

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE
FAKULTA TĚLESNÉ VÝCHOVY A SPORTU

Studijní obor : **Tělesná a pracovní výchova zdravotně postižených**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Didaktické inovace ve školní TV
(spolupráce a sociální vztahy)

Vedoucí diplomové práce:
Doc. PaedDr. Ludmila Fialová, Ph.D.

Zpracovala:
Ivana Schücková

ABSTRAKT A KLÍČOVÁ SLOVA

Název

Didaktické inovace ve školní TV (spolupráce a sociální vztahy)

Didactic innovations in physical education at school (cooperation and social relations)

Úvod do problému

V současné době prochází české školství zásadní reformou. Padají bariéry mezi předměty a posiluje se role žáka. Žák by se měl aktivně podílet na vyučovacím procesu, měl by být učitelským spoluhráčem. Proto je třeba hledat nové vyučovací postupy a metody. Jednou z nich je kooperativní vyučování.

Cíl práce

Práce by měla ukázat, jak jsou žáci ochotni přijímat nové metody ve vyučování, zda kooperativní vyučování přispívá k lepším sociálním vztahům mezi žáky, naučí je vzájemné spolupráci, toleranci, zlepší jejich komunikaci a to nejen v rámci hodin tělesné výchovy.

Metoda

Ve výzkumu byly porovnávány dvě skupiny žáků (n=120). Do vyučovacích hodin tělesné výchovy v experimentální skupině (n=60) byly zařazovány nové metody kooperativního vyučování, ve skupině kontrolní (n=60) probíhaly tradičně vedené hodiny bez inovačních prvků. Data k analýze výsledků byla vybrána ze zadaného strukturovaného dotazníku. Dále k porovnání sloužilo pozorování a rozhovory formou reflexe.

Výsledky

Výzkum ukázal, že zavádění nových didaktických metod do výuky je jak pro žáky, tak pro učitele velice přínosné. Nové pojetí výuky vzbuzuje v žácích zájem o vyučování, posilují se jejich vzájemné sociální vztahy, žáci dokáží účinně komunikovat a spolupracovat.

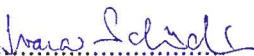
Klíčová slova

Inovace školství, posilování role žáka, kooperativní vyučování.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně. Při zpracování daného tématu jsem vycházela z uvedené literatury a hlavně z poznatků své praxe.

V Chomutově dne: 6. dubna 2006

Ivana Schücková

podpis: 

Děkuji Doc. PaedDr. Ludmile Fialové, Ph.D. za cenné poznatky, náměty a trpělivost při odborném vedení diplomové práce. Můj velký dík také patří rodině za podporu v průběhu celého studia.

Motto:

Učit někoho znamená učit se dvakrát.

(Joseph Joubert)

OBSAH DIPLOMOVÉ PRÁCE

I. Teoretická část

1. Úvod.....	7
2. Školní vzdělávací program	9
2.1. Klíčové kompetence	11
2.2. Vzdělávací oblasti.....	15
2.2.1. Vzdělávací oblast Člověk a zdraví.....	15
3. Kooperativní vyučování.....	18
3.1. Výzkum kooperativního vyučování.....	20
3.2. Vztah učitel – žák	20
3.3. Typy kooperace.....	21
3.4. Úspěšná kooperace	22
3.5. Diagnostika týmu.....	24
3.6. Kooperativní hry.....	25
3.6.1. Příklady kooperativních her.....	27
4. Malá sociální skupina	30
4.1. Funkce malých skupin	31
4.2. Skupinové normy.....	33
II. Metodologická část	35
1. Cíl a úkoly.....	35
2. Použité metody	36
3. Sledovaný soubor.....	37
4. Předpoklady výzkumu	38
III. Výsledková část	39
1. TV a mimoškolní pohybové aktivity	40
2. Hodnocení hodin a význam TV	45
3. Vztahy ve třídě, úspěšná spolupráce.....	49
4. Otevřené otázky dotazníku... ..	54
5. Testy efektivity spolupráce	58
IV. Diskuse a závěry	61
V. Doporučení pro praxi.....	64
VI. Didaktické zásady pro kooperativní vyučování.....	65
VII. Použitá literatura	66
VIII. Přílohy	68
1. Příloha č.1 (dotazník).....	68
2. Příloha č.2 (fotografická dokumentace).....	70

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. ÚVOD

V současné době prochází české školství velmi významnou etapou inovace. Od školního roku 2007-2008 se vzdělávání na základních školách má uskutečňovat podle ŠVP (školní vzdělávací program). ŠVP je dokument, který si pro svoje účely každá škola na podkladě RVP (rámcový vzdělávací program) vytváří sama. Záleží jen na vedení školy, na pedagogických pracovnících příslušné školy, jakou podobu bude mít školní vzdělávací program. RVP udává jen povinné výstupy, které má žák splňovat na konci každého studijního období. To, jakými metodami toho dosáhne, je právě předmětem školního vzdělávacího programu. Zda učitelé při výuce zvolí zavedené metody, nebo metody nové.

Společnost se mění. Dnešní děti se chovají a přemýšlejí jinak než jejich rodiče. Proto jsou učitelé nuceni hledat nové cesty, jak dětem vytvořit podmínky pro kvalitní učení.

Jedním z inovačních přístupů ve škole je kooperativní učení a skupinová výuka. Rozdíl mezi kooperativním učením a skupinovým vyučováním spočívá v tom, že při skupinových činnostech žáci dostávají úkol do skupiny (všichni žáci plní stejný úkol), ale kooperativní učení se stará o vztahy mezi členy skupiny (každý člen plní jiný úkol) a je potřeba spolupráce při plnění tohoto úkolu. Při kooperativní výuce je kladen důraz na to, aby z ní měla prospěch nejen skupina, ale i každý jednotlivec. To znamená, že důležitý je nejen výsledek splnění úkolu, ale i proces, tedy jak bylo splnění úkolu dosaženo. Výuka je přitom efektivnější, žáci se naučí vzájemně se korigovat, mají větší příležitost pozorovat vlastní učení.

Při studiu nových vyučovacích metod, zejména pak kooperativního učení, není možné nenarazit na jméno doc. Hany Kasíkové, která se novými strategiemi ve výuce intenzivně zabývá. Je autorkou knih Kooperativní učení, kooperativní škola (Portál, 1997) a novější Kooperativní učení a vyučování (Karolinum, 2001). V současné době vydává svou zatím poslední knihu Učíme se spolupráci spoluprací (AISIS, 2005).

Obecné poznatky z oblasti didaktiky pak přináší knihy od autorů Kalhouse a Obsta Školní didaktika (Portál, 2002) a Obecná didaktika (ISV nakladatelství, 1999) J. Skalkové. J.

Skalková se také v knize Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu (SPN, 1983) zabývá metodami pedagogického výzkumu, rozebírá a popisuje, jak správně vybrat předmět výzkumu, jak formulovat hypotézy a používat správné metody empirického výzkumu.

Srovnání kvality vyučovacích metod u nás a v zahraničí přináší publikace J. Průchy Vzdělávání a školství ve světě (Portál, 1999) a K. Rýdla Inovace školských systémů (ISV nakladatelství, 2003).

Velmi mnoho informací lze získat z odborných novin a časopisů pro pedagogické pracovníky (např. Moderní vyučování, Školství, Tělesná výchova a sport mládeže, Komenský, Učitelství noviny).

Problematiku kooperativního vyučování s ohledem na školní tělesnou výchovu ale dosud nikdo systematicky nezkoumal. O to se snaží tato diplomová práce.

2. ŠKOLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

Schválením zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) je každá škola postavena před úkol vytvořit si svůj vlastní školní vzdělávací program pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Poprvé v historii našeho školství totiž školy mají možnost podílet se na celkové podobě závazného vzdělávacího dokumentu. Poprvé se tedy dostáváme do situace, kdy bez dalšího schvalování vytvoříme na základě vlastních představ a zkušeností, společným úsilím všech pedagogů školy a pro potřeby konkrétních žáků, ucelený vzdělávací program.

Tvorba ŠVP ZV dává možnost svobodně formulovat představy o nejvhodnější podobě vzdělávání na dané škole. Dává především příležitost k propojení úsilí a zkušeností jednotlivých učitelů, které by mělo vést k vytvoření společné představy o tom, jaké postupy zvolíme k realizaci požadavků RVP ZV (rámcový vzdělávací program) na škole (výchovné a vzdělávací strategie školy), jak budeme zajišťovat (promyšlená organizace, vhodné klima, fungující vztahy aj.), jaký vzdělávací obsah zvolíme a jak jej přizpůsobíme potřebám žáků a podmínkám školy (dohoda o specifikaci očekávaných výstupů, o výběru, rozčlenění a propojení učiva), jak budeme společně působit na žáky, jejich rodiče, partnery školy atd. Dává nebyvalou možnost promýšlet a projednávat množství společných úkolů i problémů, vede k týmové práci, posiluje potřebu dalšího vzdělávání – zkrátka navozuje nový styl práce jednotlivců i školy jako celku. Stává se tak prostředkem profesního zdokonalování žáků i učitelů, jejich zvýšené odpovědnosti za vlastní práci i dosažené výsledky.

ŠVP by měl sloužit i jako významný motiv pro další efektivní změny ve vzdělávání.

Tvorba ŠVP nás přivádí k činnostem, které nejsou zatím na našich školách zcela běžné. Nejsme zvyklí důsledně koordinovat hodnocení žáků, hledat cesty ke zlepšení výuky na základě poznání vlastních chyb, neznalostí či nesplněných úkolů - o otevřené diskusi nad

vlastními nedostatky ani nemluvě. Pro zvýšení kvality práce školy i jejího řízení je to však nezbytné. Školy, které to budou umět, půjdou rychleji kupředu.

ŠVP ZV bude fungovat jako prostředek propagace školy a jejích záměrů. Dává možnost profilovat školu „na míru“ podle potřeb i zájmů žáků a požadavků jejich rodičů, podle konkrétních podmínek i tradic školy, podle záměrů regionu, požadavků trhu práce atd. Umožňuje pružněji reagovat na konkrétní situaci, zvýšit přitažlivost vzdělávací nabídky školy, prosadit se v povědomí veřejnosti.

Komu je ŠVP ZV určen?

Podle zákona je ŠVP ZV **určen každému**, kdo do něj chce nahlížet, ale reálně je vytvářen především pro tři základní skupiny uživatelů.

V první řadě je ŠVP ZV vytvářen pro školu – **pro ředitele, učitele a další pedagogické či jiné pracovníky dané školy** (ale i škol, které na základní vzdělávání navazují nebo mu předcházejí). Jako tvůrci programu do něj vkládají náměty, nápady, pokyny a pravidla, která budou základem jejich každodenní práce. Každý učitel by měl detailně znát svůj ŠVP ZV, měl by rozumět všem jeho částem (nejen té, kterou přímo tvořil). Měl by se v programu orientovat, vědět, k čemu program směřuje, o co usiluje, čemu napomáhá. Měl by vědět, jak na sebe jednotlivé části navazují, jaké vazby jsou v dokumentu zachyceny a co z nich vyplývá. Měl by být schopen jednotlivé části programu vysvětlovat i užívat.

ŠVP ZV jednotlivých škol se do budoucna může stát pro ředitele, učitele i další pedagogické pracovníky také vhodným orientačním ukazatelem při výběru školy, na které by chtěli pracovat.

Další, komu je ŠVP ZV určen, jsou **rodiče žáků dané školy**, případně žáci samotní. Rodiče bude v ŠVP ZV zajímat především, na co klade škola ve vzdělávání důraz, jaký styl práce prosazuje, jaká je povinná, volitelná i zájmová vzdělávací nabídka školy, jaký je systém hodnocení žáků, jak škola zajišťuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných atd.

V souvislosti s přechodem z 1. na 2. stupeň, z neúplně na plně organizovanou školu, ze základní školy na víceleté gymnázium, mohou některé pasáže ŠVP ZV (zaměření školy,

učební plán, učební osnovy některých vyučovacích předmětů, způsoby hodnocení žáků atd.) zajímat i samotné žáky. Rodiče o nich mohou při volbě školy se svými dětmi diskutovat. Proto jsou požadavky věcnosti, srozumitelnosti, neformálnosti i přehlednosti velmi důležité.

V neposlední řadě je ŠVP ZV určen pro **správní či kontrolní orgány a jiné instituce** – zřizovatele škol, ČŠI, MŠMT, odbory školství krajských či městských úřadů, pedagogické výzkumné a vzdělávací instituce, vydavatele vzdělávacích textů a učebnic atd. Tito uživatelé budou podle svého zaměření hledat v ŠVP ZV informace potřebné pro kontrolu souladu ŠVP ZV a RVP ZV, kontrolu činnosti škol a vzdělávacích výsledků žáků v souladu s ŠVP ZV, finanční a materiální podporu vzdělávání na školách, obsahovou přípravu dalšího vzdělávání učitelů, další možné posuny v celkové koncepci vzdělávání, vydavatelskou činnost atd.

2.1. KLÍČOVÉ KOMPETENCE

Školní vzdělávací program by měl zdůraznit ve výuce utváření **klíčových kompetencí**. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.

V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

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

Bude kladen důraz na komunikační schopnosti, toleranci, solidaritu, spolupráci, na praktické řešení problémů, na péči o zdraví (své, komunity, přírody), na vztah ke kultuře a kulturnosti, na orientaci v potřebách občana a člověka, který bude vstupovat do občanského života a na trh práce atd. Klíčové kompetence vedou žáky k samostatnosti, odpovědnosti a rozhodnosti v běžných i výjimečných životních situacích. Ve školách se má utvářet důstojné a zdravé prostředí, v němž je vztah k žákům chápán a uplatňován jako vztah k partnerům a účastníkům vzdělávání. Často zapomínáme, že učitelé jsou tu pro žáky, že to, co jim předkládáme a ukazujeme, musí pochopit, prožít, ztotožnit se s tím. Že to také hodnotí, napodobují, využívají, řídí se tím ve svých vztazích a ve svém životě. Proto je třeba, aby způsoby vzdělávání a prostředí, v němž se vzdělávání odehrává, byly co nejlepší, pravdivé a blízké životní realitě. Abychom byli pro žáky životními vzory v pravém slova smyslu. Neuvědomujeme si, že nevystačíme se stále stejným stylem výuky a s poznatky, které jsme načerpali před vstupem do školy. Stále ještě spíše hledáme u žáků chyby, zdůrazňujeme, co neumějí, místo důrazu na aktivitu, snahu, pokrok.

Úroveň klíčových kompetencí vyjádřená v RVP ZV je stanovena jako „výstupní kvalita“ na konci základního vzdělávání, přičemž utváření a rozvíjení těchto kompetencí se děje přímo v procesu vzdělávání na dané škole. Provázanost klíčových kompetencí se vzdělávacím obsahem je v RVP ZV deklarována prostřednictvím cílového zaměření vzdělávacích oblastí. Znamená to, že na utváření klíčových kompetencí se rovnoměrně podílejí všechny vzdělávací oblasti a že osvojení klíčových kompetencí je podmíněno dosažením očekávaných výstupů ze všech oborů zahrnutých do povinného vzdělávání na konci 9. ročníku.

Skupina expertů Rady Evropy se pokusila vymezit soubor klíčových kompetencí pro Evropu, kterými by měli disponovat mladí Evropané. Je zřejmé, že škola sama tyto kompetence nemůže rozvíjet, ale může významně k jejich rozvoji přispět. (podle E. Walterové, 1997)

I. Učení

1. Být schopen vzít v úvahu zkušenost.
2. Dávat věci do souvislostí a organizovat poznatky různého druhu.

3. Organizovat svůj učební proces.
4. Být schopen řešit problémy.
5. Být zodpovědný za své učení.

II. Objevování

6. Zvažovat různé zdroje dat.
7. Radit se s lidmi ve svém okolí.
8. Konzultovat s experty.
9. Získávat informace.
10. Vytvářet a pořádat dokumentaci.

III. Myšlení, uvažování

11. Chápat kontinuitu minulosti a současnosti.
12. Nahlížet aspekty rozvoje společnosti kriticky.
13. Být schopen se vyrovnávat s nejistotou a komplexností situací.
14. Účastnit se diskusí a vyjadřovat vlastní názor.
15. Vnímat politický a ekonomický kontext ve vzdělávacích a pracovních situacích.
16. Hodnotit sociální chování související se zdravím, spotřebou a prostředím.
17. Vážít si umění a literatury.

IV. Komunikace

18. Rozumět a hovořit více jazyky.
19. Být schopen číst a psát ve více jazycích.
20. Být schopen mluvit na veřejnosti.
21. Obhajovat a argumentovat vlastní názor.
22. Poslouchat a brát v úvahu názory jiných lidí.
23. Vyjadřovat se písemně.
24. Rozumět grafům, diagramům a tabulkám

V. Kooperace

- 25. Být schopen spolupráce a práce v týmu.
- 26. Činit rozhodnutí.
- 27. Řešit konflikty.
- 28. Posuzovat a hodnotit.
- 29. Navazovat a udržovat kontakty.

VI. Práce

- 30. Vytvářet projekty.
- 31. Brát na sebe zodpovědnost.
- 32. Přispívat k práci skupiny a společnosti.
- 33. Organizovat svou vlastní práci.
- 34. Projevovat solidaritu.
- 35. Ovládat matematické a modelové nástroje.

VII. Přizpůsobování se změnám

- 36. Využívat informační a komunikační techniky.
- 37. Být flexibilní při rychlých změnách.
- 38. Nalézat nová řešení.
- 39. Být houževnatý v případě obtíží.

Tento výčet implikuje i nároky na učitele. Má-li jim dostát, musí pracovat na sobě samém, vzdělávat se.

2.2. VZDĚLÁVACÍ OBLASTI

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP ZV orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním *vzdělávacím oborem* nebo více obsahově blízkými *vzdělávacími obory*:

- **Jazyk a jazyková komunikace** (*Český jazyk a literatura, Cizí jazyk*)
- **Matematika a její aplikace** (*Matematika a její aplikace*)
- **Informační a komunikační technologie** (*Informační a komunikační technologie*)
- **Člověk a jeho svět** (*Člověk a jeho svět*)
- **Člověk a společnost** (*Dějepis, Výchova k občanství*)
- **Člověk a příroda** (*Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis*)
- **Umění a kultura** (*Hudební výchova, Výtvarná výchova*)
- **Člověk a zdraví** (*Výchova ke zdraví, Tělesná výchova*)
- **Člověk a svět práce** (*Člověk a svět práce*)

Současní učitelé tělesné výchovy nejvíce přispějí do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví. Do této oblasti by podle mého názoru mohly spadat i další výchovy, zejména rodinná výchova a výchova občanská.

2.2.1. VZDĚLÁVACÍ OBLAST ČLOVĚK A ZDRAVÍ

Vzdělávací oblast **Člověk a zdraví** je charakterizovaná takto:

Zdraví člověka je chápáno jako vyvážený stav tělesné, duševní a sociální pohody. Je utvářeno a ovlivňováno mnoha aspekty, jako je styl života, zdravotně preventivní chování, kvalita mezilidských vztahů, kvalita životního prostředí, bezpečí člověka atd. Protože je zdraví základním předpokladem pro aktivní a spokojený život a pro optimální pracovní výkonnost, stává se poznávání a praktické ovlivňování rozvoje a ochrany zdraví jednou z priorit základního vzdělávání.

Vzdělávací oblast **Člověk a zdraví** přináší základní podněty pro ovlivňování zdraví (poznatky, činnosti, způsoby chování), s nimiž se žáci seznamují, učí se je využívat a aplikovat ve svém životě. Vzdelávání v této vzdělávací oblasti směřuje především k tomu, aby žáci poznávali sami sebe jako živé bytosti, aby pochopili hodnotu zdraví, smysl zdravotní prevence i hloubku problémů spojených s nemocí či jiným poškozením zdraví. Žáci se seznamují s různým nebezpečím, které ohrožuje zdraví v běžných i mimořádných situacích, osvojují si dovednosti a způsoby chování (rozhodování), které vedou k zachování či posílení zdraví, a získávají potřebnou míru odpovědnosti za zdraví vlastní i zdraví jiných. Jde tedy z velké části o poznávání zásadních životních hodnot, o postupné utváření postojů k nim a o aktivní jednání v souladu s nimi. Naplnění těchto záměrů je v základním vzdělávání nutné postavit na účinné motivaci a na činnostech a situacích posilujících zájem žáků o problematiku zdraví.

Při realizaci této vzdělávací oblasti je třeba klást důraz především na praktické dovednosti a jejich aplikace v modelových situacích i v každodenním životě školy. Proto je velmi důležité, aby celý život školy byl ve shodě s tím, co se žáci o zdraví učí a co z pohledu zdraví potřebují. Zpočátku musí být vzdělávání silně ovlivněno kladným osobním příkladem učitele, jeho všestrannou pomocí a celkovou příznivou atmosférou ve škole. Později přistupuje důraz i na větší samostatnost a odpovědnost žáků v jednání, rozhodování a činnostech souvisejících se zdravím. Takto chápané vzdělávání je základem pro vytváření aktivních přístupů žáků k rozvoji i ochraně zdraví.

Vzdělávací oblast **Člověk a zdraví** je vymezena a realizována v souladu s věkem žáků ve vzdělávacích oborech **Výchova ke zdraví** a **Tělesná výchova**, do níž je zahrnuta i zdravotní tělesná výchova. Vzdělávací obsah oblasti **Člověk a zdraví** prolíná do ostatních vzdělávacích oblastí, které jej obohacují nebo využívají (aplikují), a do života školy.

Vzdělávací obor **Výchova ke zdraví** přináší základní poznání o člověku v souvislosti s preventivní ochranou jeho zdraví. Učí žáky aktivně rozvíjet a chránit zdraví v propojení všech jeho složek (sociální, psychické a fyzické) a být za ně odpovědný. Svým vzdělávacím obsahem bezprostředně navazuje na obsah vzdělávací oblasti **Člověk a jeho svět**. Žáci si upevňují hygienické, stravovací, pracovní i jiné zdravotně preventivní návyky,

rozvíjejí dovednosti odmítat škodlivé látky, předcházet úrazům a čelit vlastnímu ohrožení v každodenních i mimořádných situacích. Rozšiřují a prohlubují si poznatky o rodině, škole a společenství vrstevníků, o přírodě, člověku i vztazích mezi lidmi a učí se tak dívat se na vlastní činnosti z hlediska zdravotních potřeb a životních perspektiv dospívajícího jedince a rozhodovat se ve prospěch zdraví. Vzhledem k individuálnímu i sociálnímu rozměru zdraví je vzdělávací obor **Výchova ke zdraví** velmi úzce propojen s průřezovým tématem **Osobnostní a sociální výchova**.

Vzdělávací obor **Tělesná výchova** jako součást komplexnějšího vzdělávání žáků v problematice zdraví směřuje na jedné straně k poznání vlastních pohybových možností a zájmů, na druhé straně k poznávání účinků konkrétních pohybových činností na tělesnou zdatnost, duševní a sociální pohodu. Pohybové vzdělávání postupuje od spontánní pohybové činnosti žáků k činnosti řízené a výběrové, jejímž smyslem je schopnost samostatně ohodnotit úroveň své zdatnosti a zařazovat do denního režimu pohybové činnosti pro uspokojování vlastních pohybových potřeb i zájmů, pro optimální rozvoj zdatnosti a výkonnosti, pro regeneraci sil a kompenzaci různého zatížení, pro podporu zdraví a ochranu života. Předpokladem pro osvojování pohybových dovedností je v základním vzdělávání žákův prožitek z pohybu a z komunikace při pohybu. Dobře zvládnutá dovednost pak zpětně kvalitu jeho prožitku umocňuje.

Charakteristické pro pohybové vzdělávání je rozpoznávání a rozvíjení pohybového nadání, které předpokládá diferenciaci činností i hodnocení výkonů žáků. Neméně důležité je odhalování zdravotních oslabení žáků a jejich korekce v běžných i specifických formách pohybového učení - v povinné tělesné výchově, případně ve zdravotní tělesné výchově. Proto se nedílnou součástí tělesné výchovy stávají korektivní a speciální vyrovnávací cvičení, která jsou podle potřeby preventivně využívána v hodinách tělesné výchovy pro všechny žáky nebo jsou zadávána žákům se zdravotním oslabením místo činností, které jsou kontraindikací jejich oslabení.

3. KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Dokáže tělesná výchova přispět k tomu, že ŠVP ZV bude žáky a rodiči správně pochopen a pozitivně přijímán?

Ve všech vyučovacích předmětech, tělesnou výchovu nevyjímaje, vyučující zavádějí nové formy a přístupy k učení. Jedním z takových je i **kooperativní vyučování**. Nastává totiž doba, kdy zájem o kooperativní učení je spojen se současnými společenskoekonomickými podmínkami, které zvýrazňují lidskou kooperaci jako jeden z nejpodstatnějších elementů účinného fungování velkých i malých společenství včetně fungování společenství celosvětového. Systémy výchovy a vzdělávání, které volí kooperativní přístupy, reagují na podmínky a potřeby společnosti a vytvářejí tak potenciál, který může přispívat k řešení podstatných problémů světa a jedince v tomto světě, otázek hodnotových a otázek souvisejících se společenskými patologickými jevy.

Realizací modelu kooperativního učení získává na kvalitě celý systém vyučování.

Základní principy kooperativního učení je možno shrnout takto (Kasíková, 2004):

1. učení probíhá v malých skupinách, aby byla umožněna podporující interakce
2. uspořádání sociálních vztahů v úkolové situaci na základě pozitivní vzájemné závislosti
3. uplatnění rozvoje sociálních dovedností jako součást úkolové situace
4. individuální odpovědnost a skládání účtů za učení ve skupině
5. sledování a zhodnocování skupinových procesů.

Pedagogická, didaktická a sociálně psychologická zkoumání potvrzují, že změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá mnohostranně k uplatnění těch parametrů vyučování, které se označují jako perspektivní: jde především o zvýraznění humanistické dimenze vzdělávání, posílení demokratického, participativního charakteru vyučování a osobnostního a sociálního aspektu vzdělávání a výchovy.

Didaktika získává rozpracováním teoretických i praktických otázek kooperativního učení

možnost proniknout hlouběji k procesům uvnitř vyučování, postihnout přesněji některé dříve u nás nerozpracované otázky vztahující se k problémům vztahu kompetitivního a kooperativního uspořádání sociálních vztahů ve výuce.

Výzkumy kooperativního učení, které jsou opřeny o východiska teorií sociální vzájemné závislosti, kognitivně vývojových a behaviorálních, podávají praxi vyučování argumenty, které jsou nepřehlédnutelné:

- zvýšení výkonu učební činnosti
- stimuly k učení na základě vnitřní motivace
- rychlý rozvoj dovedností a schopností vázaných k sociabilitě jedinců
- formování adekvátního sebevědomí žáků v rámci dalších rozměrů psychického zdraví

Důležitost systému kooperativního učení je založena na argumentech výzkumu i učitelů praktikujících tento systém vztahující se k pozitivním postojům k učení, škole a učiteli. Všechna tato zjištění a stanoviska ukazují systém kooperativního učení jako prospěšný ve vztahu k cílům a procesům vyučování i jeho lidským činitelům - žákům i učitelům.

V kooperativním vyučování může nalézt učitel model, který je opřen o uznávané teorie, ale který je zároveň rozpracován až do úrovně technologie pomáhající učitelů v každodenní praxi. Není to však model, který bylo možné zvládnout jednoduše a mechanicky: jeho realizace je opřena o porozumění základním principům, které jej utvářejí jako systém, a zároveň o řadu dovedností a schopností spojených s jeho plánováním, řízením a hodnocením. Pokud se má stát plnohodnotnou integrální součástí vyučování, je třeba jej vnímat v kontextu celého systému vyučování. Mimo jiné to předpokládá analýzu podmínek pro uplatnění kooperativních přístupů a případnou volbu jiných prostředků vedoucích k plánovaným záměrům, včetně vytváření podmínek pro individuální učení a konstruktivní kompetici.

Doporučení a nabídka činností pro učitele a žáky, které jsou spojeny s kooperativním učením, samozřejmě neřeší všechny otázky současného vyučování. Kooperativní aspekt nazírá vyučování z jednoho, byť velmi podstatného úhlu pohledu - z pohledu **uspořádání sociálních vztahů**. Specifické otázky vzdělávacích obsahů nejsou v rámci tohoto modelu rozpracovávány, byť se poukazuje na vazbu sociálního uspořádání a charakteru úkolů. Pro

učitele se tak otevírá prostor pro propojování dosavadního vědění a dovedností s novými akcenty, pro kreativní zvládnání učebních situací, objevují se možnosti vytváření vlastních specifických technik a postupů založených na základních principech kooperace (Kasíková, 2001).

3.1. VÝZKUM KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Výzkum kooperativního vyučování je poměrně dlouhodobý, ale až v posledních pětadvaceti letech se objevily důkazy o jeho efektivním fungování. Na konci 80. let D. a R. Johnsonovi ve své knize o teorii a výzkumu kooperativního učení konstatují, že základní výzkumnou otázkou tohoto období není to, zda kooperovat při učení, ale otázka hlubšího prozkoumání podmínek efektivity kooperativního učení. Přes někdy rozporná zjištění výsledky výzkumů ústí do těchto závěrů: **Kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací.** Výkon a rozvoj myšlenkových procesů je podporován výrazně u žáků rychleji i pomaleji se učících. Pokud se tedy klade dnes důraz na práci s informacemi, rozvoj vyšších myšlenkových operací, na kreativní a kritické myšlení, lze se opřít o řadu výzkumů dokumentujících, že změna sociálních vztahů ve vyučování ve prospěch kooperace nejenže nesníží výkon a produktivitu učební činnosti, ale v různých parametrech je naopak zvyšuje.

3.2. VZTAH UČITEL – ŽÁK

V rámci nového pojetí vyučování je třeba též přehodnotit vztah učitel – žák. Akceptuje dnešní učitel osobnost žáka, akceptuje styl jeho práce a podporuje žákovu tvořivost? Je třeba brát žáky jako své partnery a ne jako něco, co jen vykonává zadané úkoly. Učitel musí být nejen dobrý pedagog, ale zároveň i výborný psycholog. Jen tak dokáže ve třídě (v malé sociální skupině) vytvořit tvůrčí atmosféru, namotivovat žáky tak, aby svůj úkol zvládli co možná nejlépe. Učitel může žákovi pomoci, když se mu podaří ho zaujmout pro hodnoty a cíle, jež může vnímat jako odpovídající jeho vlastnímu životnímu projektu, jež jsou

perspektivní v tom smyslu, že se mohou stát základem budoucí profesionální nebo volnočasové činnosti. Významnou motivační roli mohou sehrát zájmová seskupení – kroužky, sportovní kluby, umělecké soubory apod., kde je dospívající mezi vrstevníky, kteří pozitivně přistupují k určité oblasti učení a vzájemně se motivují k výkonu. Výrazným způsobem ovlivňuje motivace klima třídy a školy. V úspěšných školách učitelé projevují svůj zájem o předmět a o poznání vůbec (jsou sociálním, rolovým modelem). Vládne tam klima náročnosti, kdy učitelé svými postoji trvale dávají najevo, že od žáků vyžadují dobré výkony a že jsou přesvědčeni, že žáci „mají na to“, aby jich dosáhli (Rencher, 1992). Žáci se totiž do značné míry učí tak, jak si jejich učitelé myslí, že se budou učit (Mareš a Křivohlavý, 1995). Popisný způsob motivace vytvořil A. H. Maslow (1908-1970). Maslowův model má podobu hierarchie postupující od osobních potřeb na základně k rozumovým na vrcholu.

3.3. TYPY KOOPERACE

Jako má pojem kooperace několik významů, tak se také strategie ve vyučování odlišují a mohou klasifikovat podle typu kooperace, na kterém jsou založeny. Z tohoto hlediska se hovoří o dvou typech kooperace (Kasíková, 2005):

a) kooperace jako nápomoc

Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivosti cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle.

Tento typ kooperace se často objevuje ve formě tzv. tutoringu, kdy spolužáci nebo vrstevníci pomáhají jeden druhému v procesu učení. Autoři zabývající se tímto typem kooperace uvádějí, že vliv kooperace ve výkonu a rozvoji osobnostních atributů je téměř stejně velký u toho, kdo se učí, jako u toho, kdo učí. Snaha organizovat látku a porozumět jí vede k větší dovednosti informovat a pracovat s informacemi u tutora. A tak i když cíle ve dvojici se často liší (u jednoho naučit se, u druhého uspokojit školní požadavky, cvičit se v altruismu), učební výsledky se často zlepšují u obou.

b) kooperace jako vzájemnost

Podstata této charakteristiky spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením. Hodnocení může být sice založeno na výkonu jednotlivce, ale bývá ještě propojeno s hodnocením skupinového úsilí, ke kterému každý přispěl. Konečně celá třída může fungovat jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, založenými více jako spolupodílnictví než soutěžení.

Vyučovací strategie založené na vzájemné kooperaci se vyznačují i specifickou atmosférou. Jako příklad můžeme uvést strategii „učíme se spolu“ (Johnson, Johnson, 1994). Využívá cílové struktury, která vyžaduje vzájemné akceptování a společné cíle členů skupiny a která minimalizuje individualistické úsilí a konfrontaci. Strategie byla úspěšně vyzkoušena k integraci postižených žáků do vyučování, k zapojení rizikových skupin žáků do běžného vyučování, k podpoře mezirasového přátelství a tolerance a sociální snášenlivosti.

3.4. ÚSPĚŠNÁ KOOPERACE

Kooperací se rozumí schopnost více osob sledovat společný cíl, zaměřit na něj své jednání a účelně se k němu přibližovat. Při naplňování cíle by měli být všichni připraveni uplatnit své individuální schopnosti a dovednosti.

Faktory usnadňující kooperaci (Nováčková, 1997):

- přiměřená velikost skupiny
- zevrubná definice problému
- přesná definice cíle
- tvořivé metody hledání nápadů
- rozhodování, do nichž se pokud možno zapojí všichni účastníci

- jasné určení odpovědnosti každého jedince
- pozitivní vzájemná závislost
- demokratický styl řízení vedoucího

Pravidla úspěšné kooperace:

- každý má určité představy, které musí umět nabídnout
- každý má zcela speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné
- každý je zodpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá
- každý respektuje mínění druhých
- nikdo nepouští ze zřetele cíl
- čím větší je souhlas s prací ostatních, tím lepší bude výkon skupiny
- tvořivost je lepší než jednokolejnost
- konflikty, jsou-li produktivně urovnány, podporují výsledky skupiny

Týmové projevy skupiny:

- jednotliví účastníci se cítí ve skupině jako doma
- všichni se cítí jako příslušníci skupiny, mohou se sami rozvíjet, rozhodují se sami, a tím jsou relativně nezávislí
- v pracovní skupině existuje věcná odborná spolupráce v uvolněném a radostném skupinovém klimatu plném humoru
- výkonnost jednotlivých účastníků je snahou všech
- každý se může uplatnit tak, jak umí, a ostatní mu poskytnou zpětnou vazbu

3.5. DIAGNOSTIKA TÝMU

Charakteristika efektivních a neefektivních týmů

Tab. č. 1 Hodnocení spolupráce skupin (dle materiálů pro koordinátory ŠVP z evropského sociálního fondu, 2005)

Efektivní týmy	Neefektivní týmy
Atmosféra směřuje k neformálnosti a uvolněnosti. Lidé rozvíjejí účast a zájem.	Atmosféra odráží buď lhostejnost, nebo nudu (šíří se „septanda“ apod.).
V týmu probíhají četné diskuse a všichni se zúčastňují. Nikdo neodbíhá od tématu.	Hovoří jen několik lidí. Jen malé úsilí je věnováno tomu, aby se řečníci drželi tématu.
Každý rozumí úkolu, který má plnit.	Je obtížné pochopit, jaký je vlastně úkol skupiny.
Členové skupiny si vzájemně naslouchají. Každé myšlenky je dopřáno sluchu.	Členové skupiny vlastně neposlouchají jeden druhého. Některé myšlenky nejsou skupině předkládány.
V případě neshody se skupina staví k věci klidně a členové skupiny spolupracují na odstranění problému. Nikdo není s přijatým řešením nespokojen.	Neshody nejsou projednávány. Někteří lidé nejsou s rozhodnutím spokojeni.
Lidé se nebojí vystupovat kriticky a otevřeně říkají, co si myslí	Jeden nebo dva lidé mají dominantní postavení. Platí to, co řeknou oni.
Když je třeba provést určitou akci, všem je jasné, co mají dělat. Vzájemně si pomáhají.	Nikdo se nezajímá o to, co je třeba dělat. Nenabízí pomoc druhým.
Čas od času funkci vedoucího přebírají různí lidé.	Pouze jeden nebo dva lidé rozhodují a jednájí jako vedoucí skupiny.
Skupina si je dobře vědoma toho, jak pracuje a co je překážkou jejího dalšího postupu. Dokáže se sama o sebe postarat.	Skupina nemluví o tom, jak se jí vede, ani o problémech, které před ní stojí. Potřebuje někoho, kdo by se o ni staral.

3.6. KOOPERATIVNÍ HRY

Na světě je jen málo lidí, kteří by toužili jít životem zcela osamoceni a nikdy nechtěli pocítit potřebu být užitečnými členy nějaké skupiny či týmu. Potřebujeme si vyměňovat informace, a přestože si to mnohdy nepřiznáme, uspokojuje nás podíl na úspěšném rozhodování, tvůrčím díle či vědomí vlastní užitečnosti. Naplňování takových potřeb nás v životě nejen uspokojuje, ale vytváří podmínky pro úspěch v jakékoli činnosti. Dnes se ví, že pro budoucnost lidstva bude rozhodující tvořivé a iniciativní řešení problémů a nutnost vzájemné spolupráce. Kooperativní hry (Neumann 2000 je nazval jako hry iniciativní) jsou založeny na tom, že skupině je předložen problém, který má být vyřešen. Je to výzva. Když ji skupina přijme, pak musí problém vyřešit využitím tělesných a duševních schopností všech svých členů, musí probudit jejich iniciativu a smysl pro spolupráci. Většina her je koncipována tak, že je jedinec nebo malá skupina nemohou splnit. Zároveň se ale ukazuje, že jednotlivec může být platným a efektivním členem skupiny. Skupina musí počítat s přednostmi i nedostatky svých členů. K cíli vede několik cest a je na příslušnících týmu, kterou z nich si vyberou. Při řešení dochází k výměně názorů, projevují se vůdcovské sklony, postupně dochází k pokusům řešit problém, překonat překážku. Často se to napoprvé nepodaří. Dochází k přehodnocování, objevují se noví vůdci, nové nápady. Proces učení probíhá pomocí pokusů a omylů, procesem zkušenostního a prožitkově orientovaného učení. Účastníci tohoto procesu prožívají své nezdary, ale i úspěchy na vlastní kůži.

I když pracují převážně žáci, je role učitele v tomto procesu nezastupitelná. Úspěch závisí na jeho schopnosti vybrat hru a správně ji uvést. Velkou motivací je hru zarámovat do příběhu a přiblížit ji skutečnému životu. Každé skupině musíme dát šanci, aby byla úspěšná. Vedoucí (učitel) se řešení úkolu nezúčastňuje. Nesnaží se ani řešení napovídat. Hlídá dodržování pravidel a podle potřeby podává znovu jejich výklad. Dbá samozřejmě na bezpečnost. Jako pozorovatel získává mnoho námětů pro závěrečné hodnocení, bez kterého ztrácí tato skupina her svůj hlavní smysl. Zpětná vazba o tom, jak si počínali jednotlivci i celá skupina, může inspirovat k mnoha prospěšným úvahám vztahujícím se ke schopnostem účastníků řešit problémy, přijímat řešení, spolupracovat, komunikovat, řešit konflikty, vést lidi i brát ohled na jiné názory.

Kooperativní hry mají 4 základní komponenty (Orlick, 1979):

1. Kooperace: Hráči vytvářejí zvláštní jednotku; každý hráč je jejím členem se svým specifickým přispíváním. Protože existuje společný cíl, existuje i společný pohyb k cíli, pomoc jednoho druhému v dosažení cíle. (Destrukce by znamenala i ohrožení vlastních cílů). Hráči cítí, že jsou akceptovanou součástí hry, a cítí se do hry plně zapojeni. Výsledkem je pocit zisku, ne ztráty, a to pro všechny zúčastněné, což zvyšuje efektivitu učení.

2. Akceptace, přijetí, souhlas: Pocit přijetí se přímo vztahuje ke zvýšení sebedůvěry a k prožívání pocitu štěstí – stejně tak jako odmítnutí se vztahuje ke snížení sebedůvěry. V kooperativních hrách má každé dítě významnou úlohu v rámci hry, je důležité splnění společného cíle. Přijetí je tak základní podmínkou úspěšného průběhu i výsledku hry.

3. Začlenění: Začlenění se přímo vztahuje k pocitu sounáležitosti, přispívání, uspokojení z aktivity. Být ponechán mimo, eliminován, ignorován je jasně vnímáno jako forma odmítnutí. Děti chtějí být součástí akce, ne mimo ni. Touží po začlenění, pokud se neobávají, že mohou být poníženy, odmítnuty. A také tehdy, když je hra vyzkoušením vlastních možností.

4. Radost, legrace, potěšení: Prvotní důvod pro hru je radost ze hry, legrace. V kooperativních hrách se tento rozměr hry ještě zvýrazňuje, protože struktura hry přináší uvolnění. Děti jsou zbaveny očekávání a strachu z prohry, odmítnutí. Sdílená radost a legrace je větší radost a legrace.

Pokud je hra vybudována na těchto čtyřech základních součástech, funguje komplexně: není zraňováno sebepojetí dítěte, není důvod k obavám z dalších příležitostí k účasti, děti jsou obohaceny o nové zkušenosti.

3.6.1. PŘÍKLADY KOOPERATIVNÍCH HER

Hra č. 1: Počítám s tvou pomocí

Pomůcky: samolepící štítky s čísly (součet tří čísel musí být 100, např.: 1,29,70; 3,24,73; 23,25,52; 30,20,50; 15,16,69; 23,26,51 apod.).

Popis hry: Všichni se postaví do kruhu, zavřou oči a každému bude umístěno na čelo nějaké číslo. Potom se ještě za pomoci učitele v prostoru promíchají. Pak otevřou oči a budou se snažit beze slov vytvořit trojice tak, aby součet jejich čísel na čele dával hodnotu 100. Kombinace čísel musí být volena tak, aby žádný hráč nezůstal osamocen.

Variace: na čelo můžeme umístit kartičky s vyjmenovanými slovy, různé druhy zvířat, barvy (posilování mezipředmětových vztahů). Můžeme zadat časový limit.

Hra č. 2: Pavoučí síť

Pomůcky: dvě pevné šňůry (8 m), tenčí provázky nebo delší kusy gumy

Popis hry: Mezi 2 pevné tyče utkáme pavučinu. Tvoří ji dvě natažené silnější šňůry, dolní okraj asi 40 cm a horní asi 200 cm nad zemí. Pomocí gum nebo provázek upleteme síť (alespoň 14 ok, kterými se může protáhnout člověk. Oka mají různou velikost a tvar, v dolní části utvoříme dvě větší oka, která lze prolézt bez dopomoci. Síť splétáme tak, abychom mohli upravovat velikost ok. Signalizaci doteku můžeme zajistit pomocí malých zvonečků, připevněných na síť).

Síť se nesmí podlézat ani přelézat vrchem. Nesmí se používat žádné pomůcky. Hráči se nesmí dotýkat tyčí, na kterých je síť upevněna, z bezpečnostních důvodů se nesmí síť proskakovat. Každý smí prolézt pouze jedním okem, poté se oko uzavírá a nikdo jím už nesmí prolézt.

Úkolem skupiny je tedy prolézt oky sítě bez toho, že se jí kdokoli dotkne. Poruší-li někdo

z hráčů pravidla, následují sankce (skupina se vrací na start, lze také udělovat trestné body atd.).

Před začátkem zdůrazníme bezpečnost osob, které zvedáme a prostrkujeme sítí. Přesnost a důkladnost má přednost před rychlostí.

Hra č. 3: Živá abeceda

Popis hry: V této aktivitě se všichni staneme na chvíli herci, kteří prostřednictvím svých těl sdělují nějakou informaci, i diváky, kteří se snaží pochopit význam sdělení. Žáky rozdělíme do dvou skupin. Jedna ze skupin se vzdálí a tajně si domluví slovo, které ztvární pomocí svých těl. Do „psaní“ se zapojí každý člen skupiny. Jakmile dokončí konstrukci slova, oznámí to druhé skupině. Tato skupina společným úsilím všech svých členů hledá význam slova. Po přečtení daného slova se úlohy skupin vymění.

Variace: Můžeme měřit čas, za který je sdělení rozlušťeno a uspořádat soutěž mezi družstvy nebo jednotlivci. Můžeme vymezit slovní druh, případně jazyk, ve kterém budeme tvořit slova (mezipředmětové vztahy).

Hra č. 4: Míč ve vzduchu

Pomůcky: nafukovací balónek (jeden pro každou skupinu)

Popis hry: Třída se rozdělí na dvě skupiny a obě skupiny dostanou nafouknutý balónek. Cíl každého týmu je jednoduchý - udržet balónek co nejdéle ve vzduchu, bez dopadu na zem. Nikdo se však nesmí dotknout předčasně, tj. dvakrát za sebou, aniž by se mezi jeho dvěma doteky všichni ostatní vystřídali. Necháme děti prodiskutovat strategii a případně experimentovat. Samy si řeknou, kdy již chtějí měřit čas. Měly by samy přijít na to, že si musejí stanovit pořadí, v jakém si posílají míč - jinak nelze dodržení zákazu předčasného dotknutí zajistit. Toto pravidlo je velmi důležité – bez něj zodpovědnost za pád míče není známa, s ním ano – současně umožňuje stoprocentní soustředění každého na „jeho“ okamžik.

Jeden z těchto týmů může být výrazně klidnější, druhý zbrklejší. Budeme samozřejmě povzbuzovat oba týmy. Až se klidnější tým vypracuje (nebo až se současně oba týmy vypracují) na soustředěné nasazení každého v tu danou chvíli, kdy je na řadě, kdy má zodpovědnost, opatrně (tj. postupně během asi tří kol) oba týmy spojíte. Děti budou mít snahu zvyšovat výkon - překonávat dosavadní rekord celé třídy - a nebude jim vadit, že již nemají s kým soutěžit.

4. MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA

Dnešní učitel by neměl být jenom dobrým pedagogem, ale předpokládá se, že bude také výborným psychologem. Aby žáci při skupinové práci dosahovali co nejlepších výkonů, musí učitel vhodně rozdělit třídní kolektiv (malá sociální skupina) do skupin, které jsou „výkonnostně“ podobné.

Definice malých skupin v psychologii nejsou jednotné, ačkoli by se zdálo, že by neměl být problém malou skupinu přesně vymezit. Tak např. D. Krech, R. S. Crutchfield a E. L. Ballachey (1968), kteří rozlišují *psychologické skupiny* a *společenské organizace*, definují psychologické skupiny, kterými vlastně rozumí malé skupiny, následujícími podmínkami:

1. vztahy mezi členy jsou navzájem závislé - chování každého člena ovlivňuje chování každého jiného člena,
2. členové mají společnou ideologii - soubor názorů, hodnot a norem, které regulují jejich vzájemné vystupování.

Za příklady takto pojatých skupin pak považují: rodiny, přátelské kruhy, politické kruhy, pracovní, výchovné, náboženské, sousedské a rekreační skupiny. Nepoužívají však adjektiva „malý“, které je podstatným přívlastkem, protože malé skupiny tvoří sociálně-psychologický fenomén *sui generis*.

Složitější vymezení podal M. Sander (1979), který však používá také jen termínu skupina a podle něhož podstatnými znaky skupin je to, že se jejich členové

1. prožívají jako k sobě patřící
2. explicitně se definují jako k sobě patřící
3. sledují společné cíle
4. sdílí normy a předpisy chování pro určitou oblast činnosti
5. mají mezi sebou více interakcí než navenek
6. identifikují se společnou vztažnou osobou
7. jsou prostorově a/nebo časově odděleni od ostatních individuů širšího okolí.

Avšak ani toto vymezení nelze pokládat za uspokojivé, nelze např. říci, že členové pracovní skupiny mají mezi sebou více interakcí než vně této skupiny.

Přijatelné není ani jednoduché vymezení, které podává D. G. Myers (1993), že skupinu tvoří dva nebo více lidí, kteří po delší dobu, než je malý moment, spolu interagují, mají vliv jeden na druhého a vnímají jeden druhého jako my, neboť v tomto vymezení nejsou zahrnuty některé podstatné znaky malých skupin a znak delší interakce než momentální je nejasný.

G. C. Homans (1950) rozumí skupinou řadu osob, které spolu v určitém časovém období často komunikují a jejichž počet je tak malý, že každá osoba může se všemi ostatními osobami komunikovat, ne prostřednictvím jiných lidí, nýbrž tváří v tvář. Homans, který také nepoužívá adjektiva malý, uvádí další znak, interakce tváří v tvář.

Malou skupinu je nutno vymežit následujícími znaky:

- navzájem integrující jedinci
- v rámci společně sdílených norem
- kteří se vzájemně znají
- v rámci propojených rolí
- interagují v rámci společných cílů
- mají vědomí „my“

Takovým kritériím plně vyhovuje třídní kolektiv.

4.1. FUNKCE MALÝCH SKUPIN

Skupinová příslušnost provází člověka celý život a celý život se cítí být příslušníkem nějaké skupiny. Člověku je jen mezi lidmi nejtepleji, napsal J. Čapek a ilustroval to tímto příměrem: *„Člověk náleží mezi lidi; jeho život je jenom jedinou maličkou krvavou buňkou veliké krvavé tkáně člověčenství a tato buňka nemůže bloudit, samotářsky odtržena, pro sebe ve vesmíru. Pokud živa, pokud jest jí čerpati z obecné krve, musí se zas hned vracet mezi své“*.

Skupinová příslušnost je životní nutností: člověk se rodí do určité rodiny, která jej

vypravuje do života, učí se zde nacházet ochranné zázemí, učí se zde seznamovat se svým životním prostředím, vyznat se v něm a dostává se mu zde první výbavy pro život vůbec (návyky, řeč, role, hodnoty atd.). Později se stává příslušníkem školní třídy, pracovní a zájmové skupiny, zakládá manželství a vlastní rodinu. Tato celoživotní příslušnost je současně zdrojem celoživotních sociálních vazeb, které jsou pak zdrojem nové determinace, sociálních vlivů této skupinové příslušnosti. Neboť chce-li ve skupinách obstát, a obstát v nich nějak musí, protože vytvářejí jeho životní zázemí, musí se přizpůsobit standardům, které se v životě skupin uplatňují, nebo opustit tu skupinu, která mu nevyhovuje, a najít si jinou.

Základní funkcí malých skupin je, že člověku umožňují uspokojování jeho sociálních potřeb. Skupina poskytuje svému příslušníku nejen určitá uspokojení, ale také srovnávací rámec pro jeho postoje a jednání, utváří jeho pojetí „sociální reality“ a jeho sociálních rolí. Sociální psychologové v tomto smyslu hovoří o normativní a srovnávací funkci, resp. afektivní a instrumentální funkci malé skupiny. Obecně řečeno, poskytuje mu referenční rámec pro jeho hodnocení tím, že v míře, v jaké je pro něj přitažlivá, mu umožňuje internalizaci určitých norem, standardů pro tato hodnocení. Skupina je pro jedince přitažlivá v míře, v jaké uspokojuje jeho potřeby, a uspokojuje-li je v dostatečné míře, stává se zdrojem odměn a také zdrojem fixace jedince na skupinu. V takovém případě se členská skupina stává pro jedince pozitivně referenční, resp. „pozitivně vztažnou“. Skupina současně vystupuje jako jakési „sociální zrcadlo“ pro sebepojetí a sebehodnocení jedince. Osobnost jedince se utváří také na základě sebereflexí a reflexí postojů a chování sociálního okolí vůči ní. Mueller a Thomas (1974) zdůrazňují, že v identifikujícím vztahu přebírá jedinec bez výhrad hodnoty své skupiny a že každý užší sociální vztah vyvíjí v jeho chování kontrolní funkci, neboť mu poskytuje zpětné vazby.

Na základě výzkumů J. K. Hemphill (1949) stanovil následující **dimenze charakteristiky skupin** (zde podle L. Kruseho, in: C. F. Graumann, 1972):

- autonomie (skupina funguje nezávisle na jiných skupinách)
- kontrola (skupina řídí chování individuí)
- flexibilita (aktivity skupiny jsou řízeny spíše neformálními než formálně pevně stanovenými pravidly)

- „hédonický tón“ (skupinová příslušnost je spojena spíše s příjemnými než nepříjemnými pocity)
- homogenita (členové skupiny jsou si podobní z hlediska sociálně relevantních znaků)
- intimita (úzká osobní známost mezi členy skupiny)
- závislost (členů skupiny na jejich skupině)
- participace (členové skupiny investují čas a úsilí do skupinových aktivit)
- permeabilita (otevřenost skupiny pro nové členy - prostupnost)
- polarizace (orientace na jediný skupinový cíl)
- potence (význam skupiny pro její členy)
- stabilita (znaky skupiny jsou po delší dobu stabilní)
- stratifikace (pozice členů v hierarchii statusů)
- „viscosity“ - přilnavost (členové skupiny fungují jednotně)
- velikost (počet členů skupiny)

4.2. SKUPINOVÉ NORMY

S utvářením skupiny neformálního druhu, nebo neformální podskupiny v rámci skupiny formální, dochází k **vytváření skupinových norem**, které kontrolují chování členů skupiny, aby bylo v souladu se skupinovými cíli, pomocí pozitivních a negativních sankcí. Za konformní chování a postoje jsou členové skupiny odměňováni projevy souhlasu a uznání, za nonkonformní chování jsou různými způsoby trestáni, od posměšků až po fyzické napadení. Skupinové normy kontrolují hlavně postoje a chování projevené v rámci skupinových interakcí a toho, co se týká zájmů skupiny, což je dáno koncem konců přítomností ve skupině. Tyto normy ale mohou ovlivňovat i chování jedince mimo skupinu. Příklady těchto norem v pracovní skupině podává z vlastního pozorování činnosti jisté pracovní skupiny G. C. Homans (1950):

1. Nesmí se pracovat příliš mnoho, kdo to dělá je „šplhoun“.
2. Nesmí se ale také pracovat příliš málo, kdo to dělá je „ulejvák“.
3. Nadřízenému se nesmí prozradit nic, co by mohlo poškodit spolupracovníka; kdo by to

učinil, je „práskač“.

4. Nesmí se projevovat žádná nadřazenost ani nápadná oficióznost.

Společným jmenovatelem prvních tří uvedených norem je **solidarita**, postoj a chování, které tvoří páteř všech skupinových norem (ve školní třídě se kromě jiného projevuje „povinností“ napovídat spolužákovi, neprozradit jeho přestupky proti školnímu řádu učiteli. Kdo by to učinil, je donašeč a třída by jím opovrhovala; ten, kdo by na spolužáka otevřeně žaloval učiteli, by byl třídou zavržen, možná o přestávce i zbit).

II. METODOLOGICKÁ ČÁST

1. CÍL A ÚKOLY

Cílem práce je konfrontace dvou pedagogických přístupů – tradičního a inovativního.

První přístup je založen na direktivní úloze učitele, používajícího ponejvíce příkazový didaktický styl, kde žáci cvičí jednotně podle jeho pokynů. Tento styl se vyznačuje vysokou efektivitou využití učebního času. Žáci se učí podřizovat ve výběru učiva, v rytmu cvičení i zátěži.

Druhý přístup je značně inovativní. Jde o kooperativní učení, kdy je výrazným způsobem posilována role žáka, jeho aktivní přístup při řešení problémů, a do popředí se dostávají sociální vztahy mezi žáky. Tato nová metoda vyžaduje spolupráci všech členů v týmu, vzájemný respekt a naslouchání názoru druhých. Jen tak dospěje skupina společně k nalezení nejlepšího řešení dané situace.

Úkoly:

- prostudovat literaturu z oblasti školní tělesné výchovy a koncepcí podporujících kreativitu a spolupráci ve škole
- seznámit se s dostupnými výsledky výzkumů z posledních let
- vytvořit dotazník pro hodnocení tradičních a experimentálních vyučovacích jednotek
- realizovat dotazování žáků
- uložit získaná data a analyzovat rozdíly v tradičním a inovovaném pojetí vyučování tělesné výchovy
- vyvodit závěry

2. POUŽITÉ METODY

Při práci byly použity dvě metody výzkumu: dotazníkové šetření a specifické testování.

a) **Metoda dotazníková**

Tato metoda shromažďuje data dotazováním osob. Je charakterizována tím, že je určena pro hromadné získávání údajů.

Použitý dotazník (modifikace dotazníku Frömel, 2000) obsahuje 3 části.

V první části hodnotí žáci svůj vztah k tělesné výchově a mimoškolním pohybovým aktivitám.

Ve druhé části se vyjadřují k vedení vyučovací jednotky.

Třetí část hodnotí sociální vztahy ve třídě a vzájemnou spolupráci.

Dotazník je tvořen celkem 31 otázkou. Jsou to otázky uzavřené s volbou odpovědi ano-ne.

Součástí dotazníku jsou i 3 otevřené otázky, kde mohou žáci projevit svoje názory a postoje týkající se tělesné výchovy a svého vztahu k ní.

b) **Test efektivity a spolupráce**

Pro tuto diplomovou práci byl použit i netradiční způsob testování. Soubor her, na kterých demonstrujeme to, jak ve skupině vedené moderními metodami funguje spolupráce a vzájemná empatie. Skupiny navyklé na tradiční způsob výuky jsou při řešení situací pomalejší a nedovedou efektivně spolupracovat. Obě sledované skupiny řešily několik úkolů. Byl měřen čas, který skupina potřebovala k vyřešení úkolu, ale důležitější však bylo pozorování, jaký způsob řešení úkolu volila každá skupina.

3. SLEDOVANÝ SOUBOR

Anketní otázky byly žákům 6. – 9. ročníku (ve věku 12 – 15 let) zadány v květnu 2004. Celkem odpovídalo 120 probandů, z čehož 39 byli žáci 6. ročníku (20 dívek, 19 chlapců), 31 žák 7. ročníku (15 dívek, 16 chlapců), 26 z 8. ročníku (12 dívek, 14 chlapců) a 24 z 9. ročníku (12 dívek, 12 chlapců).

Experimentální skupina byla tvořena 60 žáky z 6. – 9. ročníku v rozmezí 12 – 15 let (bylo zde 33 dívek a 27 chlapců). Kontrolní skupina byla tvořena také 60 žáky a opět to byli žáci 6. – 9. ročníku (31 dívka a 29 chlapců). Formy kooperativního vyučování a skupinová výuka probíhala v experimentální skupině, v kontrolní skupině byly hodiny tělesné výchovy vedeny převážně příkazovým didaktickým stylem.

Při vyhodnocení rozdílů budeme za věcně významný považovat rozdíl 10 a více procent.

4. PŘEDPOKLADY VÝZKUMU

1. Ve třídách, kde bude vyučovací proces probíhat především formou kooperativního učení, formou hry a skupinové práce, se vytvoří pozitivní přístup k vyučování (žáci se na hodiny budou těšit a takto vedené hodiny budou přijímat pozitivněji než tradiční hodiny).
2. Ve skupinách, kde bude vyučování probíhat inovačně, se vytvoří mezi žáky pozitivní sociální vztahy, nebude pro ně problémem vzájemná komunikace a spolupráce.
3. Nové metody vyučování umožní žákům větší možnost samostatného rozhodování.

III. VÝSLEDKOVÁ ČÁST

Tato část diplomové práce přináší poznatky z praktického využití kooperativního vyučování. Ukazuje, jak žáci reagují na nové metody, jak je přijímají. Jejich přístup pak mapuje dotazník, který byl zadán žákům v květnu roku 2004, to znamená, že i nejmladší žáci 6. ročníku se měli možnost s principy kooperativního vyučování dostatečně seznámit.

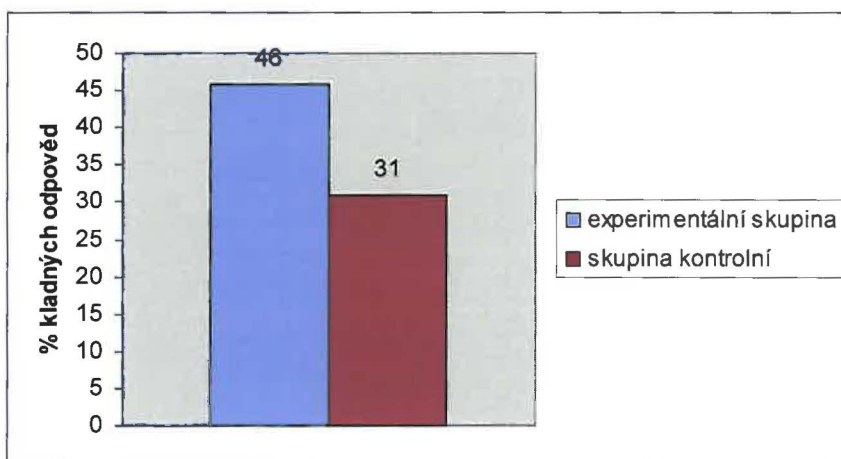
Metoda kooperativního vyučování se praktikuje na školách celkem krátce, a proto neexistuje žádný standardizovaný dotazník, který by postihoval tuto problematiku. Vytvořili jsme tedy modifikaci dotazníku Frömel (2000) s otázkami, které vystihují podstatu kooperativního vyučování (spolupráci mezi žáky, práci ve dvojicích nebo skupinách, řešení problému atd.). Dotazník byl rozdělen na 3 části. V první z nich žáci 6.-9. ročníku odpovídali na otázky, které se týkaly jejich zájmu o školní tělesnou výchovu a mimoškolní pohybové aktivity. Ve druhé části žáci hodnotili vyučovací jednotky tělesné výchovy, to zda se mohou samostatně rozhodovat, či zda považují tělesnou výchovu za stejně důležitý předmět jako ostatní naukové předměty. V poslední, třetí části dotazníku měli žáci zhodnotit vztahy se spolužáky, to jak se jim spolupracuje, zda umí přijmout názor většiny, či jaké mají pocity při cvičení ve dvojicích nebo skupinách. Jelikož žáci odpovídali na otázky jen ANO-NE a ne vždy se uměli rozhodnout, je dotazník ještě doplněn třemi otevřenými otázkami, kde se žáci měli možnost vyjádřit ke způsobu vedení hodin, co by na tělesné výchově změnili a čím je tělesná výchova obohacuje.

1. TĚLESNÁ VÝCHOVA A MIMOŠKOLNÍ POHYBOVÉ AKTIVITY

V této části žáci odpovídali na tyto otázky dotazníku (část A):

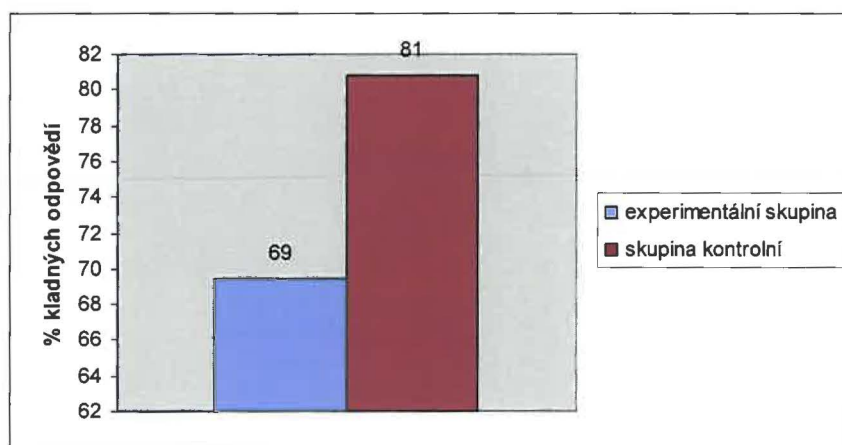
1. Sportuješ rád(a)?
2. Těšíš se na hodinu TV?
3. Věnuješ se sportovní činnosti alespoň 5 hodin týdně?
4. Jsi registrován(a) v nějakém sportovním oddíle?
5. Dovede tě sport odreagovat od tvých problémů, zapomeneš na ně?
6. Sportuješ někdy s rodiči, sourozenci nebo blízkými příbuznými?
7. Je dobré hodnotit výkony v TV podle výkonnostních tabulek?
8. Hodnotíš sám(a) sebe jako dobrého sportovce?
9. Jsou dostačující 2 hodiny TV za týden?
10. Přispívá TV a sportování všeobecně k lepší fyzické kondici?
11. Přispívá TV a sportování všeobecně k lepší psychické kondici?

Graficky budou znázorněny otázky, ve kterých je věcně významný rozdíl 10 a více procent.



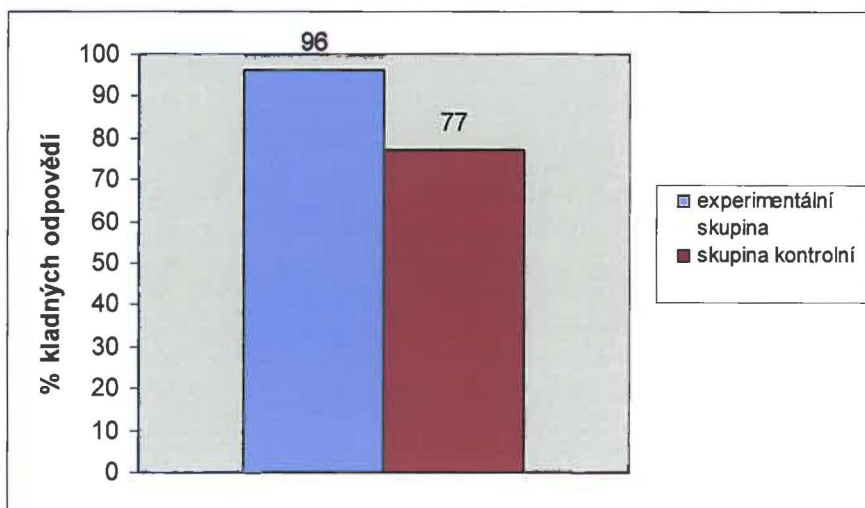
Graf č. 3: Jsi registrován(a) v nějakém sportovním oddíle?

Žáci skupiny experimentální se zapojují do organizovaného sportování mnohem častěji než žáci skupiny kontrolní.



Graf č. 4: Je dobré hodnotit výkony v TV podle výkonnostních tabulek?

Z grafu je patrné, že žáci, u kterých se v hodinách TV uplatňuje kooperativní vyučování a skupinová výuka jsou mnohem méně motivováni na fyzický výkon. Ve skupině kontrolní je tomu právě naopak.



Graf č.5: Přispívá TV a sportování všeobecně k lepší psychické kondici?

Na tomto grafu je vidět, že experimentální skupina bere hodiny tělesné výchovy jako prostor pro psychickou relaxaci, místem, které je bez stresu a nervozity.

Shrnutí první části dotazníku: První část dotazníku zkoumala zájem žáků o tělesnou výchovu a pohybové aktivity žáků v době mimo vyučování. Z odpovědí vyplývá, že žáci obou skupin sportují rádi (otázka č. 1). Ve skupině experimentální odpovědělo kladně 89% žáků, ve skupině kontrolní 81% žáků. Obě dvě skupiny se shodly v odpovědi na otázku č. 9 (jsou dostačující 2 hodiny TV za týden?). Ve skupině experimentální považuje 50% žáků 2 hodiny TV za dostatečné, ve skupině kontrolní 59% žáků. Celkem shodný výsledek vykazaly obě skupiny u otázky č. 10 (přispívá TV k lepší fyzické kondici?). Ve skupině experimentální odpovědělo kladně na tuto otázku 39% žáků, ve skupině kontrolní 31% odpovídajících žáků. Obě dvě skupiny jsou ke svým sportovním výkonům velice sebekritické, protože z odpovědi na otázku č. 8 (hodnotíš sám(a) sebe jako dobrého sportovce?) vyplývá, že kladně odpovědělo jen 28 % žáků z experimentální skupiny a 23% žáků ze skupiny kontrolní. Obě dvě skupiny se ještě shodují v názoru, že je sport dovede odreagovat od problémů, že na ně během sportování zapomínají.

Největší rozdíly byly zaznamenány v následujících otázkách (jsou zachyceny i grafickým znázorněním):

Otázka č. 2: Těšíš se na hodinu tělesné výchovy? Kladně na tuto otázku odpovědělo 85%

žáků experimentální skupiny a 65% žáků skupiny kontrolní. Rozdíl mezi experimentální skupinou a kontrolní skupinou byl tedy 20%.

Otázka č. 3: Věnuješ se sportovní činnosti alespoň 5 hodin týdně? V odpovědi na tuto otázku paradoxně odpovědělo kladně více žáků ze skupiny kontrolní (92%), než žáků skupiny experimentální (54%). Tuto skutečnost lze pravděpodobně vysvětlit rozdílným pochopením otázky. To potvrzuje i odpověď na další otázku dotazníku (otázka č. 4: Jsi registrován(a) v nějakém sportovním oddíle?). Kladně odpovědělo 46% žáků skupiny experimentální a 31% žáků ze skupiny kontrolní.

Věcně významný rozdíl byl zaznamenán i v odpovědích na otázku č. 7: Je dobré hodnotit výkony v TV podle výkonnostních tabulek? Zde odpovědělo kladně 69% žáků skupiny experimentální a 81% žáků skupiny kontrolní.

Větší rozdíl byl ještě zaznamenán u otázky č. 11: Přispívá TV a sportování všeobecně k lepší psychické kondici? Zde odpovědělo kladně 96% žáků skupiny experimentální a 77% žáků ze skupiny kontrolní.

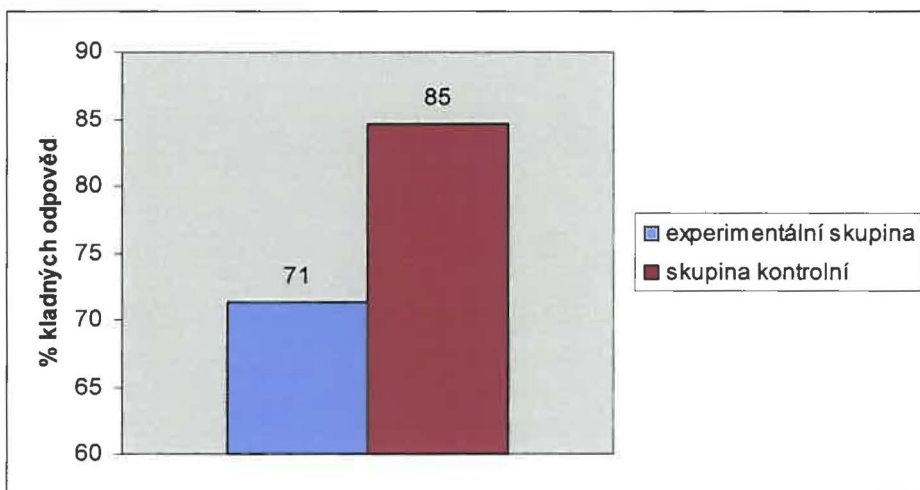
2. HODNOCENÍ HODIN A VÝZNAM TĚLESNÉ VÝCHOVY

Ve druhé části dotazníku žáci odpovídali na otázky, které se týkaly vyučovací jednotky tělesné výchovy a srovnáním TV s ostatními předměty.

Jednotlivé otázky dotazníku (část B):

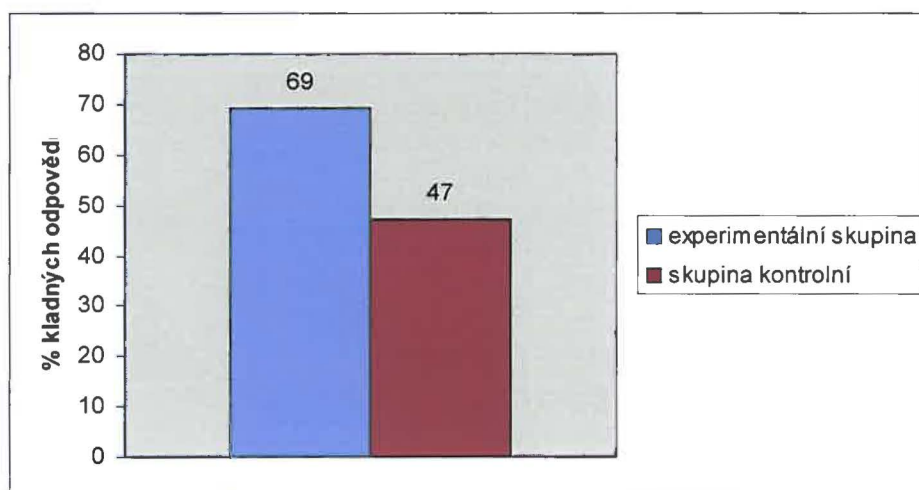
1. Byl jasný cíl vyučovací hodiny?
2. Byla v hodině dobrá atmosféra?
3. Mohl(a) ses v hodině samostatně rozhodnout v nějaké pohybové aktivitě?
4. Považuješ TV za stejně důležitý předmět jako ostatní vyučovací předměty?
5. Má TV pro život větší význam než ostatní předměty?
6. Byl(a) jsi pochválen(a) vyučujícím v průběhu hodiny?
7. Naučil(a) ses v hodině něco nového?
8. Měli jste možnost zvolit si náplň hodiny TV? Sport?
9. Používáte v hodinách TV netradiční pomůcky, náčiní?
10. Jsi po hodině příjemně unaven(a)?

Do grafů budou zaneseny otázky, v jejichž odpovědích byl zaznamenán věcně významný rozdíl 10 a více procent.



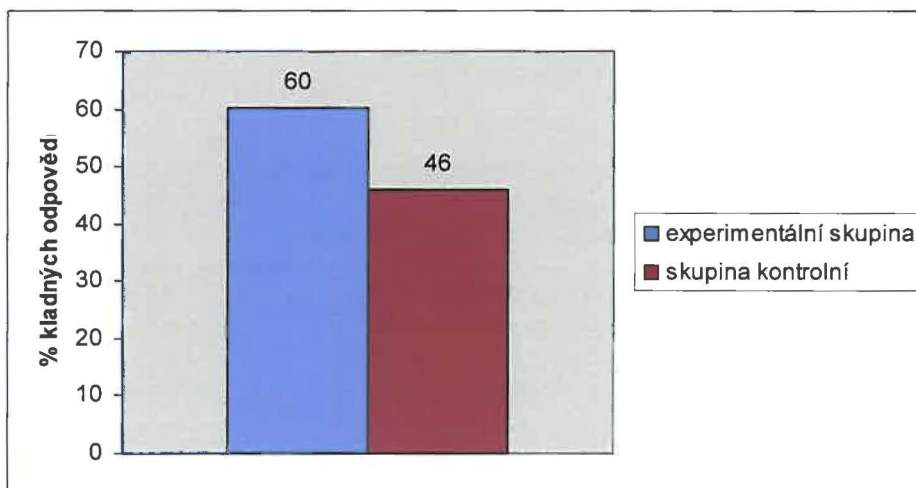
Graf č. 6: Byl jasný cíl vyučovací hodiny?

Z grafického znázornění vyplývá, že žáci v experimentální skupině ne vždy pochopí záměr vyučujícího. Vyplývá to samozřejmě z toho, že na podobnou skladbu vyučovací hodiny nejsou navyklí a s novým pojetím se teprve sžívají.



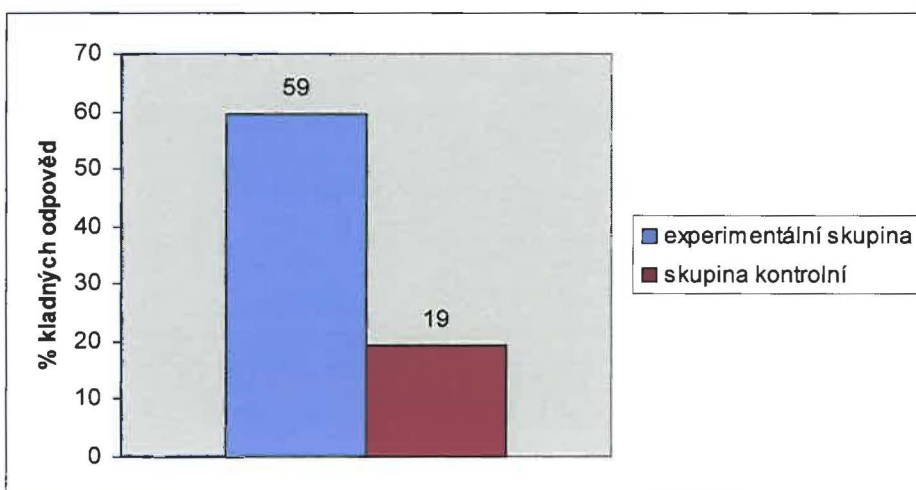
Graf č. 7: Mohl(a) ses v hodině samostatně rozhodnout v nějaké pohybové aktivitě?

Tento graf ukazuje posilování role žáka, jeho samostatnost při výběru pohybové aktivity v hodinách TV.



Graf č. 8: Považuješ TV za stejně důležitý předmět jako ostatní vyučovací předměty?

Necelá polovina žáků ze skupiny kontrolní považuje tělesnou výchovu za stejně důležitý předmět jako jsou ostatní vyučovací předměty. U skupiny experimentální je to o 16 % žáků více. Nejspíš si více uvědomují dopady fyzické aktivity pro jejich další život.



Graf č. 10: Používáte v hodinách TV netradiční pomůcky, náčiní?

Je patrné, že žáci experimentální skupiny v hodinách TV mají možnost práce s nejrůznějšími sportovními pomůckami. Hodiny jsou pak pestré a zábavné. Záleží samozřejmě na učiteli, jaké pomůcky žákům nabídne, na materiálním vybavením školy, i když leckdy jako pomůcky při tělesné výchově poslouží i věci z běžného života např. plastové lahve, parašutistický padák, peří aj.

Shrnutí druhé části dotazníku: Ve druhé části dotazování hodnotili žáci hodiny tělesné výchovy. Velká shoda panovala u obou skupin v odpovědi na otázku č. 2 (Byla v hodině dobrá atmosféra?). 80% žáků experimentální skupiny a 75% žáků ve skupině kontrolní odpovědělo na tuto otázku kladně. Žáci obou skupin odpovídali též téměř shodně na otázku, zda byli vyučujícím v průběhu hodiny pochváleni, či zda se cítí po hodině příjemně unaveni. Minimální rozdíl byl i v odpovědi na otázku č. 7 (Naučil(a) ses v hodině něco nového?). 81% žáků ze skupiny experimentální a 73% žáků ve skupině kontrolní se domnívá, že se v hodině TV naučili něco nového.

Největší rozdíly byly zaznamenány v následujících otázkách (jsou zachyceny i grafickým znázorněním):

Otázka č. 1: Byl jasný cíl vyučovací hodiny? Kladně odpovědělo 71% žáků skupiny experimentální a 85% žáků skupiny kontrolní.

V otázce č. 3: Mohl(a) ses v hodině samostatně rozhodnout v nějaké pohybové aktivitě? se plně projevil rozdíl mezi tradičními hodinami tělesné výchovy a hodinami, ve kterých se uplatňují nové přístupy. Kladně odpovědělo 69% žáků skupiny experimentální a jen 47% žáků skupiny kontrolní.

Věcně významný rozdíl byl zaznamenán i v odpovědích na otázku č. 4: Považuješ TV za stejně důležitý předmět jako ostatní vyučovací předměty? Zde odpovědělo kladně 60% žáků skupiny experimentální a 46% žáků skupiny kontrolní.

Úplně největší rozdíl byl zaznamenán v odpovědích na otázku č. 9: Používáte v hodinách TV netradiční pomůcky, náčiní? 59% žáků ze skupiny experimentální a jen 19% žáků ve skupině kontrolní je přesvědčeno, že v hodinách TV používá netradiční pomůcky.

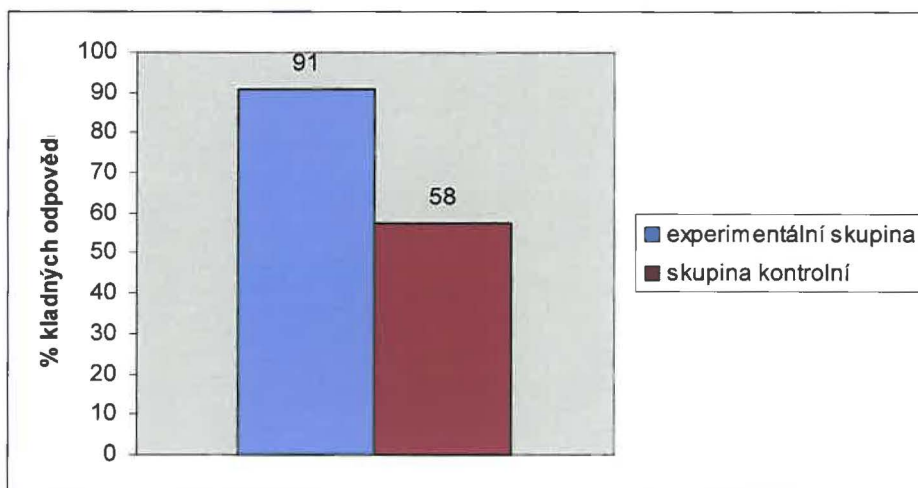
3. VZTAHY VE TŘÍDĚ, ÚSPĚŠNÁ SPOLUPRÁCE

Třetí část dotazníku zkoumala sociální vztahy mezi žáky, schopnost spolupráce, jak v rámci hodin tělesné výchovy, tak i mimo ni.

Jednotlivé otázky dotazníku (část C):

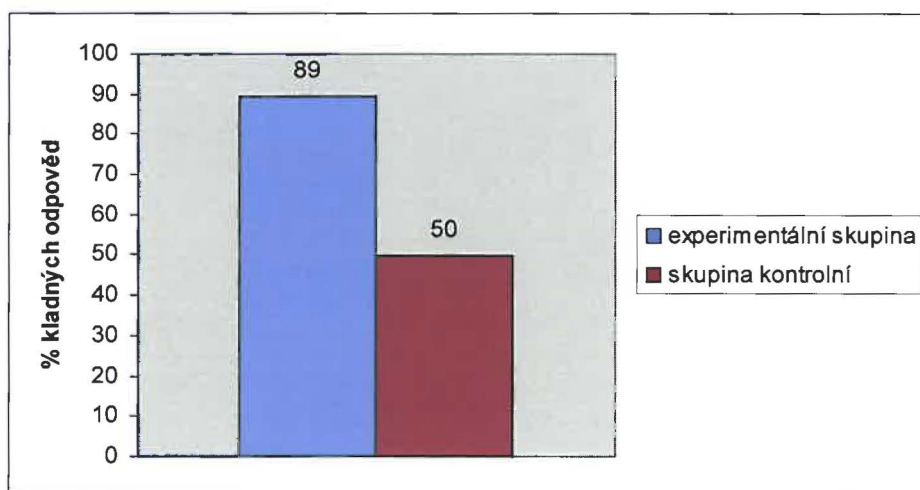
1. Je většina spolužáků i tvými kamarády?
2. Dovedeš bez vyzvání spolužákovi pomoci, poradit?
3. Prováděli jste v hodinách cvičení ve dvojicích či skupinách?
4. Pomáhal(a) jsi spolužákům, nebo pomáhal někdo tobě?
5. Jsi stejně dobrý(á) i v ostatních vyučovacích předmětech?
6. Máš rád(a) kolektivní formy sportovních her?
7. Záleží ti vždy na výsledku zápasu?
8. Dovedeš se podřídit názoru většiny?
9. Je pro tebe problémem práce ve dvojici či kolektivu?
10. Cítíš se spokojeně, uvolněně v kolektivu při hodinách TV?

Do grafů budou zaneseny otázky, v jejichž odpovědích byl zaznamenán věcně významný rozdíl 10 a více procent.



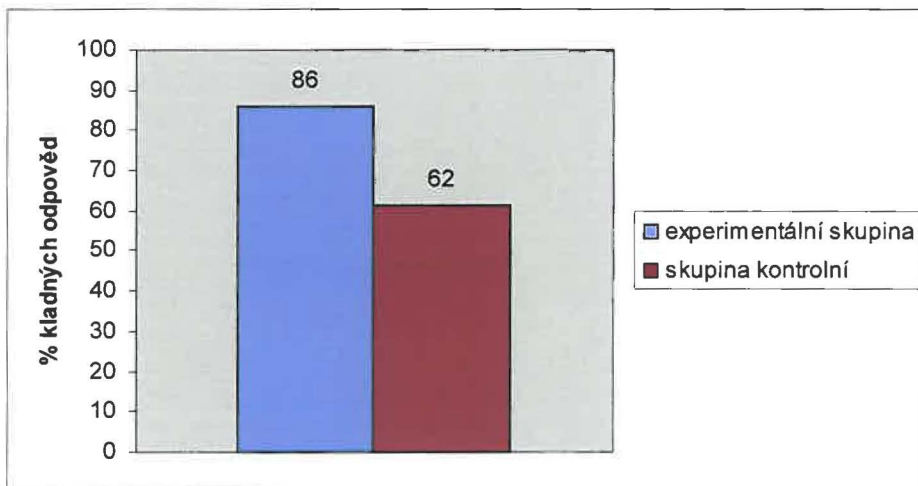
Graf č. 11: Je většina spolužáků i tvými kamarády?

Jeden z největších rozdílů, který se vyskytnul v odpovědích na otázky dotazníku. Při praktikování kooperativního vyučování je to jeden z prvních úkolů – vytvořit z žáků kolektiv, který má mezi sebou pozitivní sociální vazby a efektivně spolupracuje.



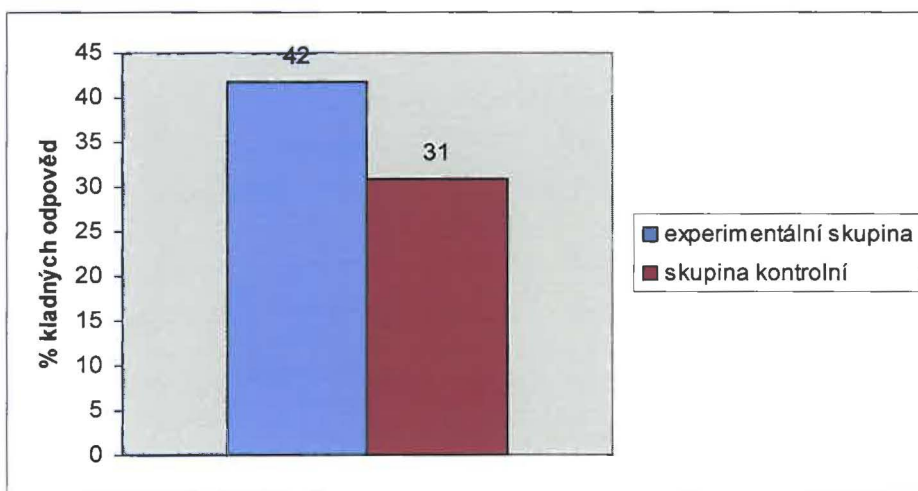
Graf č. 12: Dovedeš bez vyzvání spolužákovi pomoci, poradit?

I zde se ukazuje vliv kooperativního učení. Žáci experimentální skupiny nevidí problém pomáhat jeden druhému, protože jsou si vědomi vzájemné potřeby.



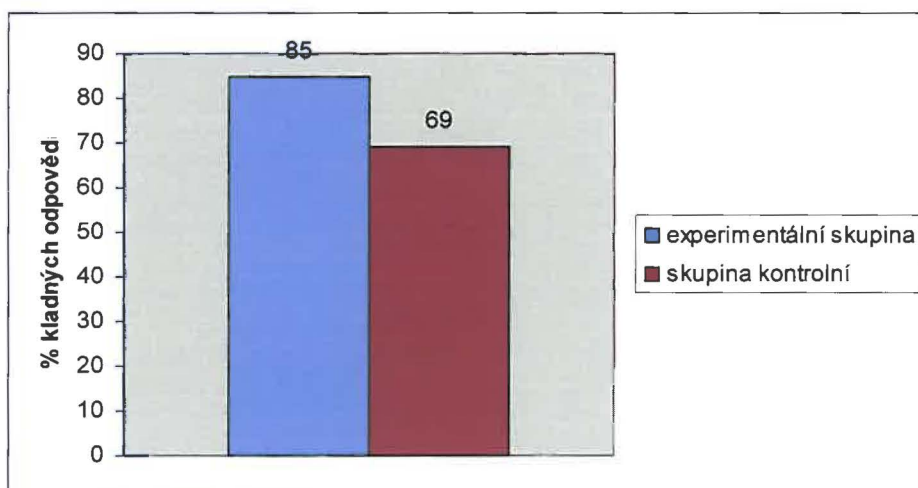
Graf č. 13: Pomáhal(a) jsi spolužákům, nebo pomáhal někdo tobě?

V experimentální skupině se ukazuje větší míra participace, větší míra účasti na týmové spolupráci.



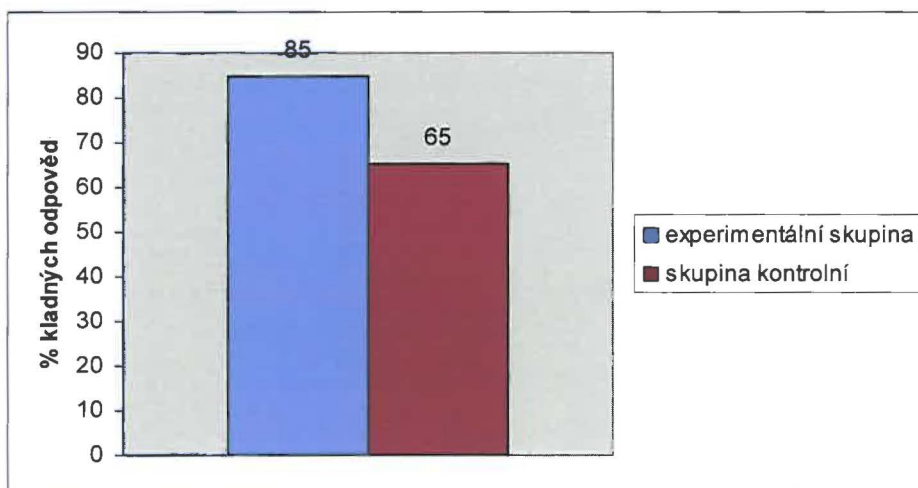
Graf č. 14: Jsi stejně dobrý(á) i v ostatních předmětech jako v TV?

Žáci experimentální skupiny mají větší sebevědomí a označili se i za lepší studenty, než žáci skupiny kontrolní.



Graf č. 15: Dovedeš se podřídít názoru většiny?

Jedním z principů kooperativního vyučování je umět přijímat názory jiných a to se v experimentální skupině potvrdilo.



Graf č. 16: Cítíš se spokojeně a uvolněně v kolektivu při hodinách TV?

Opět se potvrdilo, že kooperativní vyučování vede k tomu, že žáky práce baví a uspokojuje.

Shrnutí třetí části: Třetí část dotazníku zkoumala vztahy mezi žáky ve třídě a to nejen v rámci hodin tělesné výchovy, ale i mimo ni.

Vůbec nejmenší rozdíl v odpovědích dotazníku nastal v otázce č. 3 (Prováděli jste v hodinách TV cvičení ve dvojicích či skupinách?). Ve skupině experimentální odpovědělo kladně 97% žáků, ve skupině kontrolní 96% žáků. Minimální rozdíl byl také u otázky č. 6 (Máš rád(a) kolektivní formy sportovních her?). Kladně na tuto otázku odpovědělo 84% žáků ve skupině experimentální a 92% žáků ve skupině kontrolní.

Největší rozdíly byly zaznamenány v následujících otázkách (jsou zachyceny i grafickým znázorněním):

Otázka č. 1: Je většina spolužáků i tvými kamarády? 98% žáků skupiny experimentální považuje svoje spolužáky zároveň i za kamarády, ve skupině kontrolní má tento názor jen 58% žáků.

Otázka č. 2: Dovedeš bez vyzvání spolužákovi pomoci, poradit? Jako samozřejmost toto pokládá 89% žáků experimentální skupiny, ale jen 50% žáků skupiny kontrolní.

Otázka č. 4: Pomáhal(a) jsi spolužákům, nebo pomáhal někdo tobě? 86% žáků ve skupině experimentální a 62% žáků skupiny kontrolní jsou schopni a ochotni svému spolužákovi pomoci a nechat si pomoci.

Otázka č. 5: Jsi stejně dobrý(á) i v ostatních vyučovacích předmětech? Za dobrého studenta se označilo 42% žáků skupiny experimentální a 31% žáků ve skupině kontrolní. Možná je to větším sebevědomím, možná se na výsledku podílí i práce v hodinách TV, kde žáci aktivně spolupracují, komunikují a hledají společná řešení.

Otázka č. 8: Dovedeš se podřídít názoru většiny? Základní princip kooperativních aktivit akceptuje 85% žáků skupiny experimentální a 69% žáků skupiny kontrolní.

Otázka č. 10: Cítíš se spokojeně, uvolněně v kolektivu při hodinách TV? 85% žáků ve skupině experimentální a 65% žáků skupiny kontrolní je spokojených při hodinách TV. Jestliže převedeme tyto procentuální údaje do skutečného počtu žáků, znamená to, že v průměrné dvacetičlenné experimentální skupině je spokojeno plných 17 žáků, což lze určitě považovat za úspěch.

4. OTEVŘENÉ OTÁZKY DOTAZNÍKU

Součástí dotazníku byly i 3 otevřené otázky.

1. Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?
2. Co by pomohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?
3. Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

Žáci odpovídali zcela anonymně a nebyli ničím omezováni.

U odpovědi na první otázku nebyl patrný rozdíl mezi skupinou experimentální a kontrolní. Nejčastěji se objevují odpovědi typu: „Poznáváním nových věcí, nových zážitků, radostí, ale taky odpočinkem od ostatních vyučovacích hodin, zlepšením fyziky.“

U druhé otázky se u kontrolní skupiny nejčastěji vyskytovala odpověď týkající se klasifikace tělesné výchovy. „Učitel by neměl hodnotit jen dosažené výkony, ale měl by ohodnotit snahu žáků a jejich postupné zlepšování.“ Také by se podle některých žáků zlepšil vztah k tělesné výchově, kdyby si mohli náplň hodin sami určovat a hodiny TV se podobaly hře.

U skupiny experimentální se o klasifikaci žáci vůbec nezmiňují, protože dobře ví, že jsou hodnoceni právě podle snahy a ne podle výkonnostních tabulek. Tato skupina vyžaduje ještě více her, kde si budou žáci pomáhat a her složitějších. U pěti žáků se může vztah k TV zlepšit tím, když bude při hodinách hrát hudba.

Odpovědi na třetí otázku ponejvíce hodnotily hodinovou dotaci tělesné výchovy. Žáci experimentální skupiny by si přáli větší počet hodin TV, zlepšení prostředí v tělocvičnách (vymalování). Uvítali by možnost využívat městský bazén.

Žáci kontrolní skupiny měli výhrady ke cvičebnímu úboru (dle nařízení vedení školy mají žáci při tělesné výchově nosit výhradně bílá trika), některé hodiny by rádi cvičili chlapci a děvčata pohromadě.

Ukázka odpovědí na otevřené otázky zadaného dotazníku:

Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

Byt fit a odpočívání si po jiných
hodinách

Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

kollektivní spolupráci v rámci dobrého
ducha.

Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

Abych byla v pohodě!!!

Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

a mas' náměly. Lepší forma, odtažování od
reflexy.

Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

Delší a pomalé a slabším.

Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

Dobrou kondici, malý energii a dobře se soustředit

Co by mohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?

Více her. A určitě nechci měnit paní učitelku!
(proto by to byla nuda)

Co by mohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?

Integrovat všechno na čas a kvalitu, ale za snahu
má hodně různých her.

Co by mohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?

je to všechno dobré

Co by mohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?

zavést do výuky meditaci nebo fitness

Co by mohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?

Více barevných her, hodnotit i snahu, méně
vikání na matinky, nosit BÍLÁ TRIKA ODD
Vše za časy

Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

Ani bych nic neměnila je to dobrý možná víc se vě
atletice, ale nechala bych jak to je.

Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

chtěla bych mít bazén, ale jinak je to bomba.

Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

aby pro třeba místo ~~to~~ 'běhání' vyjeli něko
ná kole.

Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

aby při ~~to~~ TV hrála muzika,
určitě by nás to bavilo mnohem víc,

Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

chtěla by být chvilka, aby nás učila jing'ch
předmětů: M, Fy, Čj, Ch, D, Ž, A, PŘ

5. TEST EFEKTIVITY SPOLUPRÁCE

Dalším úkolem praktické části diplomové práce bylo uskutečnit v obou skupinách netradiční testování pomocí kooperativních her. Pro testování efektivity a spolupráce byly použity 3 různé úkoly. Žáci ani z jedné skupiny tyto úkoly nikdy předtím neřešili a předem je neznali. V obou skupinách byly dodrženy stejné podmínky (stejně prostředí, totožně zadané úkoly, stejný vyučující).

Úkol č. 1:

Ztracená čísla

Pomůcky: dvě sady čísel 1-20, každá v jiné barvě (papírové kartičky)

Popis hry: Skupina se rozdělí na dvě družstva (červené a modré, podle barvy kartiček s čísly). Kartičky s čísly učitel rozhází na druhém konci tělocvičny. Po odstartování je úkolem družstva sesbírat svojí sérii kartiček, a to ve vzestupném pořadí, kdy pro jednotlivou kartičku s číslem vybíhá vždy jen jeden hráč. Vyhrává to družstvo, kterému se podaří dříve sestavit řadu čísel 1-20. Pokud jsou hráči všímaví, mohou po návratu sdělit polohu dalších čísel ostatním příslušníkům svého družstva.

Už při rozdělování žáků do dvou skupin nastal v kontrolní skupině zmatek, i když žákům bylo vysvětleno, že nepůjde ani tak o čas, jako o způsob realizace hry. Ve skupině experimentální proběhlo dělení na dvě části bez problémů (žáci ve skupinách se samozřejmě dělit nemuseli, šlo o to vytvořit i mezi žáky stejné skupiny emocionální, soutěživé prostředí).

Při realizaci hry bylo vidět, že žáci experimentální skupiny vzájemně spolupracují (poradili dalším členům týmu s polohou čísel, při skládání řady čísel se zapojovali do činnosti téměř všichni, povzbuzovali spoluhráče).

Žáci kontrolní skupiny běhali pro čísla možná rychleji, ale tím, že si nedokázali pomoci ani při skládání číselné řady, ani poradit, kde leží další číslo řady, byl jejich čas nakonec pomalejší. Docházelo k hádkám a neshodám. Žáci se předem nedomluvili na pořadí ve kterém budou vybíhat, neurčili si, pro které číslo běží, a tím se zbytečně zdržovali. V neposlední řadě se také pokoušeli o podvod. To když viděli, že žáci druhé skupiny vítězí,

schválně jim otáčeli kartičky s čísly nebo si je v jednom případě dokonce schovali do kapsy.

Úkol č. 2

Uzlování

Pomůcky: delší lano (20m)

Popis hry: Rozdělíme žáky do dvou skupin, každá skupina se postaví k jednomu konci lana. Každý člen týmu uchopí lano oběma rukama, asi v jednodemetrových odstupech. Mezi skupinami zůstanou asi dva metry volného lana.

Úkol: Společným úsilím uvázat na laně osmičkový uzel. Podmínkou je, že každý člen musí držet po celou dobu lano oběma rukama ve stejném místě.

Při řešení tohoto úkolu se ve skupinách začali projevovat žáci s vůdcovskými sklony. Řídili rozdělení skupiny k oběma koncům lana a pak i samotnou realizaci. Mezi skupinami nebyl velký rozdíl ve způsobu vyřešení. Byla ale naprosto odlišná atmosféra. Ve skupině experimentální docházelo také ke střetům názorů, ale dohoda mezi členy byla konstruktivní a bylo vybráno řešení, se kterým nakonec všichni souhlasili. Ve skupině kontrolní se vedení ujal jeden nebo dva žáci a ti ovládali celé družstvo. Nenechali si poradit, ba naopak ostatní členy i velmi nevybíravým způsobem řídili.

Úkol č. 3

Ostrůvky

Pomůcky: pro každého člena skupiny provazovou smyčku

Popis hry: Každý účastník si vytvoří smyčku a umístí do ní obě svá chodidla. Učitel poté dá pokyn, aby žáci opustili smyčky a začali se volně pohybovat po prostoru. Odebere část smyček a vyzve žáky, aby opět všichni umístili svá chodidla do smyček. Hra pokračuje až ve chvíli, kdy všichni mají chodidla se smyčkách. Učitel odebírá postupně větší počet smyček a je na žácích, jakou taktiku pro vyřešení úkolu zvolí. V určitém okamžiku je nutno použít kreativní řešení: rozvázat dva provazy a spojit (není zakázáno), nebo se zorganizovat

tak, aby účastníci seděli v kruhu s chodidly uvnitř smyčky. Učitel neradí, co mají žáci udělat.

Žáci experimentální skupiny jsou zvyklí, že při řešení úkolů je někdy potřeba vymyslet originální řešení, které vede k cíli. Je potřeba dát žákům dostatek času na komunikaci a vyzkoušení jejich nápadů. Je výborné pozorovat, jak se skupina postupně dobírá cíle. Někdy napadne řešení žáka, od kterého by to nikdo z členů skupiny nečekal, ale jeho idea zapadne. Při následné reflexi na to učitel upozorní a připomene zásady správné spolupráce. Ve skupině kontrolní více než hlavu používali žáci svaly. Stavěli různé pyramidy, aby se do stále menšího počtu smyček vešli. Když zbyla už jen poslední smyčka a žáci stále nemohli přijít na způsob, jak se do ní uspořádat, boj vzdali a tvrdili, že úkol nemá řešení.

IV. DISKUSE A ZÁVĚRY

Tato část diplomové práce přináší zamyšlení nad tím, čím by mohly být výsledky dotazování a testování zkusené.

Otázky dotazníku byly formulované tak, aby je pochopili všichni žáci, aby se během vyplňování dotazníku nemuseli zbytečně ptát vyučujícího a nerušili tak ostatní spolužáky. I přesto během vyplňování docházelo k menším diskusím, zejména pak u otázky č. 8 v části A (Hodnotíš sám(a) sebe jako dobrého sportovce?). Sami sebe žáci nechtěli vychvalovat, a tak se ptali svých spolužáků na jejich názor, zda je vidí jako zdatné sportovce či nikoli. U otázky č. 11 v části A (Přispívá TV k lepší psychické kondici?), pak váhali nad slovem psychické, kde jim vyučující poskytl doplňující vysvětlení.

Někdy měli žáci problém vybrat si jen jednu z možností odpovědí ANO/NE. Sice nakonec označili jen jednu možnost, ale na okraj dotazníku připisovali slova: NĚKDY, ASI.

Dotazování je do jisté míry vždy subjektivní záležitostí, proto bylo zkoumání kooperativních aktivit doplněno ještě netradičním testováním. V něm nešlo ani tak o dosažené časy při řešení testových úloh, ale posuzovala se atmosféra při plnění úkolu, zapojování žáků a způsob vyřešení.

Dotazování potvrdilo předpoklady výzkumu ve všech jeho bodech.

Na předpoklad č. 1 odpovídala otázka č. 2 v dotazníku části A (Těšíš se na hodinu TV?). 85% žáků v experimentální skupině se těší na hodinu tělesné výchovy. Ze skupiny kontrolní je to jen 65% žáků. Další potvrzení prvního předpokladu dokládá i výsledek odpovědí na otázku č. 10 v části C (Cítíš se spokojeně, uvolněně v kolektivu při hodinách TV?). Zde odpovědělo kladně opět 85% žáků experimentální skupiny a jen 62% žáků skupiny kontrolní. Z těchto výsledků vyplývá, že zavádění kooperativního vyučování má bezesporu význam. Žáci si už nemusí vymýšlet různé výmluvy, proč danou hodinu tělesné výchovy nemohou cvičit (jako tomu je v mnohých případech ve skupině kontrolní), neboť pro ně není tělesná výchova žádným strašákem a místem, kde by se necítili dobře a spokojeně. Ba právě naopak. Už před hodinou TV mají děti zájem a už na chodbě školy vyzvídají, co se bude o hodině dít, na co se mají těšit. Tento zájem žáků je pro učitele

obrovským motorem a velkou odměnou za jeho práci. A i když příprava na takovou hodinu zabere někdy mnoho času (hledání nových inspirací a pohybových aktivit, které je možno zařadit do hodin TV), zájem, nadšení a spokojenost žáků je tím nejlepším stimulem. Je výborné, že někdy se do přípravy hodiny zapojí i sami žáci.

Předpoklad č. 2 byl potvrzen zejména v odpovědi na otázku č. 1 v části dotazníku C (Je většina spolužáků i tvými kamarády?). Kladně odpovídalo 91% žáků ve skupině, kde byly do hodin tělesné výchovy zařazovány kooperativní aktivity a jen 58% žáků ze skupiny, kde se TV vyučovala tradičně. V odpovědi na tuto otázku byl zaznamenán vůbec největší rozdíl mezi skupinami. Další potvrzení předpokladu č. 2 je vyjádření žáků k otázce č. 2 v dotazníku části C (Dovedeš bez vyzvání spolužákovi pomoci, poradit?). Pro 89% žáků ve skupině experimentální není problémem svému spolužákovi pomoci. To platí jen pro 50% žáků ve skupině kontrolní. To, že žáci umí respektovat názory druhých, dokládají výsledky odpovědí na otázku č. 8 (Dovedeš se podřídit názoru většiny?). 85% žáků experimentální skupiny odpovědělo kladně. Ve skupině kontrolní to bylo jen 65% žáků. I mimo hodiny tělesné výchovy je možno pozorovat kamarádské vztahy mezi žáky experimentální skupiny. Nadšeně se vítají při příchodu do školy, tráví společně přestávky, navštěvují se během nemoci. Dobré vztahy se pak projevují i v ostatních vyučovacích předmětech, zejména tam, kde učitelé volí skupinovou výuku či projektové vyučování.

Míru samostatného rozhodování (předpoklad č. 3) dokládají otázky č. 3 v dotazníku části B (Mohl(a) ses v hodině TV samostatně rozhodnout v nějaké pohybové aktivitě?). 69% žáků experimentální skupiny si mohlo během hodin TV zvolit samostatně pohybovou aktivitu. Ve skupině kontrolní sdílí tento názor jen 47% žáků. Tento výsledek pak ještě podtrhují názory v otevřených otázkách dotazníku, kde se nejčastěji setkáváme s názorem, že se vztah k TV zlepší tím, kdyby si žáci mohli vybrat variantu pohybových aktivit.

Kooperativní vyučování jako organizační forma vyučování a jeho potřeba vyplynula ze současných společenskoekonomických podmínek naší společnosti. Funkční význam efektivně organizovaných malých skupin uvnitř formálních organizací v moderním světě roste. Proto vytváření návyků spolupráce v malé skupině, její organizace a řízení, je nutno začít dříve než v dospělosti člověka. Lze k tomu s úspěchem využívat i výchovně vzdělávacího procesu ve škole, který tím sám získá.

Mezi klady kooperativního vyučování patří tedy výrazná integrace žakovského kolektivu, růst zájmu žáků o učení, motivace a aktivita žáků, posílení smyslu pro plnění povinností. Klesá počet izolovaných a neoblíbených žáků, mizí podvádění a další nešvary tradiční školy. Žáci se naučí seberegulaci a sebehodnocení v procesu společné činnosti, naučí se samostatně i týmově pracovat, věřit ve své vlastní síly a v sílu účelné kooperace.

Cílem všech pedagogů by měla být snaha o to, aby se žáci na vyučování těšili. Učitelé tělesné výchovy mají situaci o něco snadnější, protože pohyb je přirozenou součástí života každého člověka. I přesto se mezi žáky objevuje malé procento těch, kteří se v hodinách TV trápí a hodinám TV se záměrně vyhýbají (často se souhlasem rodičů, kteří jim píšou nesmyslné omluvenky). I pro tyto žáky jsou kooperativní aktivity alternativou. Úkol lze rozdělit a fyzicky náročnější část může plnit jiný člen skupiny. Každý si najde vždy úlohu, ve které se cítí nejlépe a která mu plně vyhovuje. Společnými silami se pak celá skupina dobere cíle.

Principy kooperativního učení se projevují např. při hraní kolektivních sportovních her (volejbal, fotbal, florbal, basketbal, aj.). Hráči hrají za tým a ne jen za sebe. Je vidět větší míra participace a koheze. Dokáží spoluhráči bezzištně nahrát, méně často faulují a ctí pravidla fair play.

Zavádění kooperativních aktivit je snazší v nižších ročnících (6. ročník) a to zejména v dívčích skupinách. Nepanuje tam tak velká rivalita, jak ve skupinách chlapeckých. S velkým úspěchem bylo kooperativní vyučování přijímáno ale i žáky 9 ročníků.

V. DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Kooperativní metody jsou vhodné pro žáky všech věkových kategorií. Důležitá je pouze volba vzdělávací úrovně přiměřená danému věku. Kdyby se učily kooperativně pracovat již děti v mateřských školách, měli by to vyučující na vyšších stupních škol snazší.

Kooperativní práce je odlišná od toho, na co jsou většinou žáci navyklí. Ve všech třídách se žáci učí normám, které jsou nutné k tomu, aby byl žák žákem (tj. chování, hodnoty, postoje a očekávání). V tradičních třídách jsou tyto normy charakterizované velmi často soutěživostí, individuální prací, jasným rozčleněním toho, kdo je dobrý a kdo špatný žák. Aby se žáci naučili pracovat kooperativními způsoby, musí pochopit zcela odlišné normy: závislost na spolužácích při plnění úkolu, být odpovědný nejen za své vlastní chování, ale i za chování druhých žáků, učit se naslouchat a zhodnocovat, co říkají druzí, dávat šanci druhým hovořit, nebát se požádat o pomoc, učit se jak smysluplně přispívat ke skupinovému úsilí, vzepřít se nežádoucímu skupinovému tlaku.

Čím silnější je pozitivní vzájemná závislost a smysl osobní odpovědnosti, čím intenzivnější je podporující interakce, čím lepší sociální dovednost členů a čím častěji skupina reflektuje svoji efektivitu, tím větší bude úsilí členů skupiny po produktivitě a výkonu, tím pozitivnější budou vztahy mezi členy skupiny, lepší psychické zdraví a sociální kompetence. Sociální aspekt může být posílen ještě integrací postiženého žáka do skupiny.

VI. DIDAKTICKÉ ZÁSADY PRO KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Při zavádění kooperativního vyučování by měl skupiny v prvních hodinách vytvořit vyučující (zná jednotlivé žáky, dovede odhadnout jejich reakce, předejde tomu, aby v jedné skupině byli jen žáci výborní a ve druhé nikoli).

Zpočátku by měli skupinu tvořit 2 – 3 žáci.

V počátcích by skupiny měly být neměnné.

Než žáci začnou pracovat, měli by znát cíl a vědět, proč to dělají.

Žáci by měli dělat nějaké kooperativní aktivity každodenně – utváří se tak návyky kooperace.

Začít s kratšími úseky (5 – 10 minut), postupně se objem pro kooperaci zvětšuje.

Vysvětlit žákům důrazně požadavky na chování ve skupině (respektování názorů druhých, pravidla komunikace, důsledné dodržování pravidel, které si žáci sami vytvořili, dbát na bezpečnost).

Vhodně zvolené pohybové aktivity (hry) výrazným způsobem posilují mezipředmětové vztahy.

Pečlivě sledovat práci skupiny – naslouchat, oceňovat dobré nápady.

Nechat si vždy čas na reflexi (zpětná vazba zefektivňuje proces učení, obohacuje prožitky a zkušenosti, pomáhá formovat smysl prožívané zkušenosti, poukazuje na souvislosti).

Mít trpělivost.

VII. POUŽITÁ LITERATURA

- ČAPEK, J.,: *Kulhavý poutník*. Praha: Čs. spisovatel, 1967.
- GRAUMANN, C.F.,: *Handbuch der Psychologie*. Göttingen: Neuland, 1972.
- HOMANS, G.C.,: *The human group*. New York: Burlingame, 1950.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T.: *Competitive and Individualistic Learning*.
Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994.
- KALHOUS, Z., OBST, O.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KASÍKOVÁ, H.,: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005.
- KASÍKOVÁ, H.,: *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum, 2004.
- KASÍKOVÁ, H.,: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 1997.
- KRECH, D., CRUTCHFIELD, R.S., BALLACHEY, E.L.,: *Člověk v společnosti: Základy sociální psychologie*. Bratislava: Veda, 1968.
- MUELLER, E.F., THOMAS, A.,: *Einführung in die Socialpsychologie*. Göttingen-Toronto-Zürich, 1974.
- MYERS, D.G.,: *Social psychology*. New York: St. Louis, 1993.
- NAKONEČNÝ, M.,: *Sociální psychologie*. Praha: Nakladatelství Akademie věd České republiky, 1999.
- NEUMAN, J.,: *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál, 2000.
- NOVÁČKOVÁ, J.,: *Děti se naučí víc, když spolu mluví a spolupracují*. Praha: Společnost pro mozkově kompatibilní vzdělávání, 1997.
- ORLICK, T.,: *The Cooperative Sport a Games Book*. London: Challenge Without Competition, 1979.
- PRŮCHA, J.,: *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál, 1999.
- PRŮCHA, J.,: *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001.
- RÝDL, K.,: *Inovace školských systémů*. Praha: ISV nakladatelství, 2003.
- RYCHTECKÝ, A., FIALOVÁ, L.,: *Didaktika školní tělesné výchovy*. Praha: Karolinum, 2004.
- ŘEZÁČ, J.,: *Sociální psychologie*. Brno: Piado, 1998.
- SANDER, M.,: *Psychologie der Truple*. München: Ehrenwirth, 1979.

London, 1954.

SKALKOVÁ, J.,: *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999.

SKALKOVÁ, J.,: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SVOZIL, Z., FRÖMEL, K., MITÁŠ, J., CHMELÍK, F., STELZER, J., LUDVA, P., FIALOVÁ, L.,: *Transfer didaktických dovedností studentů tělesné výchovy na pedagogických praxích*. Tělesná kultura, vol. 29, no. 1.,2004.

WALTEROVÁ, E.,: *Kurikulum – Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: Masarykova univerzita, 1997.

Internetové zdroje:

www.modernivyucovani.cz

www.ucitelskenoviny.cz

www.muynet.cz

Dotazník k hodnocení hodin tělesné výchovy

Třída: _____ Pohlaví: M, Ž Datum: _____

Část A: Zájem žáků o TV a mimoškolní pohybové aktivity

1.	Sportuješ rád(a)?	Ano	Ne
2.	Těšíš se na hodinu TV?	Ano	Ne
3.	Věnuješ se sportovní činnosti alespoň 5 hodin týdně?	Ano	Ne
4.	Jsi registrován(a) v nějakém sportovním oddíle?	Ano	Ne
5.	Dovede tě sport odreagovat od tvých problémů, zapomeneš na ně?	Ano	Ne
6.	Sportuješ někdy s rodiči, sourozenci nebo blízkými příbuznými?	Ano	Ne
7.	Je dobré hodnotit výkony v TV podle výkonnostních tabulek?	Ano	Ne
8.	Hodnotíš sám(a) sebe jako dobrého sportovce?	Ano	Ne
9.	Jsou dostačující 2 hodiny TV za týden?	Ano	Ne
10.	Přispívá TV a sportování všeobecně k lepší fyzické kondici?	Ano	Ne
11.	Přispívá TV a sportování všeobecně k lepší psychické kondici?	Ano	Ne

Část B: Hodnocení vyučovací jednotky i TV jako celku

1.	Byl jasný cíl vyučovací hodiny?	Ano	Ne
2.	Byla v hodině dobrá atmosféra?	Ano	Ne
3.	Mohl(a) ses v hodině samostatně rozhodnout v nějaké pohybové aktivitě?	Ano	Ne
4.	Považuješ TV za stejně důležitý předmět jako ostatní vyučovací předměty?	Ano	Ne
5.	Má TV pro život větší význam než ostatní předměty?	Ano	Ne
6.	Byl(a) jsi pochválena vyučujícím v průběhu hodiny?	Ano	Ne
7.	Naučil(a) ses v hodině něco nového?	Ano	Ne
8.	Měli jste možnost zvolit si náplň hodiny TV? Sport?	Ano	Ne
9.	Používáte v hodinách TV netradiční pomůcky, náčiní?	Ano	Ne
10.	Jsi po hodině příjemně unaven(a)?	Ano	Ne

Část C: Sociální vztahy a spolupráce žáků v rámci třídy i v hodinách TV

1.	Je většina spolužáků i tvými kamarády?	Ano	Ne
2.	Dovedeš bez vyzvání spolužákovi pomoci, poradit?	Ano	Ne
3.	Prováděli jste v hodinách cvičení ve dvojicích či skupinách?	Ano	Ne
4.	Pomáhal(a) si spolužákům, nebo pomáhal někdo tobě?	Ano	Ne
5.	Jsi stejně dobrý(á) i v ostatních vyučovacích předmětech?	Ano	Ne
6.	Máš rád(a) kolektivní formy sportovních her?	Ano	Ne
7.	Záleží ti vždy na výsledku zápasu?	Ano	Ne
8.	Dovedeš se podřídít názoru většiny?	Ano	Ne
9.	Je pro tebe problémem práce ve dvojici či kolektivu?	Ano	Ne
10.	Cítíš se spokojeně, uvolněně v kolektivu při hodinách TV?	Ano	Ne

Část D: Pokus se odpovědět na následující otázky

1. Čím by tě měla tělesná výchova obohatit především?

2. Co by pomohlo zlepšit vztah žáků k tělesné výchově?

3. Co bys chtěl(a) na tělesné výchově změnit?

Fotografická dokumentace



Využití kooperativních aktivit v úvodu hodiny při rozvíčení.



I rozvíčka může žáky bavit.



Do kooperativních aktivit se postupně zapojuje celá skupina.



I posilování s plnými míči může být zábavné.



Používání kooperativních aktivit během cvičení se švihadlem a lanem.



Žáci experimentální skupiny během hry „Ztracená čísla“.



Úplně jiná atmosféra byla v kontrolní skupině při hře „Ztracená čísla“.



Žákyně 7. ročníku vyřešily úspěšně hru „Kruhy“.



Hra „Uzlování“ v podání kontrolní skupiny.