
P. U. (6): „ <i>Zjišťují si poznatky sami, předávají si je, komunikují, spolupracují. Je jim dán prostor pro osobní tvůrčí přístup. Sami mohou něco sdělovat, prezentovat atp.</i> “

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 4

Při rozhovoru se všechny učitelky vyjádřily, že je KV pro žáky přínosnější ve spoustě ohledů. Nejčastěji zmiňovaly spolupráci, komunikaci, řešení společného problému, zodpovědnost za svoji práci, prezentování, hodnocení... To všechno jsou vlastně základní znaky KV. Líbilo se mi, že dvě vyučující jako pozitivum zmínily zapojení slabších žáků do práce a využití jejich potenciálu. S tímto vyjádřením naprosto souhlasím.

Tabulka 7

Otázka 5

Otázka č. 5
V: Jaké klíčové kompetence se z Vašeho pohledu u žáků během kooperativní výuky nejvíce rozvíjejí a prohlubují?
P. U. (1): „ <i>Sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů, k učení, pracovní.</i> “
P. U. (2): „ <i>V podstatě všechny. Nejvíce asi komunikativní, sociální, k řešení problémů a pracovní.</i> “
P. U. (3): „ <i>Z mého pohledu se rozvíjí většina klíčových kompetencí.</i> “
P. U. (4): „ <i>Sociální a personální, komunikativní, kompetence k učení, k řešení problémů.</i> “
P. U. (5): „ <i>Kompetence k řešení problémů, kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální.</i> “

P. U. (6): „*Určitě sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů.*“

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 5

Pátá otázka je už mířena na KV a rozvoj klíčových kompetencí. Většina vyučujících si nedokázala hned vzpomenout na všechny klíčové kompetence, které se u žáků na prvním stupni rozvíjejí. Vyučovací hodiny plánují intuitivně a automaticky rozvíjejí dané klíčové kompetence. Z odpovědí vyplývá, že se všechny kolegyně shodly na rozvoji kompetence sociální, personální, komunikativní a k řešení problémů. Dvě učitelky uvedly také kompetenci pracovní a tři vyučující kompetenci k učení.

Tabulka 8

Otázka 6

Otázka č. 6
V: V čem konkrétně kooperativní výuka podle Vás přispívá k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů?
P. U. (1): „ <i>Přirozená spolupráce mezi žáky. Vždy je nějaké řešení, pokud na to někdo nemůže přijít sám, tak je tam ta síla skupinky, že to společně dají dohromady. Také se naučí vyhledávat informace například z knížky. Učí se systém zdrojů.</i> “
P. U. (2): „ <i>Sociální dovednosti, rozdělení rolí, snažit se zvládat vypjaté situace, respektovat názor druhého, docílit řešení úlohy nebo problému.</i> “
P. U. (3): „ <i>Při každé skupinové práci je dán prostor pro rozvoj klíčových kompetencí. Záleží na tom, o jakou aktivitu konkrétně jde.</i> “
P. U. (4): „ <i>Vzájemná spolupráce, prosazení svého názoru, umět vyslechnout druhého, argumentace, zhodnocení řešení, umět ustoupit.</i> “
P. U. (5): „ <i>Spolupráce se spolužáky, sociální vztahy, domluvit se se členy skupiny, rozvíjení osobnosti, hledání role, řešení problémové úlohy, zhodnotit svoji práci.</i> “
P. U. (6): „ <i>Spolupracují ve skupinách, sdílejí své postřehy a znalosti, vytvářejí si svůj názor, řeší stejný problém.</i> “

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 6

Tato otázka je zaměřena už jen na tři vybrané klíčové kompetence: kompetence sociální, personální a k řešení problémů. Vyučující uvedly, že se tyto tři klíčové kompetence v KV rozvíjejí díky přirozené spolupráci ve skupině, rozdělení či vybrání rolí, prosazení svého názoru, ale zároveň vyslechnutí druhého. Společně musí dojít k nějakému řešení problému, poté probíhá nějaké sebehodnocení, hodnocení práce a hodnocení ostatních. Většina je také toho názoru, že KV je nastavena tak, aby automaticky rozvíjela zmíněné klíčové kompetence.

Tabulka 9

Otázka 7

Otázka č. 7
V: Které konkrétní aktivity se snažíte vybírat pro rozvoj kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů?
P. U. (1): „ <i>Jakékoli aktivity ve skupinách, kde žáci kooperují. Na tabuli vypíšu role a výběr nechám na dětech. Vyhledávání informací z nějakého zdroje. Snaží se o sebehodnocení či hodnocení ostatních a navrhování zlepšení.</i> “
P. U. (2): „ <i>Komunitní kruh, kruhy tváří v tvář, přetlačování, kruh – námořníci a žraloci, jedna tužka jeden papír, semafor – pro různá zaměření, kde se používá (Stůj! Připrav se! Jed!). Nebo ještě rozděl se do skupin podle určitého klíče (barvy, záliby ve sportu, činnosti, druhu zvířete).</i> “
P. U. (3): „ <i>Různé šifry, při kterých musí kooperovat, práce na společném projektu (př. CHARITA).</i> “
P. U. (4): „ <i>Samostatné rozdělení do skupinek, určení rolí, na základě svých předností, ostrůvky, kde pracují různé členové skupiny.</i> “
P. U. (5): „ <i>Spolupráce ve skupině při řešení jednoho úkolu, hra v roli, problémové úkoly.</i> “
P. U. (6): „ <i>Kooperace ve skupině, myšlenkové mapy, čtyřlístek, tvorba portfolia.</i> “

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 7

U této otázky některé vyučující odpovídaly obecně a některé více konkrétněji. První učitelka k rozvoji těchto tří kompetencí využívá jakékoli aktivity ve skupinách, kde probíhá vzájemná kooperace. Propojuje přiřazení rolí se samostatným výběrem, kdy vypíše role na

tabuli a výběr nechá pouze na dětech, na jejich uvážení. Často zařazuje vyhledávání informací ze zdrojů, sebehodnocení, hodnocení a návrhy na zlepšení. Druhá vyučující do hodin zařazuje například komunitní kruhy, kruhy tváří v tvář, jedna tužka jeden papír a rozdělení do skupin podle nějakého pravidla. Paní učitelku č. 3 napadly různé šifry, při kterých musí spolupracovat. Dále zajímavé projekty, uvedla například projekt Charita, kde se žáci měli společně domluvit, komu by rádi pomáhali, jakým způsobem apod. Každý žák měl v projektu svou úlohu. Každý článek byl důležitý a nesl za sebe zodpovědnost. Čtvrtá vyučující uvedla aktivitu ostrůvky, kdy jsou žáci rozprostřeni různě po třídě a pracují na nějakém úkolu. Až poté se sejdou ve skupině a snaží se to dát dohromady. Hodiny zpestřuje i tím, že se žáci rozdělují do skupin podle sebe. To samé i při rozdělení rolí. Paní učitelka č. 5 uvedla spolupráci ve skupině při řešení jednoho úkolu, hru v roli a problémové úkoly. Poslední vyučující také uvedla kooperaci ve skupině, potom myšlenkové mapy, čtyřlístek a tvorbu portfolia.

Tabulka 10

Otázka 8

Otázka č. 8
V: Jaké skupinové aktivity nejvíce vedou k rozvoji těchto kompetencí z pohledu žáků?
P. U. (1): <i>„Spolupráce na jednom velkém výtvoru. Když nemá jeden pouze funkci zapisovatele, ale podílejí se na tom společně. Například, že na velký formát papíru nakreslí lidské tělo a to si popíšou. Musí během toho komunikovat a spolupracovat.“</i>
P. U. (2): <i>„Hry nebo soutěživé aktivity.“</i>
P. U. (3): <i>„Veškeré aktivity, které jsou pro žáky zajímavé a atraktivní a mají chuť tvořit a podílet se na řešení problému.“</i>
P. U. (4): <i>„Problematické úkoly, například na téma: jednotky délky, hmotnosti... - Mají problém, který musí vyřešit. Dostanou nádobu, kterou by měli změřit. V čem se dá změřit?“</i>
P. U. (5): <i>„Převážně aktivity na soutěžní bázi, děti to motivuje, ale je třeba dávat pozor na vyčleňování jedinců z kolektivu.“</i>
P. U. (6): <i>„Tvoření projektů, ať už hodinové, denní, týdenní...“</i>

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 8

Osmá otázka se týkala aktivit, rozvíjejících vybrané klíčové kompetence z pohledu žáků. Jednalo se o aktivity, které žáci preferují a mají v oblibě. První a šestá vyučující uvedla

spolupráci na větších výtvořech, tzv. projektech. Hry nebo aktivity na soutěžní bázi preferují žáci u vyučující č. 2 a 5. Třetí vyučující to pojala více obecně a uvedla, že její žáci ocení veškeré aktivity, které jsou pro ně zajímavé a atraktivní, proto pak mají chuť podílet se na řešení problému. Žáci u vyučující č. 4 mají nejraději jakékoli problematické úkoly, a to například v hodině matematiky, kdy mají za úkol změřit nějakou nádobu.

Tabulka 11

Otázka 9

Otázka č. 9
V: Zařazujete do výuky i jiné organizační formy, rozvíjející klíčové kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů? Pokud ano, jaké?
P. U. (1): „Práci ve dvojicích. Výjimečně projektovou výuku. Dále také skupinovou výuku, čtenářské dílny, badatelské úkoly.“
P. U. (2): „Ano, skupinovou a projektovou.“
P. U. (3): „Napadá mě jen skupinová a projektová.“
P. U. (4): „Drobné projekty, kde musí spolupracovat.“
P. U. (5): „Hra v roli – převážně dramatickou výchovu v běžné výuce. Práce v párech, na koberci.“
P. U. (6): „Tvůrčí psaní, projekty, práce ve dvojicích, skupinová práce.“

Vyhodnocení a shrnutí otázky č. 9

Při rozhovoru se všechny vyučující vyjádřily, že určitě zařazují i jiné organizační formy rozvíjející vybrané klíčové kompetence. První vyučující zařazuje práci ve dvojicích, skupinovou výuku, čtenářské dílny i badatelské úkoly. Projektovou výuku zařazuje jen výjimečně, protože je náročná na přípravu. Další učitelky využívají projektovou výuku, dvě z nich i skupinovou. Vyučující č. 5 začleňuje hru v roli při dramatické výchově v běžné výuce, dále také práci v párech. Poslední vyučující řadí do výuky opět projekty, práci ve dvojicích, skupinovou práci i tvůrčí psaní.

10.4 Vyhodnocení třetího výzkumného šetření

V provedeném rozhovoru mi byly zodpovězeny všechny připravené otázky, díky kterým jsem zjistila, zda učitelé na prvním stupni ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad využívají KV ve svých hodinách. Dále také jak se na ni dívají v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí. Během rozhovoru se učitelé snažili zodpovědět i výzkumnou otázku, jak KV může přispět k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů.

První oblast byla zaměřena pouze na kooperativní výuku. I přesto, že je pro většinu dotazovaných vyučujících příprava na ni náročnější, snaží se ji do hodin zařazovat už od prvních tříd i několikrát týdně, a to hned z několika důvodů. Hlavním důvodem je spolupráce, komunikace, předávání informací, zodpovědnost, řešení problémů, sebehodnocení, hodnocení ostatních atp. Už tady můžeme vidět, že tyto vypsané důvody spadají do složek základních klíčových kompetencí.

Druhá oblast byla mířena na rozvoj klíčových kompetencí během KV. Všichni respondenti uvedli, že se během KV rozvíjí kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Uvedené klíčové kompetence se dle nich rozvíjejí proto, že žáci v KV musí spolupracovat ve skupinách, každý má svoji roli, řeší společný problémový úkol, který prezentují a snaží se o sebehodnocení či hodnocení ostatních. Vyučující uvedli i konkrétní skupinové aktivity, rozvíjející tyto kompetence, např. samostatné vybírání rolí/skupinek, hledání informací ze zdrojů, komunitní kruhy, kruhy tváří v tvář, šifry, myšlenkové mapy, čtyřlístek a portfolio. Z pohledu žáků se jim nejvíce osvědčily problémové úkoly, projekty, a soutěživé aktivity. Do hodin zařazují i jiné organizační formy, rozvíjející zmíněné kompetence, patří mezi ně především skupinová výuka, projektová výuka a párová výuka.

11 Shrnutí výzkumné části

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, jak kooperativní výuka může přispět k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Nejdůležitější roli hrálo zúčastněné pozorování, které probíhalo po dobu několika dnů ve druhé třídě na ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad. Pozorování bylo doplněné o dotazníkové šetření, které proběhlo ve stejné třídě. Otázky byly zaměřené na KV, tentokrát ale z pohledu žáků. Z těchto dvou metod vzešlo, že převaha žáků má ráda spolupráci ve skupinách, proto ji i třídní učitelka druhé třídy zařazuje do hodin pravidelně, a to dokonce několikrát týdně. To, jak KV funguje, nebylo pro žáky nic nového. Znájí její základní znaky, pravidla a jak by se během ní měli chovat. Toto pozitivum vedlo k hladšímu průběhu naplánovaných vyučovacích hodin. Hned od začátku jsem se tak více mohla zaměřit na to, jak se při této formě výuky vybrané klíčové kompetence rozvíjejí.

Z pozorování jsem zjistila, že se v KV sociální a personální kompetence rozvíjejí aktivní spoluprací ve skupině; vybráním či přiřazením nové role, pozitivně ovlivňující výsledky společné práce; ohleduplností a úctou k druhým; poskytováním pomoci; čerpáním zkušeností od ostatních, sebehodnocením, hodnocením ostatních apod. Kompetence k řešení problémů se během KV rozvíjí při plánování, organizování a řešení různých problémových situací, během kterých je zapotřebí vlastních zkušeností; vyhledávání a třídění potřebných informací z různých zdrojů; obhajování svých tvrzení, zodpovědnosti za svá rozhodnutí atd.

Tyto vypořádané jevy se mi potvrdily i s třetím výzkumným šetřením, kterým byly rozhovory vedené s vyučujícími na 1. stupni ZŠ nám. Jiřího z Poděbrad. Všechny dotazované vyučující zařazují KV pravidelně především proto, že automaticky rozvíjí klíčové kompetence. Ať už ty zmíněné kompetence nebo další. Uvedly například i kompetenci k učení, komunikativní a pracovní.

Aby k rozvoji klíčových kompetencí docházelo, musí být dodržovány všechny aspekty KV. Je velice důležité, aby s ní byli žáci seznámeni, znali její hlavní znaky a byli schopni je dodržovat. Pokud ve třídě toto nenastane, nemůže nastat ani dostatečný a správný rozvoj vybraných klíčových kompetencí.

12 Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala tématem *Kooperativní výuka a rozvoj klíčových kompetencí na 1. stupni ZŠ*. Cílem bylo zjistit, jak kooperativní výuka přispívá k rozvoji kompetence sociální, personální a kompetence k řešení problémů. Nejsem zastánce tradičního vzdělání, proto bylo mým osobním cílem naplánovat a uspořádat výuku tak, aby upoutala pozornost žáků a udržela ji. Hodiny měly být zajímavé a přínosné, aby nedocházelo ke ztrátě koncentrace, popřípadě únavě. Z těchto důvodů byla dle mého názoru kooperativní výuka vhodně zvolenou organizační formou.

V dnešní době je důležité, aby se neučilo pouze tradičně, ale aby byly využity i jiné metody a organizační formy výuky. Myslím si, že je kooperativní výuka využívána čím dál častěji a jsem ráda, že tomu ani na naší škole není jinak. Jedná se o formu výuky, která může některé učitele z počátku odrazovat, a to tím, že bývá více náročnější na přípravu. Učitel musí naplánovat cíle, motivaci, vytvořit vhodnou velikost skupiny a její složení, stanovit časovou délku práce, určit role ve skupině, uspořádat místnost, jasně a srozumitelně vysvětlit zadaný úkol, zajistit vzájemnou interakci a hodnocení práce. Od jiných organizačních forem se liší také tím, že je učitel spíše v pozici pozorovatele, ve výjimečných situacích popřípadě rádce. I přes některá negativa bychom ji neměli opomíjet.

Kooperativní výuka v sobě ukrývá naopak spoustu pozitiv, díky kterým se stává efektivní. Jedná se například o sociální interakci, zapojení slabších/pomalejších žáků, přirozenější komunikaci, osobní odpovědnost, využití individuálních i skupinových dovedností, zvyšování sebevědomí, schopnost sebereflexe či reflexe ostatních a další. To vše spadá do souboru klíčových kompetencí, které se u žáka na 1. stupni ZŠ rozvíjí. Jak už jsem zmínila v závěru teoretické části, výstupy klíčových kompetencí se ztotožňují s výsledky kooperativního vyučování, tudíž se jedná o klíčovou formu pro rozvoj kompetencí žáka.

Hlavními přínosy mé diplomové práce jsou kooperativní aktivity, které mohou využít další učitelé, aplikující kooperativní výuku. Dalším přínosem, tím nejdůležitějším, je zodpovězení výzkumné otázky, tím došlo i k naplnění cíle výzkumné části.

13 Seznam použitých zkratk

aj. – a jiné

apod. – a podobně

atd. – a tak dále

č. – číslo

KV – kooperativní výuka

např. – například

P. U. – paní učitelka

RVP – Rámcový vzdělávací program

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání

RVP G – Rámcový vzdělávací program pro gymnázia

ŠVP – Školní vzdělávací program

tzn. – to znamená

ZŠ – základní škola

14 Seznam použitých informačních zdrojů

- Babušová, G., Chlumská, P., Kosová, J., Nespěšná, V., & Řeháčková, A. (2019). *Český jazyk: pro 2. ročník základní školy* (ilustrovala Katarina GASKO, ilustrovala Monika DROCÁROVÁ, ilustrovala Yvetta HÁNLOVÁ). Fraus.
- Belz, H. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Portál.
- Hansen Čechová, B. (2006). *Nápadník pro rozvoj klíčových kompetencí ve výuce*. www.scio.cz.
- Dorsch, F., Häcker, H., & Stapf, K. H. (Ed.). (1994). *Dorsch psychologisches Wörterbuch* (12. überarb. u. erw. Aufl). Huber.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Portál.
- Chadt, K., Kouřil, L., & Pechová, J. (2009). *Art of creativity, aneb, Kreativita jako klíčová kompetence v době změn*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Janiš, K. (2010). *Obecná didaktika - vybraná témata* (Vyd. 4). Gaudeamus.
- Jaques, D., & Salmon, G. (2007). *Learning in groups: a handbook for face-to-face and online environments* (4th ed). Routledge.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research* (2nd ed). Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom* (3rd ed). Interaction Book Company.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2009). *Školní didaktika* (Vyd. 2). Portál.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola* (Vyd. 2., rozš. a aktualiz). Portál.
- Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací* (2., rozš. vyd). AISIS.
- Kříž, P. (2005). *Kdo jsem, jaký jsem: aktivity pro osobnostní a sociální výchovu k podpoře sebepoznání a sebepojetí*. AISIS.
- Lisá, E. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Portál.
- Maňák, J. (1998). *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Masarykova univerzita.

- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Paido.
- Mazáčová, N. (2008). *Vybrané pedagogické inovace v současné škole: studijní text pro distanční studium*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Owens, L. (1987). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (1st ed). Pergamon Press.
- Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Masarykova univerzita.
- Punch, K. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Portál.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. (Vyd. 2., rozš. a aktualiz.) Grada.
- Šlosarová, V. (2011). Jak se dělá hit. In P. Bláhová (Ed.), *Pedagogické střípky: Sborník inspirativních příkladů dobré praxe pro práci s dětmi a mládeží vypracovaných a obhájených účastníky I. ročníku studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život* (s. 59-68). Národní institut dětí a mládeže MŠMT.
- Smékal, V. (1995). *Sociální kompetence (Sociálně psychologická způsobilost) a její rozvíjení*. Psychologické texty, č. 5. Psychologický ústav FF MU.
- Stará, J., Kroufek, R., Pištorová, R., & Dvořáková, M. (2019). *Prvouka: vzdělávací oblast Člověk a jeho svět: pro 2. ročník základní školy* (ilustrovala Helena NEUBERTOVIČOVÁ, ilustroval Vojtěch ŠEDA). Fraus.
- Stodůlková, E., & Zapletalová, E. (2011). *Pedagogika pro střední školy* (1. vyd). Machart.
- Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky*. (Vyd. 1). VŠCHT Praha.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika*. (Vyd. 1). Grada.

Internetové zdroje:

Francová, S. (2015, únor). *Obrázkové pohádky pro časopis Animáček*. Sylva Francová. http://www.sylvafrancova.com/Animacek_pohadky.php?jzk=0

Google. *Google*. <https://www.google.com/>

Janík, T. (2003). *Akční výzkum pro učitele: příručka pro teorii a praxi*. [Rigorózní práce, Masarykova univerzita]. Archiv závěrečných prací MUNI. https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz/file/159>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání. <http://www.nuv.cz/file/4986/>

Slejškova, L., & Gošová, V. (2011, 27. dubna). *Řešení problémů (kompetence)*. Metodický portál RVP.CZ.

[https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/%C5%98e%C5%A1en%C3%AD_prob%C3%A9m%C5%AF_\(kompetence\)](https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/R/%C5%98e%C5%A1en%C3%AD_prob%C3%A9m%C5%AF_(kompetence))

Soukup, E. (2018). *I O Červené Karkulce. Tvořivá škola*, www.tvorivaskola.cz. Docplayer. <https://docplayer.cz/user/19335032/>

Šusta, P. (2008, 15. dubna). *Seberegulace*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/t/ZKC/1858/SEBEREGULACE.html/>

Valenta, J. (2004, 6. září). *Výchova k sociálním dovednostem – inspirace k realizaci*. Metodický portál RVP.CZ. <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/86/VYCHOVA-K-SOCIALNIM-DOVEDNOSTEM---INSPIRACE-K-REALIZACI.html/>

15 Seznam grafů

Graf 1.....	71
Graf 2.....	71
Graf 3.....	72
Graf 4.....	72
Graf 5.....	73
Graf 6.....	73
Graf 7.....	74
Graf 8.....	74
Graf 9.....	75

16 Seznam tabulek

Tabulka 1	23
Tabulka 2	32
Tabulka 3	78
Tabulka 4	78
Tabulka 5	79
Tabulka 6	80
Tabulka 7	81
Tabulka 8	82
Tabulka 9	83
Tabulka 10	84
Tabulka 11	85

17 Seznam příloh

Příloha č. 1 – ČJ mluvnice - kartičky na skládání slov obsahující slabiky DĚ, TĚ, NĚ

Příloha č. 2 – ČJ mluvnice – cvičení z pracovního sešitu od nakladatelství Fraus

Příloha č. 3 – ČJ literatura – obrázkové osnovy pohádek

Příloha č. 4 – ČJ literatura – pohádka O Koblížkovi

Příloha č. 5 – ČJ literatura - vytvořené pohádkové příběhy žáků 2. ročníku

Příloha č. 6 – M – matematické symboly ke Kimově hře

Příloha č. 7 - M – pracovní listy s příklady a slovními úlohami

Příloha č. 8 – ČS – pracovní list na téma „*Příroda v zimě*“

Příloha č. 9 – ČS – vyplněné pracovní listy od žáků 2. ročníku

Příloha č. 10 – ČS – cvičení z pracovního sešitu od nakladatelství Fraus

Příloha č. 11 – AJ – pracovní listy s názvy obchodů a potravin

Příloha č. 12 – Dotazník pro žáky 2. ročníku

Příloha č. 13 – Otázky k rozhovoru s učiteli na 1. stupni ZŠ