

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Kooperativní způsob výuky
z hlediska podpory sociálního učení
žáka**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.
Autor diplomové práce: Barbora Jásková
Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia: prezenční
Místo a rok: Praha 2009

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím literatury uvedené v seznamu a souhlasím s využitím poznatků obsažených v této práci za předpokladu řádné citace.

V Praze dne 12.5.2009

... zpracovávané téma Kooperativní způsob vyučování
... učení žáka. Obsahuje část teoretickou a část

... o různých kooperativního vyučování celkově,
... Přibližuje kooperaci a
... zavádění kooperace do vyučování
... Aby kooperativní
... její fungování.

... o zkušenostech učitelů s kooperativním způsobem
... proč ji do vyučování
... jak se jim pracuje ve skupině a jak se jim tato

... Co-operative way of teaching as a
... The optima paper consists of a theoretical

... of co-operative teaching as a whole, gives an
... It shows the positive and negative
... teaching, it quotes the co-operative and social skills and
... of the co-operation

... teacher's experiences with the co-operation,
... it asks children about their experiences

Děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce,
za její vstřícnost, připomínky a rady. Dále bych chtěla poděkovat vedení školy,
učitelům a žákům ZŠ Lupáčova za ochotu a spolupráci.

Anotace

Diplomová práce zpracovává téma Kooperativní způsob výuky z hlediska podpory sociálního učení žáka. Obsahuje část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část pojednává o otázkách kooperativního vyučování celkově, přináší přehled o ostatních vyučovacích typech. Přibližuje kooperaci a kooperativní vyučování, možnosti a úskalí zavádění kooperace do výuky. Seznamuje nás s kooperativními a sociálními dovednostmi. Aby kooperační výuka byla efektivní, uvádí základní elementy pro její fungování.

Praktická část se zajímá o zkušenosti učitelů s kooperativním způsobem výuky. Zkoumá, proč učitelé využívají kooperaci nebo naopak, proč ji do výuky nezařazují. Dále se dotazuje dětí, jak se jim pracuje ve skupině a jak se jim tato práce líbí nebo nelíbí.

Annotation

This diploma thesis covers a theme Co-operative way of teaching as a support of a pupil's social learning. The diploma paper consists of a theoretical and a practical part.

It deals with the issue of co-operative teaching as a whole, gives an overview of the other teaching variants. It shows the positive and negative aspects of this way of teaching. It quotes the co-operative and social skills and shows the basic elements for the operation of the co-operation.

The practical part focus on teacher's experiences with the co-operation. It explores the use of the co-coperation. It asks children about their experiences and popularity of this issue.

Klíčová slova:

kooperace, kooperativní výuka, kooperační učení, kooperativní dovednosti, sociální dovednosti, vývojové změny žáka.

Keywords:

the co-operation, the co-operative teaching, the co-operative learning, the co-operative and social skills, the developmental changes.

1. Úvod	7
2. Úvodní slovo	9
3. Úvodní slovo	11
4. Úvodní slovo	11
5. Úvodní slovo	15
6. Úvodní slovo	16
7. Úvodní slovo	18
8. Úvodní slovo	23
9. Úvodní slovo	24
10. Úvodní slovo	25
11. Úvodní slovo	29
12. Úvodní slovo	33
13. Úvodní slovo	37
14. Úvodní slovo	41
15. Úvodní slovo	45
16. Úvodní slovo	51
17. Úvodní slovo	52
18. Úvodní slovo	52
19. Úvodní slovo	60
20. Úvodní slovo	65
21. Úvodní slovo	75
22. Úvodní slovo	82
23. Úvodní slovo	82
24. Úvodní slovo	85

Obsah

Anotace.....	3
Obsah.....	5
Úvod.....	7
Cíle diplomové práce.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	
1. Kooperace.....	11
2. Vývoj spolupráce.....	11
3. Kooperace ve výuce.....	15
3.1 Kooperativní vyučování.....	16
3.2 Role učitele v kooperativním vyučování.....	18
3.3 Kooperativní učení.....	23
3.4 Fungování kooperativního vyučování.....	24
3.5 Rozdíl mezi kooperativním vyučováním a skupinovým vyučováním.....	26
4. Kooperativní a sociální dovednosti.....	29
5. Sociální učení.....	33
6. Kdy a jak začínáme s kooperativním vyučováním.....	37
7. Školní věk	41
8. Kooperativní učební struktury.....	48
Závěr teoretické části.....	51
II. PRAKTICKÁ ČÁST	
Cíle výzkumu.....	52
1. Charakteristika výzkumu.....	52
2. Výzkum ve 4. C.....	60
3. Výzkum v 5. A.....	68
4. Výzkum v 5. B.....	75
5. Zjištění akčního výzkumu.....	82
5.1 Shrnutí výsledků dotazníku pro děti.....	82
5.2 Shrnutí výsledků svých reflexí.....	85

5.3 Zhodnocení dotazníku jako nástroje reflexe kooperativní činnosti žáků.....	85
6. Shrnutí výsledků dotazníku.....	89
Závěr.....	91
Seznam použité literatury.....	93
Přílohy.....	95

Úvod

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala téma kooperativní vyučování, protože mě tento způsob vyučování zajímá a chtěla bych si osvětlit, co dělá kooperativní vyučování kooperativním, jak se mění role učitele, jak kooperativní vyučování působí na děti a jak může učitel tímto způsobem výuky podpořit sociální učení žáka. K výběru tématu mě vedla má studijní stáž ve Finsku, kde jsem strávila školní rok 2005/2006 a s tímto typem vyučování jsem se setkávala skoro denně. Při návštěvě předškolního zařízení jsem pozorovala již první nácviky kooperační práce s dětmi. Při mém vlastním studiu jsem si ho také vyzkoušela, když jsme měli za úkol napsat závěrečné eseje v kurzech, které jsem navštěvovala a měli jsme spolupracovat ve dvojicích nebo ve skupinách se studenty z různých zemí, což musím říci, byl hlavně pro české studenty velký problém.

Kooperace provází člověka po celý jeho život. Ve společnosti se s kooperací setkáváme už v rodině, ve škole a dále pak hlavně v zaměstnání. Obklopují nás různé sportovní kluby, vědecké týmy, pracovní skupiny, kde je kooperace nedílnou součástí procesu. Dnešní požadavky na jednotlivce už většinou nejsou individuálního typu, ale soustřeďují se na schopnosti, jako jsou spolupráce s ostatními žáky, kolegy, spolupracovníky, společné řešení problémů a zadaných úkolů. Dále pak zdánlivě mimoprofesionální požadavky, které se ale v dnešní době stávají součástí běžné firemní kultury, např. schopnost vytvářet příznivé klima, jak ve škole, tak v zaměstnání, schopnost odložit individualismus pro lepší fungování celku. V 21. století existují firmy, které se přímo specializují na stmelování kolektivu ve společnostech. Tyto firmy pořádají „teambuildingové“ akce pro zaměstnance různých firem, jejichž součástí je např. různé sportovní vyžití, které je postavené na spolupráci. Zaměstnanci se lépe poznají a později ve firmě se tímto působením ovlivní i klima ve společnosti. Firmy vypracovávají posudky o schopnostech zaměstnanců spolupracovat na úkolech, problémech atd. V některých firmách se můžeme setkat i s ranními „poradami“, kdy se zaměstnanci společně zdraví a různými pokřiky se podporují k společné úspěšné práci. Některým lidem se tento způsob jednání nemusí líbit, ale já osobně si myslím, že je to jen nedostatkem zkušeností, co se týká

spolupráce a naslouchání druhým. Myslím si také, že pokud je člověk k tomuto vychováván od dětství, nemusí mu to později činit takový problém.

Je všeobecně známo, že pokud je klima ve skupině, ať už ve školní nebo ve firemní, kladné, pozitivní, žáci či zaměstnanci dosahují lepších studijních nebo pracovních výsledků.

Cíle diplomové práce

Cílem této diplomové práce je popsat kooperativní způsob práce jako podporu sociálního učení žáků.

Diplomová práce má teoretickou a praktickou část.

Cíle v teoretické části:

Posoudit vliv kooperativních činností ve výuce na socializaci dítěte. Poukázat na roli učitele a její proměny během kooperativního vyučování. Zaměřit se na školní věk a popsat některé důležité vývojové změny mladšího žáka z hlediska zařazení kooperativní práce s dětmi.

V první kapitole se zaměřím na vývoj poznatků o spolupráci.

V druhé kapitole vymezím pojmy týkající se kooperativního vyučování.

Dále se budu věnovat učiteli, jeho roli a její proměny. Uvedu základní charakteristiky, které by měly být splněny pro fungování kooperativního vyučování.

Ve třetí kapitole se budu zabývat kooperativními a sociálními dovednostmi. Poukážu na způsoby výuky sociálních dovedností.

Čtvrtou kapitolu zaměřím na sociální učení a jeho důležitosti pro žáka.

V páté kapitole vymezím některé důležité vývojové změny, které nastávají v období mladšího školního věku žáka a jsou pro nás určující ve vztahu k začátku používání kooperativního vyučování.

Šestá kapitola uzavírající teoretickou část je zaměřena na kooperativní učební struktury a jejich zařazování do výuky.

Cíle v praktické části

Zmapovat, jak začínající učitelé zavádějí kooperativní výuku. Popsat problémy, se kterými se setkávají, a jak je řeší.

1. TEORETICKÁ ČÁST

Zjistit, v jaké míře používají začínající učitelé kooperativní práci a zaměřit se na posouzení vlivu kooperace na charakteristiky klimatu a na zmapování postojů učitelů k tomuto způsobu výuky.

Vyzkouším zařazení kooperativních činností do výuky a popíši své vlastní zkušenosti s tímto typem vyučování. Pro tyto cíle jsem zvolila metodu akčního výzkumu a dotazníku. Akční výzkum je založen na metodě pozorování a dotazování. Cílem akčního výzkumu, který jsem prováděla v průběhu několika měsíců v ZŠ Lupačova, bylo zlepšit vzájemné vztahy ve třídách. Prostředkem bylo zařazování kooperativních činností do výuky.

2. Vývoj spolupráce

Z pedagogické literatury zejména z (Kásková (2004) tvrdím vlastní výstižně, že kooperativní učení je založeno na spolupráci jako základní formě učení. V rámci pedagogických přístupů do 20. století.

Podle (Kásková (2004) kooperativní učení jako model učení je založeno na spolupráci jako základní formě učení. V rámci pedagogických přístupů do 20. století.

Podle (Kásková (2004) kooperativní učení jako model učení je založeno na spolupráci jako základní formě učení. V rámci pedagogických přístupů do 20. století.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Kooperace

V pedagogické literatuře, přesněji v pedagogickém slovníku nenalezneme přímo pojem kooperace, najdeme zde ale pojem kooperativní učení, jehož definici uvádím v kapitole 2. 3.

Kooperace (z. lat. cooperare – spolupracovat) není tak jednoznačně chápána. Podle Kasíkové (2004) se jedná o složitý společenský jev, který je v zájmu mnoha disciplín, jako je sociologie, politologie, historie, ekonomické a právní vědy. Blíže se zaměříme především na sociologii a sociální psychologii, kde je klíčovou kategorií. Kooperace je považována za základ sociálních prostředků, vrcholný způsob interakce.

Kooperace je vymezována jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů.

V následující kapitole se zaměříme na to, jak se historicky v teoretických přístupech formovala podoba vyučování založeného na principech spolupráce.

2. Vývoj spolupráce

Z pedagogické literatury zejména z Kasíkové (2004) uvádím krátký výběr poznatků o vývoji spolupráce. První část je zaměřena na **spolupráci jako součást vyučování v pedagogických přístupech do 20. století.**

Přestože tematika kooperativního učení jako modelu pro vyučování je spojena s teorií a praxí vzdělávání a vyučování 20. století, zejména jeho druhé poloviny, s uplatňováním kooperativních přístupů se můžeme v dějinách pedagogiky setkat mnohem dříve.

Idea spolupráce, která by podporovala zvládnutí učební látky a přípravu pro zařazení do společenských vztahů a uspokojivého společenského života, je

velmi stará. Můžeme ji najít ve spisech Aristotela, Platona, marky Aurelia, stejně tak jako v učení křesťanských autorů středověku (Tomáš Akvinský) i renesance (J. A. Komenský) (Kasíková 2004, 35).

V zápisech ze staré Indie, Řecka, antického Říma nalézáme zápisy o vyučovací metodě zvané (tutoring), kdy jeden žák učí druhého žáka, případně skupinu žáků. Systém pomocníků, kdy se starším nebo schopnějším žákům ukládá, aby opakovali a upevňovali si učivo s menší skupinou žáků, zatímco učitel pracuje s ostatními žáky, je způsob starý jako organizované vyučování. J. A. Komenský v 17. století formuloval přesvědčení, že tento způsob učení je prospěšný pro ty, kteří vyučují jiné („monitori“), tak pro ty, kteří jsou učením. *„Neboť je to plná pravda: Kdo učí jiné, sám sebe vzdělává nejen proto, že opakováním utvrzuje v sobě své pojmy, nýbrž i proto, že nabývá příležitosti vnikat do věcí hlouběji“.* (Komenský 1930, 167-168) (Kasíková 2004, 35).

Další použití pomocníků ve vyučování Kasíková nalézá v 18. století v Bellově-Lanasterově soustavě vyučování, která měla učinit efektivnějším vyučování dětí a mládeže z nižších sociálních vrstev. Ideje J. Lanscatera a A. Bella přešly z Anglie do Spojených států. Koncem 19. století Francis Parker klade důraz na spolupráci ve škole, spolupracující učení, toto je podmíněno důležitostí, kterou Parker přikládal sociálnímu faktoru ve výchově a v rámci utváření demokratické společnosti. *„Sociální faktor ve výchově je největším ze všech, stojí výše než předměty učení, než učitel sám. To čemu se děti učí jedno od druhého při hře nebo při práci, třebaže by práce byla dřinou, jest nejvyšší, čemu se kdy naučily.“* Parkerovy vyučovací metody podporující kooperaci dominovaly americkému vzdělávání na přelomu 19. a 20. století. Tehdejší didaktika i realita školního vyučování je však výrazně pod vlivem Herbartových a herbartistických tradic, které vytlačují spolupráci žáků na okraj pedagogického zájmu. (Kasíková 2004, 36)

Také přelom 19. a 20. století přináší zajímavé náměty ke spolupráci a skupinovému učení v rámci reformního hnutí v pedagogickém myšlení - odklon od herbartovské pedagogiky a odpor k herbartistickým postupům ve školské praxi, změnu, která byla podporována celkovým společenským vývojem. První polovina 20. století s sebou přináší i posílení některých linií vedoucích ke

spolupráci při výuce, i když v oblasti vzdělávání a výuky pod vlivem pedagogického individualismu v zásadě převažuje důraz na individualizaci a samoučení.

Téma spolupráce se objevuje i v pokusech o reformu české školy a výchovných institucí, o reformu vyučování. Jeden z nejvýraznějších představitelů reformní pedagogiky u nás je Václav Příhoda. Jako hlavní didaktické zásady označil Příhoda – požadavek přirozenosti situace i reakce, dynamismu, přímé motivace učení, globalizace a individualizace vyučování, z nichž především zásada přirozenosti situace implicitně obsahuje i přirozenost sociálního styku a spolupráce v plnění úkolů. Kooperace se tedy v našich pedagogických souvislostech první poloviny 20. století objevuje převážně jako kategorie výchovná.

Výrazné pedagogické heslo této doby zní: „Výchova společenská, vyučování individuální!“ Střelka ve sporu pedagogiky individuální a sociální však jako by v první polovině 20. století začala ukazovat častěji také k pedagogice sociální ve školním prostředí a nutně zasáhla i oblast výuky. Podle Johna Deweye je nutno vyučování organizovat tak, aby se žák obohacoval vlastními zkušenostmi a učil se chápat i zkušenosti jiných. Tyto teoretické přístupy vyústily ve formu skupinové činnosti, která se pak rozšířila v podobě tzv. projektů.

V této době také vzniká celý výukový systém založený na bázi kooperace, a to kooperace v rámci věku heterogenních skupin – jenský plán Petera Petersena.

Idea sociální funkce, socializace vyučování je důležitým momentem pedagogické teorie i praxe školy první poloviny 20. století. (Kasíková 2004, 37)

Kooperativní vyučování jako didaktickou inovaci druhé poloviny 20. století Kasíková (2004) představuje v následujících rádcích.

Ještě v 50. letech a na počátku 60. let nenalezneme v didaktické literatuře socialistických zemí výklad skupinové organizované výuky. Teprve léta 60 považujeme za dobu spojenou s dalšími proměnami v pedagogické sféře např. rozvoj sociální psychologie, která akceptovala a prosazovala

skupinové vyučování. V druhé polovině 60. let se objevuje nová didaktická teorie, která je vyznačena v základech i technologii skupinového vyučování., jeho praktická realizace (Stačár, Skalková, Kořínek, Jedlička in Kasíková 2004, 44). Byly řešeny otázky tvorby skupin, rozdělení rolí ve skupině, návaznost na metody vyučování.

Objevuje se i téma podmínek efektivity skupinového učení, nemůže se však opomíjet složitá struktura vztahů vyučovacího procesu. Jako problém je formulována otázka navykklých postojů žáků a individuálního učení, změna role učitele.

Skupinové vyučování považujeme za v základech vytvořený sociálně interakční přístup k vyučování, který je v 70. a 80. letech jen dopracován a obohacován novými vlivy – vlivy společenskými i impulsy vědeckými.

V 70. letech se zvýraznila pozice skupinové formy organizace ve spojení s problémovým vyučováním, kdy se dostává i do školsko-politického dokumentu Další rozvoj československého výchovně vzdělávací soustavy (1976).

Bohužel vlastní zjištění a zobecněné zkušenosti ukazují, že skupinové vyučování je v 80. letech řazeno spíše mezi formy, které v praxi nezdolaly, mezi netradiční způsob výuky. Z tohoto hlediska reálná stránka vyučování neodpovídá stavu teoretického poznání o sociální dimenzi výuky. Toto se pomalu začíná měnit v letech devadesátých (Kasíková 2004, 44).

V 90. letech se událo v pedagogice i školské praxi mnoho významných změn, Kasíková (2004) zmiňuje nové možnosti a další související se změnou společenských podmínek. Do českého školství se dostávají nové metody, postupy a přístupy nejen ze zahraničí. Názorová pluralita přináší nové možnosti, koncepce. V 90. letech se české školství otevírá plně možnostem, které do určité míry byly dříve limitované jak režimem, tak i tradicí vlastního pedagogického a didaktického myšlení především předválečného. Sociální vztahy ve školních podmínkách se stávají prioritním tématem díky humanisticky orientované pedagogice a psychologii, které prezentují skupinu jako prostředí pro realizaci potřeb dítěte.

Podle Kasíkové (2001) je vystaveno kritice vyučování, které staví na receptivních způsobech učení, naopak se rozvíjejí témata sociální interakce a komunikace ve vyučování, klimatu ve vyučování a různorodosti učebních stylů, pojetí výuky učitelem. Dále se objevují otázky spojené s neuspokojivými mezilidskými vztahy, jako jsou např. šikana a různé agresivní chování dětí.

Pedagogům se dostávají různé příručky, jak se skupinou pracovat, jak řídit její činnost nebo jak pracovat se vztahem k žákovi. Proměňují se metodologické přístupy, pedagogické myšlení. Kasíková (2001) uvádí, že se stále častěji operuje s pojmem kooperace a to jako s postulovaným cílem nebo jako s prostředkem dosažení cílů. Dále se objevuje jako nový pojem kooperativní učení v souvislosti s vymezováním požadavků na novou školu a s inovacemi ve vzdělávání. Kooperace se v důsledku toho stává tématem vzdělávacích kurzů pro učitele.

Vyžadované kooperativní momenty vyučování bezprostředně navazují na kritiku současné podoby vyučování. „Tradiční vyučování“ limituje sociální potřeby žáka, staví na soutěživých sociálních vztazích a nerozvíjí potřebné kvality dítěte. Za podstatný moment vnitřní reformy školy se považuje začátek vyučování, které je založené na principech kooperace. Kooperační činnosti se stávají součástí zaváděných programů (Začít spolu, program kritického myšlení atp.) Nyní je jen na nás, budoucích učitelích, abychom tento způsob výuky prosadili do každodenních školních situací a tím pomohli rozvíjet potřebné kvality dítěte, jako jsou sociální dovednosti a prosociální chování.

Doposud jsme se věnovali historickému vývoji a prvním náznakům spolupráce ve školním vyučování. Získali jsme tedy jakýsi přehled o tom, jak se spolupráce vyvíjela a jak se rozvíjela její podoba do dnešní doby. Co znamená kooperace v současném pojetí vzdělávání, osvětlí následující kapitola.

3. Kooperace ve výuce

Následující řádky budeme věnovat hlubšímu porozumění a zpřesnění pojmu kooperativní vyučování a učení. Zaměříme se také na učitele a jeho roli

při tomto způsobu vyučování. Jak se tato role mění a co vlastně učitel dělá. Dále se budeme věnovat základním elementům kooperativního vyučování, bez nichž by tato výuka nefungovala. Abychom se vyvarovali záměně tohoto pojmu s vyučováním skupinovým, uvedeme si, jaký je mezi těmito způsoby výuky rozdíl.

3.1 Kooperativní vyučování

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) vymezuje kooperativního vyučování takto: „*Kooperativní vyučování znamená, že učitel je partnerem, pozoruje dění ve třídě a pomáhá tam, kde je potřeba. Svým osobním příkladem, empatií, starostlivostí vytváří pocit bezpečného a neohrožujícího prostředí. Důležitý je nejen výsledek, ale také samotný průběh kooperativního učení a jeho kvalita, neboť přímo v jeho průběhu se žáci učí sociálními dovednostem. Kooperativní vyučování je účinné tehdy, podaří-li se propojit poznávací cíle s kooperativními způsoby práce.*“ (Dostupné na <http://www.rvp.cz/soubor/00334-05.pdf>)

Kasíková (2005) označuje poslední třetiny minulého století za období, kdy se kooperativní vyučování stává nejvýraznější inovací ve vzdělání. V zahraničí je spousta učitelů, kteří preferují tento model výuky a také je k dispozici řada učebnic napsána tak, aby se mohlo s kooperací pracovat.

Dále uvádí, že pro základní školy i gymnázia u nás určuje RVP ZV spolupráci, komunikaci a společné řešení problémů za klíčové kompetence. Program Začít spolu, „Dokážu to?“, Čtením a psaním ke kritickému myšlení, integrovaná tematická výuka aj. mají ve svých postulátech i kooperaci.

Uvedme si z RVP ZV (2005) pro příklad kompetence sociální a personální, které jsou pro nás důležité.

Na konci základního vzdělávání žák:

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí*

nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce

- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj, ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (RVP ZV 2005, 16).

Myslím si, že z výše zmíněných kompetencí je zřetelné, jak je pro žáky kooperace ve výuce důležitá. Pomáhá jim totiž dosahovat právě žádaných sociálních a personálních kompetencí.

Podle RVP ZV (2005) jen stěží lze vyučování založené na kooperaci realizovat v tradičně organizované škole, kde je zodpovědnost za předávání poznatků dána učiteli a komunikace se uskutečňuje ve schématech učitel - skupina žáků (nejčastěji ovšem všichni žáci ve třídě) nebo učitel - jednotlivý žák.

Příznivějším prostředím pro uplatňování kooperace ve vyučování je škola založená na konstruktivistických přístupech k vyučování, jejímiž principy jsou:

- dítě se nezačíná učit teprve, když přijde do školy, učitel musí vycházet z toho, že dítě si přineslo poznání uspořádané do nějakých schémat a koncepcí, jde o to, tyto koncepce vyvolat, zachytit, spojit s novou zkušeností, prohloubit je, obohatit, rozvinout a nově je uspořádat,

- proces osvojování může efektivně pokročit teprve tehdy, jsou-li stávající koncepty vystaveny konfrontaci a na základě této konfrontace se „staví“ – konstruuje (nepředává) nové poznání,
- učitel není garantem pravdy, jediným, kdo má právo předávat; učitel je garantem metody – zajišťuje, aby každý žák mohl dosáhnout co nejvyšší možné úrovně kognitivní, sociální, operační, a to za účasti a přispění všech,
- inteligence dítěte není „prázdná nádoba“, kterou je třeba naplnit, ale určitá oblast, která se modifikuje a obohacuje. (RVP ZV 2005)

Porovnáme-li principy, na kterých je založena konstruktivistická škola, s principy tzv. činné školy, vidíme přímou souvislost v kooperačních strategiích i v principem inkluzivity, což je respektování individuálních potřeb žáka. Pracují-li v takovéto škole žáci např. na projektu, má jejich práce konkrétní cíl a zvyšuje se motivace žáků pro provádění výukových činností, které k naplnění výukového cíle směřují.

V RVP ZV (2005) je uvedeno, že v konstruktivistické škole učitel není ten jediný, který předává poznatky, ale zprostředkovává metody a napomáhá a rozvíjí žáka.

V další části kapitoly se zaměříme na učitele a jeho roly v kooperativním vyučování.

3.2 Role učitele v kooperativním vyučování

Základní učitelská role se pozměňuje: od osoby, která sděluje, předává vědění k tomu, kdo je zodpovědný za vytváření podmínek pro konstruktivní aktivitu učících se, pečlivé strukturování učebních situací, a kdo pomáhá žákům v jejich učení. Jeho vedoucí role nemizí, spolutvůrci učebních situací se stávají sami žáci. Učitel je partnerem, který pozoruje a pomáhá tam, kde je třeba. Poskytuje osobní příklad zájmu, starostlivosti, empatie, podpory a pomoci v bezpečném a neohrožujícím prostředí. Pokud učitel rozdělil práci a odpočívá, je opět mimo funkční systém kooperativního učení (Polechová 2000, 10).

Reagování učitelů a žáků navzájem, to, jaké názory si jedni o druhých tvoří a jaké postoje jedni k druhým zaujmají, není bez vlivu na školní socializaci žáka a její jednotlivé aspekty na průběh vyučování a učení, na školní úspěšnost, na celkovou efektivnost vzdělávacího procesu. A zde je důvod, proč vzdělávání učitele zahrnuje také rozvíjení způsobilosti, schopnosti vyznat se v sociálních vztazích, umět analyzovat činitele narušující tyto vztahy i činitele dělající z nich spolehlivou podporu úspěšného vyučování a aktivního učení. Role učitele spočívá v nabádání, povzbuzování, posilování kladné motivace a sebedůvěry žáka (Helus 2001,168).

Kasíková (2005) uvádí, že při kooperativním učení je učitelova řídicí úloha jiná než v běžném frontálním vyučování – vytváří podmínky pro efektivní práci kooperativních skupin a předkládá obecné postupy, které mohou učitele vést a při tom si je může přizpůsobit podle své školní situace. Nyní si uvedeme pět obecných postupů, které učitelé pomohou při práci s kooperativní aktivitou.

1. *Jasně stanovuje cíle pro hodinu ve dvou úrovních*
2. *Činí rozhodnutí o přidělení žáků do skupin ještě před výukou*
3. *Jasně vysvětlí žákům úkol, cílovou strukturu (kooperaci) a učební aktivity*
4. *Monitoruje efektivitu kooperativního učení a intervenuje – tj. poskytuje pomoc při plnění úkolu, podporuje dovednosti pro spolupráci.*
5. *Zhodnocuje žákovské výsledky a pomáhá žákům k diskusi nad tím, jak dobře navzájem spolupracovali (Kasíková 2005,84)*

Tyto postupy, jak již jsem zmínila, mohou učitele vést, napomáhat mu, jak postupovat při využívání kooperativního vyučování. Učitel má danou jakousi cestu, strukturu kooperativním vyučováním. Nyní se na tyto postupy zaměříme.

Co učitel dělá?

Kasíková (2005) rozdělila kooperační činnost učitele do pěti kroků.

1. krok. Učitel jasně stanovuje cíle pro hodinu. Tyto cíle se týkají věcného učiva a sociálních dovedností. Sociální cíl napomáhá zvládnutí naukového cíle,

ale zároveň má svou specifickou hodnotu v oblasti sociálního učení. Jsou hodiny, kdy tento cíl může být důležitější než naukový (např. když se děti učí nesouhlasu, když zjistíme, že žáci nekriticky přejímají informace).

2. krok. Činí rozhodnutí o přidělení žáků do skupin ještě před výukou. Rozhoduje o velikosti skupiny, jež je přizpůsobena úkolu, času k jeho dokončení, ale i stupni zvládnutí kooperativních dovedností. Doporučuje se velikost skupiny od 2 do 6 žáků ve skupině, velikost od pěti žáků může být problematická. Tím, že zvýšíme počet žáků ve skupině, můžeme však zvýšit šanci, že někdo ze skupiny bude mít vědomosti, dovednosti nebo schopnosti, kterých skupina bude potřebovat při plnění úkolu. Bude ale zapotřebí více kooperativních schopností. Ze začátku bychom měli tedy žáky dávat do párů nebo triád.

Učitel dále přiděluje žáky do skupin. Rozhoduje zejména o homogenitě nebo heterogenitě skupiny, tj. o její vyrovnanosti z hlediska věku, pohlaví, výkonnosti, motivovanosti pro učení atp. To vše by učitel měl monitorovat. Kasíková doporučuje – zvláště při utváření stabilních učebních skupin – vytvářet skupiny heterogenní. Skupinu pak tvoří jeden žák, u kterého předpokládáme optimální znalosti, jeden, u kterého předpokládáme spíše obtíže, a ostatní jsou průměrní žáci. Pokud budeme mít ve třídě méně motivované žáky, zařadíme je do skupiny s žáky orientovanými na splnění úkolu.

Rozhoduje o délce setrvání činnosti skupiny. Zde není žádné pravidlo, jestli nechat skupiny stejné po celý rok, pro jednotlivé tematické celky nebo jen pro jednu vyučovací jednotku. Kasíková (2005) doporučuje ponechat skupinu pospolu tak dlouho, aby zažila jako celek úspěch své činnosti, aby prožila momenty efektivní spolupráce. Když bychom zrušili skupinu proto, že pracovala neefektivně, bude to spíše proti smyslu kooperace i učení, protože žáci se nenaučí dovednosti, které by jim pomohly řešit problém, jak se učit s druhým efektivně.

Učitel rozhoduje o uspořádání skupin v místnosti. U kooperace je důležité, aby mohla probíhat interakce tváří v tvář, žák – žák. Čím blíže žáci sedí k sobě tím lépe. Ze strany učitele je důležitý jeho volný přístup k žákům. Jednotlivé skupiny by měly být umístěny tak, aby se navzájem nerušily.

3. krok. Jasně vysvětlí žákům úkol, cílovou strukturu (kooperaci) a učební aktivity.

Připravuje pro skupiny úkoly, které jsou vhodné pro kooperaci. Jaké úkoly se tedy hodí? Ty, které mají více než jednu odpověď nebo více než jeden způsob řešení. Měly by být zajímavé, děti pak pracují s vnitřní odměnou a těší je úkoly plnit. Takové úkoly jsou smyslově komplexní, kdy se při jejich plnění využije více smyslů. Vyžadují různé dovednosti a chování, jsou pro žáky výzvou, nejsou tedy jednoduché. Úkol nemusí být vždy tvořivý, podstatné je to, aby v učení umožňoval, vyžadoval vzájemné působení jednoho na druhého.

Učitel tedy plánuje učivo tak, aby podpořil vzájemnou závislost členů skupiny, a to již zmíněným způsoby. Žáci by si měli být vědomi toho, že jsou propojeni cílem. Měli by si uvědomit informační závislost, každý žák může mít jiný zdroj informací.

Může přidělit role ve skupině, které přispívají k závislé činnosti členů, jde o role, které se vzájemně doplňují a jsou propojené. Například zapisovatel; ten, který sumarizuje činnost skupiny (podává základní závěry, odpovědi); ten, který kontroluje činnost skupiny, tj. ujišťuje se, zda skutečně všichni členové zvládli přidělený úkol, znají výsledek i způsoby, jak k němu dospět; člen skupiny, který je pověřen komunikací. A jinými skupinami a s učitelem; člen skupiny, který především pozoruje, jak je kooperativní činnost skupiny efektivní atp. Žáci by se měli v rolích střídat vyzkoušet si každou z nich.

Předem informuje o případné skupinové odměně za dosažení cíle, podpoří tím vedle individuálního snažení i skupinové procesy.

Vysvětluje úkol, jasně pro všechny žáky, tak aby byl všem zřetelný cíl vyučování, poukazuje na souvislosti. Tak aby žák porozuměl, definuje důležité pojmy, vysvětluje důležité pojmy a úkony, přesvědčuje se otázkami o porozumění úkolu.

Utváří individuální odpovědnost jednotlivých žáků za práci ve skupině. Podporuje ji hodnocením úrovně výkonu každého člena skupiny, vyžaduje hodnocení každého člena skupiny navzájem. To vše by měli žáci vědět před započítím práce ve skupině.

Učitel také vysvětluje kritéria úspěchu, která je nutné stanovit předem. Kritéria jsou stanovena tak, aby úspěch jedné skupiny či jednotlivce nebyl podmiňován neúspěchem druhých.

Specifikuje požadované chování, to co považuje za kooperativní chování. Například, buď se svou skupinou, nechod' po třídě, mluv tiše, při oslovování užívej křestních jmen atp. Další důležité rysy kooperativní práce jsou, např. povzbuzuje ostatní k participaci, naslouchej pozorně, co říká ten druhý, neměň názor, dokud nejsi přesvědčen logickými argumenty, kritizuj myšlenky, ne jejich nositele atp.

Dále učitel nabízí účinné struktury a strategie, jako jsou tříkrokové interview, skládačky, učení spory aj.

Vytváří meziskupinovou kooperaci. Při některých úkolech se může kooperace rozšířit ze skupiny na celou třídu. Jedna skupina tak po skončení své činnosti může pomáhat druhé.

4. krok. Monitoruje efektivitu kooperativního učení a intervenuje – tj. poskytuje pomoc při plnění úkolu, podporuje dovednosti při spolupráci. Monitoruje činnost skupin, aby vytvořil účinnější učební pracovní vztahy mezi žáky. Při monitorování má učitel tři základní úkoly: 1. Pozoruje činnost žáků a sbírá údaje o jejich učení a chování. Lze použít pozorovací arch, jehož výsledky mohou být využity po skončení práce skupin nebo při schůzkách s rodiči. 2. Asistuje při plnění úkolu. Může ujasňovat, zpřesňovat, upozorňovat na důležitost použití vhodných jazykových prostředků. 3. Zasahuje do utváření skupinových dovedností, je-li to nezbytně nutné. Navrhuje efektivnější postupy spolupráce.

5. krok. Zhodnocuje žákovské výsledky a pomáhá žákům k diskusi nad tím, jak dobře navzájem spolupracovali. Uzavírá lekci, sumarizuje základní myšlenky, odpovídá na závěrečné otázky. Hodnotí žákovu učení po stránce kvalitativní i kvantitativní. Předmětem hodnocení je jak „věcné“, tak kooperativní učení. Dává prostor hodnocení fungování skupiny. Toto hodnocení je nutné, i když ne ve stejné hloubce. Hodnotí se úspěšné dokončení úkolu a vybudování a udržení konstruktivních vztahů spolupráce pro započetí úkolu příštího.

Může tedy kooperativní učení usnadnit učitelům práci? Učitelé říkají, že jim to práci ztěžuje. Co souvisí s výchovou a vzděláváním – na začátku čas ztrácíme, abychom ho pak získali. Nějakou dobu samozřejmě trvá, než se s mechanismy kooperativního učení jak učitel, tak žáci „skamarádí“. Učiteli se mu zdát, že jeho žáci prostě tuto metodu nepřijmou a nemusí vidět také žádný

výsledek. Pokud se dobře nastaví mechanismy kooperativního učení, tak to učitel skutečně pomůže a práci usnadní. Začne je to mnohem víc bavit a těšit a ve třídě bude úplně jiná atmosféra. To, jak uvádí Kasíková (2005), potvrzují nejen její zkušenosti ale i empirická data.

V poslední době také slycháváme stále častěji, že současné děti jsou jiné, než byly děti například před patnácti lety. A většina učitelů řekne, že jsou horší. Hůř se s nimi vychází, daleko méně se dokáží soustředit. Práce s nimi může být vyčerpávající, ale to se bohužel nezmění a jiné děti učitelé nedostanou. Musí se tedy naučit pracovat s takovými dětmi, které mají. Pomocí kooperativního učení, ve skupinkách se může jejich energie docela dobře zúročit, je třeba „přetočit“ ji na učení skupiny a pak jenom koordinovat jejich práci.

Cílem této kapitoly bylo poskytnout představu o kooperativním vyučování, jak se mění role učitele během kooperativního vyučování, jak pracuje s žáky, jak hodnotí žáky i skupiny, jak podporuje sociální dovednosti žáků. V další kapitole se zaměříme na kooperativní učení.

3.3 Kooperativní učení

Podle Jana Průchy (2001) kooperativní učení je učení, které se od individuálního liší tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.

Další pohled na kooperativní učení poskytne Kasíková (2004) kooperativní uspořádání je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny. Podstata

kooperativního učení spočívá v tom, že prostřednictvím kooperace se mohu učit já i jako jednotlivec. Žák se individuálně posunuje, a to v nejrůznějších směrech např. začne lépe strukturovaněji přemýšlet, získává více vědomostí, dovede je lépe utřídit a také se zdokonaluje v sociálních dovednostech. Základní pojmy jsou sdílení, spolupráce a podpora. Jedinec může dosáhnout svého cíle tehdy, když i jiní účastníci mohou dosáhnout svého cíle, usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny. To znamená, že nás spojuje cíl, ke kterému směřujeme. V úkolové situaci kooperace vstupuje do vzájemné interakce, v níž je vzájemná závislost pozitivní. Jedinec uspěje tehdy, když i druzí uspějí.

Nyní jsme se dozvěděli něco o kooperaci jako o pojmu. Oba zmínění autoři se shodují v tom, že kooperativní učení je postaveno na spolupráci osob při dosahování společných cílů. Žáci se posunují ve svém vzdělání. Nyní si vymežíme několik základních elementů pro fungování kooperativního vyučování. Zároveň si tak rekapitulujeme ty nejpodstatnější momenty, které při jejím průběhu nesmí chybět.

3.4 Fungování kooperativního vyučování

Kasíková (2005) uvádí pět základních elementů pro fungování kooperativního vyučování, které si níže vysvětlíme.

- interakce tváří v tvář
- pozitivní vzájemná závislost
- individuální zodpovědnost
- sociální dovednost
- reflexe

Interakce tváří v tvář – to je podpora komunikace. Určitě se nám lépe učí, když jsme malá skupina a vidíme si do očí. Pozitivní vzájemná závislost – žáci se podporují a vzájemně si pomáhají na cestě dosahování společného cíle. Další princip uváděný Kasíkovou (2005) je individuální odpovědnost, kterou by

měl „ohlídat“ učitel. Jako osvědčený postup uvádí Kasíková (2005), děti musí například předem vědět, i když pracovaly ve skupině, že učitel vybere námátkou jeden pracovní arch, se kterými pracují. Děti musí zkontrolovat vše, protože, když učitel uvidí u někoho chybu, znamená to, že skupina nepracovala tak, jak měla. S tím souvisí další princip a to jsou sociální dovednosti. Učitel by s nimi měl otevřeně pracovat a dětem sdělovat, pokud se budou učit nějakou definicí a budou ji aplikovat na různé příklady, aby byli úspěšní ve skupině, musí se přesvědčit, jestli všichni tomuto principu rozumí a jestli to umí aplikovat na jednoduchém příkladu. To už je sociální dovednost, přesvědčit se, jestli tomu ostatní rozumí. Sociální dovednosti jsou v kooperativní učení, vedle věcného učiva, cílem a sledují se. To znamená - zvládli jsme to, přesvědčili jsme se? Tady jde o reflexi skupinové činnosti, a to už je další znak kooperativního vyučování. Reflexe je důležitým faktorem vyučování a v dnešní době se pomalu stává jeho součástí. Na své studijní stáži ve Finsku jsem se s reflexí setkávala v každé hodině, kterou jsem tam shlédla a také na vlastních kurzech na zdejší univerzitě. Mluví se o výsledku, mluví se i o procesu – jak se k tomu výsledku skupina dostala, kde byl nějaký zádrhel. Kasíková (2005) uvádí, z výzkumu i ze své praxe, pokud se vynechá jedna z těchto zásad, začne systém kolabovat a učitel to nakonec vzdá.

K tomu, aby skupina pracovala efektivně, Kasíková (1997) dodává, že skupina by měla mít tyto charakteristiky:

- členové skupiny vystupují a více než jedním pohledem na sledovanou otázku nebo úkol a tak dochází ke konfrontaci těchto názorů
- členové skupiny jsou přinejmenším nakloněni zkoumat tyto různé názory a být k nim vnímaví, citliví, reagovat na ně
- interakce napomáhá vývoji skupinového vědění, porozumění a posuzování záležitostí

Někdy se ovšem může stát, že vše nepůjde hladce a kooperativní vyučování se nám dařit nebude. Podíváme se na další problémy, které se mohou objevit při kooperativním způsobu práce a na faktory, které tyto problémy ovlivňují.

Podle Kasíkové (1997) existují dva druhy podmínek, které mohou narušit kooperaci. Vnější podmínky – je možné, že i žák, který má kooperativní dispozice, může jednat individualisticky, např. když se bude připravovat na zkoušku. Mezi vnější podmínky můžeme zařadit působení rodiny, nebo školy, také klima třídy. Podle Průchy (2001) klima třídy je sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě včetně pedagogického působení učitelů. Vnitřní podmínky – pokud se tentýž žák setká se stejně jednajícími členy, může se cítit ohrožený a bude jednat kompetitivně, dále může mít nízkou úroveň dovedností pro spolupráci vzhledem k věku aj.

3.5 Rozdíl mezi kooperativním vyučováním a skupinovým vyučováním

Následující řádky nám přiblíží rozdíl mezi kooperativním vyučováním a skupinovým vyučováním, který je někdy jen organizační podobou výuky, která střídá běžnější uspořádání – frontální či méně běžnou individuální formu. Tak tomu je v případě, když děti sedí ve skupině, ale pracují samostatně na vlastních individuálních úkolech, směřují k vlastnímu produktu, cíli nebo dostanou stejný úkol, který ovšem řeší individuálně. Tyto podoby skupinové práce jsou tedy jen organizačním opatřením, které nemá nic společného s využitím potenciálu sociálních vztahů pro učení. Sociální podstata učení je omezena i frekvencí použitím skupinové formy. Sporadické použití kooperativního vyučování, jeho nahodilost a pedagogická nedotaženost způsobuje, že se nezúročí, to co by měla skupinová kooperativní činnost přinést. Je zřejmé, že žáci si na takový způsob výuky musí postupně zvykat, naučit se plnit zadané úkoly a problémy spolu a spatřovat v tom obohacení jak pro sebe tak pro druhé. Pokud se rozhodujeme pro učení spoluprací, berme na

vědomí, že sociální vztahy mohou ovlivnit nejen proces učení, ale i jeho výsledky.

Z hlediska sociálních vztahů Kasíková (2004) rozlišuje tři způsoby uspořádání. Liší především ve způsobu vazby (závislosti) lidí v situaci při dosahování cíle (úspěchu při dosažení cíle).

a) Kompetitivní: JÁ A NE TY

Základními rysy kompetitivního vyučování jsou konfrontace, soutěž, boj. Žáci jsou tu v negativní vzájemné závislosti. Úspěch je tu bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého. Když jeden vyhrává, druhý musí prohrát. (Když se jedná o společnou činnost, není to činnost pospolu, ale proti sobě.)

Což může mít za následek následné utlumení snahy žáka. Jakmile se tato zkušenost zopakuje, žák ztrácí motivaci, a dokonce ho tato negativní zkušenost může poznamenat. Hodnocení je založeno na srovnávání výsledků.

a) Individualistické: JÁ SÁM

Individualistické uspořádání výuky je založeno na nezávislé účasti žáků při dosahování cílů. Individuální cíle i výsledky nejsou srovnávány s výsledkem druhého, vylučují konfrontaci. V individuální situaci vstupují jedinci do interakce, v níž vzájemná závislost neexistuje. Jedinec uspěje bez vztahu k druhým. Hodnocení je založeno na předem daném kritériu.

b) Kooperativní: MY I JÁ

Kooperativní uspořádání je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny. Základní pojmy jsou sdílení a spolupráce a podpora. Jedinec může dosáhnout svého cíle tehdy, když i jiní účastníci mohou dosáhnout svého cíle, usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny. V úkolové situaci kooperace vstupuje do vzájemné interakce, v níž je vzájemná závislost pozitivní. Jedinec uspěje tehdy, když i druzí uspějí. Žák skládá účty ze své práce nejen sobě, ale i celé skupině. Hodnocení je založeno na předem daném kritériu.

Kasíková (2004) uvádí příklady z praxe, na kterých si můžeme ukázat rozdíl mezi těmito třemi způsoby vedení výuky. Jedná se o hodinu matematiky. V prvním případě učitel říká: „*Budete řešit půl hodiny samostatně matematické úlohy. Znamky odvodím od nejlepšího ve třídě.* Tzn. známky jsou dávány běžným způsobem – jen někteří mohou dostat jedničku.

V druhém případě učitel říká: „*Budete řešit půl hodiny samostatně matematické úlohy. Pokud splníte úlohy na 90 – 100 %, dostanete jedničku. Pokud na 80 – 90 %, budete mít dvojku atd.* Zde se mění interakční vzorec v učební situaci. Děti ve svém úspěchu (neúspěchu) nejsou vázány jeden na druhého, nespolupracují ani nesoutěží na cestě k dosažení cíle.

Ve třetím případě učitel říká: „*Budete ve svých skupinách půl hodiny řešit matematické úlohy. Dostanete do skupiny jeden arch na výsledky. Každý ze skupiny podepíše arch, že souhlasí s výsledky a že je také může vysvětlit, pokud k tomu bude vyzván. Potřebujete úkolům rozumět, pomáhejte si při práci. Pokud všichni členové skupiny splní úkoly na 90 – 100 % dostanete jedničku, pokud na 80 – 89 % dostanete dvojku atd.*

Pro učitele je důležité uvědomit si, kdy jaké uspořádání zvolit. Pokud zjistí, že některé výrazně preferuje (např. kompetitivní), měl by si uvědomit, jaké to má důsledky na učení žáků a na klima ve třídě. Žákům by měl také umožnit jejich bližší poznání, uvědomění. V jaké učební situaci (a později životní) je vhodnější volit ten který způsob uspořádání? S čím bude spojen jejich úspěch nebo neúspěch? Je tedy na učiteli, aby byl schopen rozpoznat možnosti a limity všech třech uspořádání.

Závěrem lze říci, že rozhodování o zařazení individuálních, kompetitivních či kooperativních učebních situací patří mezi podstatné profesionální dovednosti každého učitele.

Učitel se na začátku užívání kooperativního vyučování setkává s určitými obtížemi spojenými především s neznalostí kooperace z rodinného prostředí. Dále také nízká úroveň dovedností pro spolupráci vztahující se k věku. Děti nemají zažitou kooperativní školní úkolové situace. I přesto je však vhodné s tímto typem vyučování začínat na prvním stupni. Učitelé tak naučí žáky kooperativní dovednosti, které pak mohou využít učitelé na dalších stupních

vzdělávání. Proto, abychom mohli více proniknout do problému, vymežeme si kooperativní a sociální dovednosti.

4. Kooperativní a sociální dovednosti

Kasíková (2005) definuje jako **kooperativní dovednosti** tyto: Podílet se o materiál, pomůcky, střídat se v přispívání ve skupinovém úkolu, žádat o ujasnění, chválit, vyjadřovat podporu, kontrolovat porozumění, povzbuzovat, kritizovat nápady, ideje, myšlenky, ne lidi, nesouhlasit neurážejícím způsobem, říkat děkuji, prosím, rozšiřovat odpovědi druhého, žádat zdůvodnění, integrovat ideje do jediné pozice, prozkoumávat problematiku do hloubky jdoucími otázkami, vyjednávat, být odpovědný, akceptovat odlišnosti, být asertivní akceptovatelnými způsoby, naslouchat, dosahovat dohody, ptát se, shrnovat, parafrázovat, včleňovat každého, zůstat se skupinou, propracovávat nápady, „energizovat“ skupinu, dodávat jí elán...

A mohli bychom uvést další dovednosti, které by měly být učeny a kultivovány ve škole, ať již pro školní učení nebo pro život „po škole“.

Jak bychom měli tyto dovednosti začleňovat do výuky? Kooperativní činnosti mohou mít dvě úrovně: úkolovou (vypočítat příklady) jsou zaměřené více k úkolu, k úkolovým potřebám a sociální (dokázat si poradit) jsou více k lidem v situaci, potřebám sociálním.

Kasíková vymezuje kooperativní dovednosti úkolové:

- a) Agenda skupiny – vymezení a připomínání cílů, seřazení aktivit, držet se programu činnosti, pracovat s časem, rekapitulovat pokrok aj.
- b) Poskytování a přijímání idejí – užívání komunikativní dovednosti, aktivně naslouchat, věnovat náležitou pozornost ideji, řešit poznávací konflikty, směřovat ke konsensu a ověřovat je, vyjadřovat nesouhlas konstruktivně a zdvořile, stavět na nejlepších idejích, hodnotit ideje, syntetizovat ideje aj.

Kooperativní dovednosti sociální:

- a) Povzbuzování a oceňování – vytváření otevřené atmosféry, usilování o účast všech, pracovat s emocemi všech, oceňování individuální odlišnosti aj.
- b) Řízení skupinových procesů – kontrolovat porozumění, shody, neshody, účast, vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnost aj.

Jak učit sociálním dovednostem?

Dříve se škola na sociální dovednosti nezaměřovala v takové míře jako dnes. Na školách bylo, a bohužel stále je, spousta učitelů, kteří nevědí, jak tyto dovednosti učit, je, totiž také nikdo tyto dovednosti neučil. Učitelé ale někdy předpokládají, že děti nějakým způsobem tyto dovednosti mají a prostě je při společných úkolech použijí.

Učitel má na vybranou ze dvou možných způsobů, jak tyto sociální dovednosti naučit a to buď ve speciálních situacích určených právě k tomuto účelu, nebo přímo při úkolech spojených s obsahem předmětu. Učením sociálních dovedností pomůžeme studentům porozumět, proč se učí právě tyto dovednosti, co tato dovednost je, naučí se způsobům, kterými bude tato dovednost využívána, porozumí použití dovednosti a naučí se ji použít ještě lépe.

„K výuce sociálních dovedností můžeme použít rozmanité techniky: přímý výklad, předvedení a nácvik, hraní rolí. Kooperativní práce v malých skupinkách umožňuje tyto dovednosti procvičovat.“ (Parsch 2005, 253)

Ukážeme si na příkladu, jak naučit konkrétní sociální dovednost, a to mluvit potichu. Žáci zpracovávají společně ve skupině nějaký úkol. Pracují bez problému, jen hlučí, pokud by chtěl učitel dodat nějaké instrukce, musel by žáky překřičet. Žákům chybí nejjednodušší dovednost pro kooperaci a to je mluvit potichu.

Kasíková navrhuje několik kroků k naučení sociální dovednosti: užívat adekvátní síly hlasu.

1. Pomozte žákům porozumět, proč je dovednost důležitá

Žáci by měli vidět hodnotu dovednosti, v čem je výhodnější ji mít než nemít. Učitel může užít nahrávky situací, skupinu pracující tiše a druhou skupinu pracující hlučně. Poté se s žáky diskutuje o výhodách a nevýhodách. Tyto situace se mohou také s žáky přehrát a opět se může diskutovat. Žáci připraví plakát o důležitosti užití adekvátní síly hlasu při činnosti ve skupině.

2. Ujistěte se, že žáci rozumějí, co tato dovednost je, jaké komponenty chování v ní musí být začleněny a kdy by měla být užitá.

Žáci popisují chování někoho, kdo tuto dovednost má. Vymezení dovednosti se zpřesňuje. T – tabulka pomáhá žákům uvědomit si, kterou dovednost používají a jak se mají chovat.

Co dělat	Co říkat
šeptat	Měli bychom mluvit potichu
sedět blízko sebe	Ztišme se trochu
dávat prst na ústa	Jde nám to dobře, diskutujeme potichu

Učitel zavede „kontrolora“ hluku, který může odměňovat tiché skupiny, trestat ty hlučné.

3. Poskytněte praxi

Žáci si vyzkouší dovednost v různých situacích, ve kterých ji lze opakovaně praktikovat. Uspořádejte kooperativní aktivity, které vyžadují použití dovednosti. Aby dovednost byla zvládnuta úplně, je třeba přejít

4. Zajistěte hodnocení z užití dovednosti žáky.

U hodnocení je důležité si uvědomit, že nechybujeme. Žáci mohou v diskusi zhodnotit, jak efektivně dovednost použili nebo mohou vyplnit hodnotící list. Zaškrtnou svou skupinovou odpověď a vysvětlí ji. Napíší, co by mohli zlepšit a jak by zlepšili užití a případné nápady.

Další dovednost, kterou si vyzkoušíme zvládnout, je dovednost nesouhlasit, ale nesouhlas vyjádříme vlídně a konstruktivně. Opět nám i žákům pomůže T-tabulka od Kasíkové.

Co dělat	Co říkat
oční kontakt s malým	Rozumím tomu, co říkáš...
zavřením hlavou	Mohli bychom také zvážit...
úsměv při tvrzeních	Chápu tvé stanovisko, avšak...
opravdové naslouchání	Tvůj nápad je důležitý, ale
před komentářem	jsem zvědavý, jestli další
nápady...	
mírné pokrčení ramen	Tohle je zajímavé, nicméně...

Nespěchejme, zaměřujeme se na jednu či dvě dovednosti, které se vyplatí mít při plnění úkolu. Dětem nestačí říci před začátkem úkolu, spolupracujte, nebudou pravděpodobně hned vědět, co to v kterém úkolu znamená. (Kasíková 2005, 57-58)

Na závěr snad můžeme jen dodat: jak žáci, tak i učitel potřebují čas na to, aby se naučili pracovat kooperativně. A k tomu, aby děti mohly kooperativně pracovat, je potřebný určitý stupeň kooperativních dovedností. Tyto dovednosti nejsou vrozené a my je musíme nejen děti naučit, ale i dále rozvíjet. Kooperativním způsobem výuky se podporuje sociální učení. Další kapitola nám osvětlí sociální učení a jeho důležitost ve vyučování pro další rozvoj a vývoj žáka.

5. Sociální učení

Co to znamená sociální učení? Průcha, Walterová, Mareš (2001) uvádějí definici: „Učení, které se (na rozdíl od individuálního učení o samotě) uskutečňuje v sociálních podmínkách, sociálních situacích, v interakci s jinými lidmi. Výsledkem je osvojení si určitých sociálních rolí, postojů, rozhodovacích strategií, způsobů chování a jednání. Sociální učení může mít různé podoby: observační učení, nápodoba vzoru, společné činnosti (spolupráce, soutěžení) apod. Sociální faktory mohou učení napomáhat, ale někdy ho též tlumit či blokovat.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2001, 219)

Jiří Prokop (1996) objasňuje socializační funkce školy: jedna, na kterou se zaměříme je socializace. Škola připravuje jedince na fungování ve společnosti, snaží se své žáky socializovat. Rozvíjí osobnost žáků, zprostředkovává postoje. Žáci získávají určité chování a názory, určitý obraz o sobě a jiných. Škola učí žáky sociálním dovednostem.

V minulosti ale škola předávala žákům spíše vědecké poznatky a sociální učení bylo v ústraní. Dítě by mělo vycházet ze školy s určitými znalostmi, ale na druhou stranu by nemělo být přehlceno teoretickými poznatky. Mělo by se umět chovat asertivně, umět řešit konflikty, komunikovat. Tyto dovednosti patří mezi dnešní cíle vyučování a české školství se s nimi setkává v rámci reformy školství. Cílem je vychovat jedince, který bude sebevědomý, schopen komunikovat a spolupracovat, dokáže se prosadit v celé integrující Evropě.

V jakých předmětech se můžeme setkat s takovou to výchovou?

Osobnostní a sociální výchova jsou předměty, které se pomalu dostávají do českých škol. Česká republika se snaží tato témata zařadit do výuky a to jako průřezová témata, tj. probírá se ve více předmětech. Součástí těchto výchov jsou hry, aktivní techniky, spolupráce žáků. V osobnostní a sociální výchově, se učitel soustředí na oblast osobnostní, sociální a mravní. Další předmět, ve kterém se můžeme setkat se sociálním učením, je etická výchova.

Pavel Motyčka ve svém článku „Patří etická výchova do českých škol?“ (2007) uvádí pro nás zajímavé informace o projektu zavádění etické výchovy do českých škol. Snaží se praktickým nácvikem sociálních dovedností formovat morálně vyzrálého člověka, který se vyznačuje komunikativností, kreativitou, zdravým sebevědomím, pozitivním hodnocením druhých a především prosociálním stylem jednání. Sociální učení je důležité u dětí rozvíjet. Proč je ale sociální učení tak důležité? Motyčka zmiňuje některé psychology, kteří nezávisle na sobě zjistili, že rozhodujícím faktorem pozitivního vývoje charakteru je prosociálnost. Uvádějí, že pokud si dítě osvojí prosociální postoje a styl chování, s velkou pravděpodobností vyroste v charakterního člověka. Což můžeme říci, že je cílem školy. Závěry bádání přijal i španělský psycholog R. Roche, který zkoumal skutečnosti ovlivňující rozvoj samotné prosociálnosti. Objevil patnáct faktorů, které se staly základem projektu, který realizoval na katalánských školách pod názvem Výchova k prosociálnosti. Jsou to sociální dovednosti, které podmiňují rozvoj prosociálního chování. Některé se týkají žáků a některé vychovatelů. Učitelům dávají odpověď na otázku, jak mají jednat, pokud chtějí mít pozitivní vliv na rozvoj prosociálního chování u dětí. Roche na základě svých zkušeností vytvořil čtyřfázovou metodu nácviku sociálních dovedností, kterou doporučuje začlenit do každé hodiny etické výchovy. Nyní se na tuto metodu podíváme blíže. V první fázi se Roche zaměřuje na senzibilizaci neboli zcitlivění pro téma. Cílem je pochopení určitého problému skrze zážitek a tím i význam a smysl tématu, o kterém se hovoří. Mezi typické formy práce na tomto stupni patří pozorování, rolové hry, skupinové rozhovory atd. Druhou fází je reflexe. Je to velmi důležitá část, kdy typickou formou práce je skupinový dialog nebo prezentace v malých skupinkách s následným hodnocením. Reflexi je vhodné vést v kruhu, kdy se zdůrazní rovnost. Tato forma práce také umožňuje učiteli být spíše v roli moderátora, který svými otázkami spíše podněcuje žáky k vyjádření vlastního názoru. Ve třetí fázi se tvoří reálná zkušenost, skrze kterou se snažíme zaměřit pozornost žáka na přenesení naučené sociální dovednosti do skutečného života, což je naším cílem. K tomuto účelu Roche navrhuje metody, které se shodují s metodami, které uvádí Kasíková (2005) ve své knize Učíme se spolupráci spoluprací a to jsou např. záznamy pozorování chování lidí v okolí, vedení deníku o vlastních každodenních zkušenostech, výstřižky z časopisů a

novin týkající se tématu atd. Bez tohoto přenosu zážitku do reálného života by nácvik sociální dovednosti byl neúplný.

Pro srovnání můžeme uvést deset faktorů z výzkumu R. Roche, které by se měl žák naučit:

1. Aktivně naslouchat, otevřeně a pravdivě komunikovat.
2. Přijmout sebe, poznat své dobré i stinné stránky.
3. Pozitivně hodnotit druhé, vyslovit uznání, pochválit.
4. Problémy řešit tvořivě a rozvážně.
5. Vyjadřovat svoje city a postoje otevřeně, ale ohleduplně.
6. Umět se vcítit do myšlení a citů druhých.
7. Překonávat pasivní a agresivní reakce, reagovat asertivně.
8. Zvolit si pozitivní vzory.
9. Ochotně poskytnout fyzickou pomoc a službu, darovat, podělit se (i se zkušenostmi), poradit, potěšit.
10. Být citlivý na potřeby společnosti, být prosociální i vůči členům jiných etnických, náboženských, politických a kulturních skupin, snažit se o komplexní prosociálnost.

Pořadí v seznamu není tak nahodilé. Osvojení přecházejících dovedností je nutným předpokladem pro naučení se dovednosti nové. Tak např. se musíme naučit mít v úctě sama sebe a teprve pak můžeme pozitivně hodnotit druhé. To jsou sociální dovednosti, které by měli být pro život nezbytné. Pomocí kooperativního vyučování lze tyto dovednosti naučit. Nejlépe by tato témata měla být vyučována celistvě a to v etické výchově.

Motyčka (2007) dále uvádí dalších pět dovedností, které psycholog Roche zdůrazňuje, jako důležité pro vychovatele. Pokud vychovatel chce, aby rozvíjel prosociální chování u žáků, měl by jako první bezpodmínečně přijmout žáka. Což znamená, že dítě je pro něho žádoucí a to povede k tomu, že i dítě se bude cítit přijatelné pro sebe. Sebepojetí dítěte je jeho bezpodmínečné přijetí. Další dovedností pedagoga je atribuce (připisování) prosociálnosti. Tato dovednost spočívá v tom, že pedagog se snaží připisovat dítěti vlastnosti, které chce u něj rozvíjet. Je dokázáno, že dítě se snaží chovat podle očekávání vychovatelů. Ze strany pedagoga se vyžaduje pevné přesvědčení, že věřit a

důvěřovat druhému je nejlepším způsobem, jak v něm vyvolat, nechat růst a rozvíjet pozitivní rysy, které potencionálně má. Jako třetí faktor uvádí induktivní disciplínu, kterou definuje jako usměrňování pozornosti dítěte na důsledky, které má jeho činnost na jiné děti. Indukce podporuje hlavně empatii. Je zajímavé, že děti, které jsou přísně trestány, málokdy vnímají důsledky svého chování a opakují svoje negativní činy, zatímco děti, kterým rodiče vysvětlili důsledky jejich činnosti a zdůraznili utrpení jejich kamarádů, měly spíše tendenci své činy napravovat. Motyčka zde dochází k závěru, že induktivní disciplína přispívá k osvojení vnitřní sebekontroly žáků. Čtvrtým faktorem je vybízení k prosociálnosti. Což by mělo být v přiměřené intenzitě a podpořeno osobním příkladem pedagoga. Také příklady ze života prosociálních lidí mohou být velkým pomocníkem. Naopak přílišné vybízení může způsobit opačné účinky. Poslední dovedností je stimulovat žáka k prosociálnosti pomocí odměn a trestů. Je dokázáno, že když jsou děti chváleny, mají tendenci chválit druhé. Pochvala podporuje sebevědomí. Nicméně s odměnou se musí opatrně, také trest působí jen tehdy, je-li v dosahu trestající osoba. (Dostupné na: <http://www.etickeforumcr.cz/main/stranky.php?rec=81>)

Mimo školu, jsou tu i rodiče, kteří pomáhají svým dětem osvojit si sociální dovednosti v každodenním praktickém životě. Lze to i obráceně a to tak, že skrze děti můžeme vychovávat i dospělé. Prosociálnost by měla být součástí našeho života a je jen na nás jakým způsobem, jakou metodou nebo v jaké výuce se děti budeme snažit tomuto naučit. Pokud se nám to podaří, nemusíme se bát o budoucnost naší společnosti.

Doposud jsme se věnovali sociálnímu učení. Dozvěděli jsme se několik zajímavých poznatků o sociálním učení a proč je důležité žáky vést tímto směrem. Oba autoři, jak Prokop, tak i Motyčka se shodli na tom, že sociální učení má významné důsledky na fungování jedince v dnešní společnosti.

V další kapitole se zaměříme na počátek používání kooperačních aktivit ve vyučování.

6. Kdy a jak začínáme s kooperativním vyučováním

Ve školce je celkem běžné, že děti společně ve dvojici nebo ve trojici něco staví např. z kostek. Ze začátku se jedná spíše o spolupráci než o kooperativní způsob, ale i přes to, tyto způsoby práce mohou být zaváděny již od počátku školní docházky, jsou pro děti stimulující.

Podle Kasíkové (2005) skupina přináší dítěti větší intimitu, možnost začlenění, větší možnost reagovat. Dítě v menší skupině má větší prostor pro vyjádření se a stimuluje se jeho řečový vývoj. Pro děti je snadnější poslouchat ve čtyřčlenné skupině než v celé třídě. Děti přinášejí mnohem více nápadů při kooperativní výuce než při frontálním způsobu práce, tážou se, připomínají, představují si, učí se jeden od druhého. Děti se učí, že jejich myšlenky a zkušenosti jsou hodnotné při postupu k novému.

Autorka uvádí několik typů, jak začít s kooperací v prvních třídách. Pomocí určitých řečových stimulů můžeme nabádat k součinnosti. „*Pomáhejte si, radte si...*“ častým použitím zájmena „*my*“. „*Pojďme teď vyzkoušet, jestli již rozumíme tomuto pravidlu...*“. Učitel, který myslí nahlas a debatuje o možných výsledcích, vysvětluje, jaké cesty vedly ke zdůvodnění, má později méně problémů přimět žáky k tomu aby i oni mluvili o svých myšlenkách.

Ze začátku je asi nejvhodnější, aby si děti zvykaly pracovat ve dvojicích nebo ve trojicích. Ve dvojicích se mohou učit, trénovat se nebo se navzájem připravit na test, odpovídat na otázky k textu. Např. propojí aktivitu ve dvojicích s procvičováním informací a dovedností, které si musí žák zautomatizovat. Jeden druhého zkouší z násobilky. Na počátku tedy volíme jednodušší kooperativní struktury (viz. kapitola 6), kde si děti ověří užitečnost spolupráce. Děti si také pomalu zvykají na přidělené role, které jsou při kooperativním vyučování nezbytnou součástí. Učitel žákům pomáhá a dává jim popis rolí, aby měli představu, co jaká role dělá. Děti by měly získat představu, jaké způsoby chování učitel očekává. Ten se ptá, zda každý ze skupiny, úkolu rozumí, pozoruje je při práci a ptá se, k čemu zatím skupina dospěla. Je důležité, aby žáci, co nejdříve byli přesvědčeni, že kooperativní způsob výuky je pro ně

výhodný. Měli by vidět, že výsledky jejich společné práce se dále použijí v dalším učení.

Počátek školní docházky je pro dítě možnost zakusit si sebe sama jako osobnost v růstu, jako učící se, osobnost, která si uvědomuje odlišnost sebe sama od jiných. Toto období je významné pro vývoj vědomí a významu kompetence ve smyslu „já vím, já dovedu“. „Kooperace je v každém případě ovlivněna dětskou schopností porozumět perspektivě druhého a být s ní v interakci, ale tato schopnost je výsledek zkušenosti a kultury, a neměla by být závislá na školním věku.“ (Kasíková 2004)

Jak jsem již zmínila, s kooperativní výukou by se mělo začínat, co nejdříve, protože pro dětský vývoj je tento způsob výuky stimulující. Děti by si měly uvědomit, že autoritou a zdrojem učení nejsou jen učitelé, ale plnohodnotným zdrojem pro učení může být kdokoliv z nich. K tomu je nutno ale žáky vést.

Při kooperativní práci se mohou vyskytnout překážky, na které se nyní více zaměříme. Problémy mohou nastat při tvorbě skupin. Tady záleží na učiteli, ten by měl být dostatečně obeznámen se sociálními vztahy ve třídě. Kasíková (2004) tvrdí, že učitel by měl na základě cílů vyučování, diagnózy intelektového i sociálního rozvoje a zvážení žákovských potřeb vědomě tvořit kooperativní skupiny jako skupiny mnohostranně heterogenní. Skupiny, které jsou založené na přátelských vztazích, mohou být limitující pro výkon v řešení problémových situací a rozvoj sociálních dovedností. Pokud se s kooperativní výukou začíná, určitá manipulace se skupinou je nutná v zájmu dětí samotných. Učitel by měl dětem poskytnout zkušenost ze spolupráce, při kontaktu s různými učitelskými styly, tiššími nebo hlučnějšími žáky apod. Důležité je, aby žáci byli ponecháni tak dlouho pospolu, dokud nezažijí společný úspěch. Velikost skupin záleží na typu úkolu a cíli hodiny. Víme však, že ze základního znaku kooperativního učení „tváří v tvář“ by skupiny neměly být příliš velké. Další problém, který učitel může řešit, je, na jak dlouho skupiny vytvářet. Podle Kasíkové (2004) má učitel na výběr ze tří možných druhů skupin a to: dočasné skupiny, kdy jsou žáci spolu jen pár minut nebo jednu vyučovací jednotku, mohou reflektovat naučenou látku, uzavírat hodinu. Dále pak, dlouhodobější učební skupiny, kde žáci spolu setrvávají od jedné vyučovací jednotky až po

několik týdnů. Mohou provádět experimenty a jeho záznamy, číst doporučenou literaturu nebo zvládnout určitou slovní zásobu. Jako dlouhodobá skupina je uváděna bázová kooperativní skupina, heterogenní kooperativní učební skupina, která poskytuje podporu, povzbuzení, pomoc. Pokud se vyučuje ve skupinách, objeví se většinou někteří žáci, kteří nebudou spolupracovat tak jako ostatní. Tento problém se bohužel jen těžko řeší. Může se stát, že ten, žák, který bude ve skupině pracovat samostatně, činí tak, proto, že to potřebuje, že mu to jde tak lépe. I v běžném životě jedinci přispívají zřídka kdy rovnocenně. Někteří žáci se mohou jen „vézt“ se skupinou, tento problém se zvětšuje souběžně s velikostí skupiny. Naopak nadanější žáci mohou odmítnout pracovat a to proto, že nechtějí být spolužáky zneužívání. S touto nerovnoměrností prací členů skupiny by měl učitel počítat. Může však hledat různé strategie, které mu budou pomáhat ve vyrovnání zapojení žáků. Další komplikací v kooperativní práci může být dominantní člen skupiny. Bohužel tento problém je těžké řešit. Napomoci nám může reflexe práce skupiny, s mladšími žáky můžeme vést diskusi na toto téma. Jde o to, aby se ostatní zamysleli nad názory dominantních žáků a nepřijímali je automaticky. Učitel také může pověřit dominantního žáka rolí, kdy tato role potlačí dominantní chování, např. role moderátora, který bude předávat slovo, nebo role časoměřiče. Na druhou stranu se mohou objevit žáci, kteří jsou slabší nebo se ostýchají, Kasíková (2004) zmiňuje, že výzkumy dokazují, že slabší žáci jsou více motivováni k učení a ve skupině pracují více, než při klasickém frontálním způsobu výuky. Přesto potřebují více vysvětlení a ujasnění, zde dochází k využití kooperace a to k pozitivní vzájemné závislosti a důrazu na sociální dovednosti. Může se ovšem stát, že slabší dítě bude stále odmítáno, což bude mít neblahé následky. Proto jsou nutná některá opatření. Učitel by měl zvážit složení skupiny, protože některé skupiny snáze přijmou slabšího žáka než jiné. V případě, že skupina pomáhá slabšímu, měla by být v hodnocení zvýhodněna. Pokud bude ve skupině žák ostýchavý, učitel by měl zjistit, jestli je to rys jeho osobnosti nebo si zvolil toto chování. Začínáme v malých skupinkách, kde se takovýto žák snáze zapojí nebo pro něj vybíráme role, při kterých se zapojit musí.

Jak naučit žáky, aby se zabývali i názory ostatních nejen svými? Jak naučit žáky, že zkoumání jiných názorů má pro ně větší význam? Toto je právě

spojeno s efektivitou kooperativní činností, konflikty a protiklady názorů. Pro žáky to ale není jednoduché. Opět je na učiteli, pokud chce z těchto situací těžit, měl by zvolit následující možnosti. Může zdůraznit protikladná tvrzení, použít otázky k ujasnění tvrzení např. „Můžeš nám říci, co jsi měl na mysli, kdy jsi před chvílí řekl...?“ (Kasíková 2004, 127). Učitel navrhne žákům cvičení, která jim porozumět, jak se lidé dostávají k opačným stanoviskům. Na závěr je možné ukázat, že není vždy možné i žádoucí dojít ke kompromisům. Někdy se ale naskytnou situace, kdy děti dojdou velmi rychle k závěrům a to i bez zkoumání nebo ověřování předpokladů. Učitel může v tomto případě zasáhnout a říci: „Dosud říkáte to a to... Mám tomu rozumět tak, že tu není nikdo, kdo by nesouhlasil?“ (Kasíková 2004, 127)

Problémy s kázní mohou ničit výsledky kooperativní práce, ale i odradit učitele. Jak se těmto potížím vyhnout? Rušivé chování má většinou komplexní příčiny. Učitel musí jednat opět podle situace a typu osobnosti žáka. Někdy se může stát, že děti budou vyrušovat, protože se nezvládnou vypořádat s určitou prací, úkolem. Což také může žáky od práce odradit. Proto by měl učitel ze začátku volit úkoly, na které stačí kapacita skupiny. Je na učiteli, jestli rozdělí rušivé žáky nebo je naopak spojí do jedné skupiny. Pak by měl také setrvat při činnosti takové skupiny a zkusit zjistit jeho příčiny. Jeden z důvodů proč se učitelé vyhýbají kooperativní práci s žáky, je vyšší míra hlučnosti, která vzniká při vzrušení z řeči při práci. Bohužel je zažito, že pokud je třída hlučná, učitel nezvládá svou práci. S žáky se musí nacvičovat základní kooperativní dovednost a to aby ve skupině vždy mluvil jen jeden, žáci sedí blízko sebe a není potřeba tedy křičet. Je důležité, aby žáci před kooperativním způsobem výuky znali pravidla pro práci ve skupině. Vždy mluví jen jeden, neskákat si do řeči atp. Tyto pravidla mohou dát sami dohromady. Učitel by pak měl zdůraznit, jakou hlučnost bude akceptovat a jakou už ne. Pokud zdůrazní, že nebude snášet neproduktivní hluk, děti se postupně naučí mluvit tiše.

Nyní jsme se věnovali začátku používání kooperativního vyučování a uvedli jsme si některé rady a tipy od Kasíkové, které nám pomohou zvládnout počáteční nesnáze s tímto typem výuky. Dále nám také nastínila různé problémy, se kterými se můžeme setkat při zavádění tohoto způsobu vyučování.

V následující kapitole nahlédneme do vývojové psychologie, která nám pomůže ujasnit, jakými vývojovými změnami prochází dítě od vstupu do školy a kdy můžeme začít s kooperativním vyučováním.

7. Školní věk

Jak víme, vstup do školy je důležitým mezníkem v životě dětí. V jejich životě nastává spousta změn. Proto se na toto období zaměříme, abychom zjistili, kdy k jakým změnám dochází, a kdy je tedy nejvhodnější začít s kooperačním vyučováním. Tato kapitola nám napoví, jestli je vhodné zařadit kooperativní učení již od počátku školní docházky, nebo je toto období z hlediska vývoje školáka a nároků na jeho učení ještě nevhodné.

Křečková (1987) poznamenává, že se v tomto období utváří nové společenské vztahy, rozšiřuje se proces interakce. Nové podmínky života naplněného vážnou a odpovědnou činností – učením, to jsou značné nároky na nervovou soustavu dítěte. Učitel vyrovnává rozdíly mezi prostředím rodiny a školy, lze tedy říci, že ovlivňuje duševní vývoj žáků.

V prvním roce školní docházky se utváří citové vztahy k vrstevníkům. Dítě si vybírá kamaráda, na jehož úsudku mu velmi záleží. Citové reakce už odpovídají skutečným prožitkům. Převažují kladné city. V průběhu mladšího školního věku se vytváří celá osobnost dítěte nejen zásluhou vyučování a výchovy, ale i zásluhou školního prostředí, kde má dítě možnost neustálého srovnávání svého výkonu s výkonem ostatních dětí. V tomto období dítě zaujímá ve skupině vrstevníků určité postavení a vyvíjí se v něm pocit sounáležitosti se skupinou. Vytváří si vědomí vlastní osobnosti, proto je toho období nejpříhodnější pro vytváření kolektivního cítění, školákovi velmi záleží na mínění jeho spolužáků, jak je jimi hodnocen. K velkému pokroku u dítěte dochází v oblasti mravního cítění. Dítě ve věku od 6 do 10 let se např. nedopustí nesprávného chování proto, že mu to zakázali rodiče nebo učitel, dospívající to ale neudělá proto, že chápe jeho nesoulad s morální normou.

Poslední rok mladšího školního věku, je označován, jako přípravné období puberty, dítě přestává uznávat každého dospělého jako autoritu a začíná vůči dospělým zaujímat kritický postoj a proto je volba vzoru, nebo ideálu tak nutná.

Tak jako Křečková (1987) označuje i Vágnerová (2005) vstup do školy jako důležitý sociální mezník. Když dítě vstupuje do školy, ví, že od této chvíle je školákem a něco podstatného se změnilo. První slavnostní den ve škole potvrzuje jednoznačnost sociální proměny a počátek nové životní fáze. Škola ovlivní další vývoj dětské osobnosti i způsob prožití zbývajících dětství, projeví se i oblasti sebehodnocení. Pokud dojde ve škole k selhání, může to mít následky nejen z hlediska sebepojetí, tak i v dalším směřování. Věk dítěte při vstupu do školy nebyl vybrán náhodně. Dítě je v 6-7 letech prochází různými vývojovými změnami, které jsou pro vstup do školy důležité. Tvoří základ školní zralosti či připravenosti.

Uvedeme si, jak Vágnerová (2005) dělí školní věk: raný školní věk, který trvá od nástupu do školy přibližně 6-7 let až 8-9 let. Pro toto období je charakteristická změna sociálního postavení, vývojově proměny, které se projevují především ve vztahu ke škole. Dalším obdobím je střední školní věk, který trvá od 8-9 let do 11-12 let. Do doby, kdy dítě přechází na druhý stupeň základní školy. V tomto období se dítě připravuje na dobu dospívání. Poslední fáze školního věku, je starší školní věk, období druhého stupně na základní škole přibližně do 15 let. První fáze dospívání.

Nyní se zaměříme na raný školní věk a z Vágnerové (2005) uvedu detailnější přehled změn ve vývoji školáka. Již jsme si rozdělili toto období na tři fáze a nyní se blíže podíváme na určité změny, ke kterým dochází. Školák musí pracovat pilně a plnit povinnosti, tak jak to od něho společnost očekává. Proto se toto období označuje jako fáze píle a snaživosti, kdy hlavním cílem je uspět a prosadit se svým výkonem. V této fázi se tvoří horizontální společenství, tj. vrstevnické skupiny, která mají svou vlastní hierarchii a řídí se vlastními pravidly. V této době se vnímání stává diferencovanějším a integrovanějším, strategie vnímání se rozvíjejí v interakci s vývojem rozumových schopností. Pro

tento věk je důležitý rozvoj vidění na blízko, což přináší lepší percepci detailů. Vidění drobných obrázků je namáhavější proto malý školák u této činnosti nevydrží dlouho. Děti se naučí diferencovat vertikální polohu, což je rozdíl nahoře-dole. Důvodem její relativní snadnosti je zachování pevné polohy vlastního pohledu. Diferenciace horizontální, což je pravo-levé polohy, je mnohem složitější a zvládnou ji až děti školního věku, protože závisí zrání a funkční diferenciaci pravé mozkové hemisféry, k níž dochází ve věku 6-7 let.

Dále se rozvíjí percepční strategie, která se liší u předškolních a mladších školních dětí. Předškolní děti nemají v poznávání žádný systém, zato mladší školáci jsou schopni systematické explorační, tj. prohlížení, které má určitý řád. Školsky zralé děti pomalu začínají vnímat detaily celku a vztahy mezi nimi což znamená, že jsou schopné vizuální analýzy a syntézy. Jsou schopni rozložit celek na části.

Dalším důležitým faktorem ve vývoji školáka je úroveň senzomotorické koordinace, kdy vidění je koordinováno s jinou pohybovou aktivitou. Vnímání poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti pohybové aktivity a podporuje tak rozvoj dalších dovedností. Schopnost využít tuto informaci se také rozvíjí v období raného školního věku. Mladší školáci si tuto skutečnost uvědomují např. při psaní.

Sluchová percepce dozrává mezi 5. a 7. rokem. Rozvoj sluchového vnímání je podporován každodenní zkušeností. Většina dětí denně slyší mluvenou řeč a věnuje jí pozornost, protože potřebuje rozumět. V tomto období nabývá na důležitosti koordinace a integrace různých způsobů vnímání, a to především zrakového a sluchového.

Následující změna ve vývoji, která se týká myšlení, zpracování informací a řešení problémů. Tato změna je důležitá, protože při kooperativní práci žáci řeší společně problémy nebo zpracovávají informace. Mladší školák začíná používat strategii uvažování, která se řídí základními zákony logiky a respektuje vlastnosti poznávané reality. Dítě přichází do školy mezi 6. 7. rokem a to, kdy dochází ke kvalitativní proměně jeho uvažování. Piaget (1966, 1970) nazval toto období, které trvá až do roku 11- 12let, fází konkrétních logických operací. (Vágnerová 2005)

Změna uvažování u dětí je postupná. Pokud dítě řeší problém, o němž neví a nemá s ním zkušenost, použije k jeho řešení vývojově nižší strategii

uvažování. Když si i přesto nebude s problémem vědět rady, použije v rámci obranných reakcí, postup, který dobře zvládá a jenž pro něj představuje určitou jistotu. Myslím si, že pokud budou děti pracovat kooperativně a společně budou mít zpracovat nějaký problém, nabízí se možnost, pokud nebude vědět jeden, jsou tam ještě další děti, které může napadnout spousta jiným možností řešení, a úkol nakonec společně zvládnou.

Vágnerová (2005) poznamenává, že mladší školák postupně začíná chápat pravidla, která se stávají součástí jeho znalostí a ovlivňují jeho uvažování, což je projevem zobecnění reálné zkušenosti a integrace dílčích poznatků. Je schopen chápat různé souvislosti a vztahy. Mladší školák zvládne vzít v úvahu více hledisek, která dovede kombinovat a integrovat do jednoho závěru. Také se mu již daří uvažovat komplexněji a dovede svoje poznatky seskupovat a uspořádat. Snaží se hodnotit situace. Mezi 8. – 10. rokem dokáže z reakcí jiných alespoň přibližně odhadnout, jak ostatní posuzují jeho názory, postoje a chování.

Objekty a problémy je možno podle určitého kritéria klasifikovat a třídít, dítě vybírá kritérium, které se mu zdá nejvhodnější, což také ukazuje na jeho vývojovou úroveň. Ke klasifikaci už používá více hledisek. Školní věk je také období, kdy školák začíná svoje úvahy kombinovat a užívat dedukce. Sedmi- až osmiletý školák umí správně interpretovat dva soudy a vyvodit z nich určitý závěr. Dedukce umožňuje integraci informací. Toto jsou všechno schopnosti, které jsou potřeba, pokud budeme s dětmi pracovat kooperativně. Děti tohoto věku jsou schopné posoudit nesprávnost různých tvrzení, i když u nejmladších školáků se projevuje tendence k povrchnímu přístupu, protože neberou v úvahu všechny detaily sdělení. Starší děti takový problém už většinou nemají. Protože se školáci snaží porozumět světu a pravidlům jeho fungování, je pro ně typické přesvědčení, že všechno má nějakou, pokud možno jasnou, příčinu. Školáci mají potřebu eliminovat nahodilost. Náhoda jim totiž znehodnocuje pravidla, která jsou pro ně zdrojem jistoty. Proto děti přejímají skutečnost takovou jaká je, a nepochybují o ní. Sdělení od dospělých akceptují nejen proto, že jsou pro ně autoritou, ale i proto, že ho berou jako součást reality. Tato skutečnost, ale představuje pro děti jisté omezení, zúžení. Některé poznatky nelze tímto způsobem vůbec získat. Toto je překonáno až formálním logickým myšlením, které se rozvíjí až ve starším školním věku.

Vágnerová (2005) dále uvádí, že teprve 8leté děti dovedou uvažovat zároveň o dvou zápletkách a sledovat dvě linie příběhu, např. osudy dvou hlavních postav. Stejným postupem pak zpracovávají všechny informace. Malý školák toto nedovede, a proto využívá jen část informací, často jen ty, kterým rozumí a na jejich základě problém řeší. To mu umožňuje alespoň nějakou orientaci v situaci. Dítě si tedy často pamatuje nepodstatné informace, toto lze chápat jako kognitivně obrannou reakci. Často ty informace, které jsou právě pro něj významné. Význam informací se u dětí postupem věku a vývojem poznávacích schopností mění a malý školák bude považovat za důležité jiné informace než jeho starší vrstevníci. Nejmladší školáci posuzují realitu více subjektivně a to, co se jim nezdá důležité, tomu nevěnují pozornost. Dalším vývojem děti potlačují nepotřebné informace a ponechávají si informace, které jim pomohou vyřešit úkol nebo nějaký problém. Toto je pro nás velmi důležité období, protože u dětí se vyvíjejí strategie řešení problémů a školní výuka k tomuto rozvoji významně přispívá. Děti např. užívají strategii pokusu a omylu, mechanickou aplikaci naučeného pravidla, kdy si dítě osvojí nějaký způsob řešení a ten pak používá. Děti diferencují používání pravidla a jsou schopné kombinovat získané poznatky.

Další důležitý vývoj v tomto období se týká metakognice, která zahrnuje znalosti a zkušenosti s poznávacími funkcemi i schopnosti uvažovat o nich. Projevuje se vzrůstem odhadu a flexibility při hledání uspokojivého způsobu řešení. Dítě je schopné ocenit vlastní schopnosti a dovednosti, např. jak je naučené, jak splnilo úkol atd. Toto zvládá teprve v pozdějším věku, mladší školák má pocit, že všichni umí a uvažují stejně, proto může docházet k nepřesnosti odhadu, což signalizuje nevyzrálou poznávacích procesů. Často děti neodhadnou obtížnost úkolu, proto pracují neefektivně, nedokážou odhadnout, jakou dobu budou potřebovat na splnění úkolu. Zatím neumějí využít zpětné vazby, která by mohla změnit jejich přístup. Tato schopnost se vyvíjí kolem 9 roku.

Co se týká pozornosti, její vývoj je závislý na stupni zralosti centrální nervové soustavy. Její kapacita i kvalita se v průběhu školního roku mění. Soustředěnosti, jedna ze složek školní zralosti, dozrává na počátku školního věku. Délka soustředění se mění přibližně o jednu až půldruhé minuty za každý rok. Vágnerová (2005) uvádí, že např. v 7 letech se dítě dokáže soustředit

přibližně 7-10 minut, v 10 letech 10-15 minut. Pro školáka je důležité nenechat se odpoutávat nedůležitými podměty od práce a udržet si zaměřenost pozornosti. Tato schopnost se také s věkem zvyšuje. Mezi 6-12 rokem se velmi intenzivně rozvíjejí paměťové funkce a to pod vlivem jak dozrávání, tak i stimulace, kterou poskytuje škola. Je dokázáno, že děti si pamatují víc, pokud mohou využít logických souvislostí. Proto by jim tyto souvislosti měl učitel co nejvíce zprostředkovávat.

Co může působit omezení krátkodobé paměti, je její nezralost a dětem to může působit problémy při řešení úkolů, protože prostě zapomenou část zadání. Toto se zlepšuje od 9-10 roku, kdy se zvětšuje kapacita paměti a dítě je schopné zpracovávat složitější zadání a kombinovat operace. Je důležité, aby učitel s tímto počítal a děti dostaly adekvátní zadání. Mohlo by se stát, že se dál, než na zadání nedostanou nebo ho vypracují nesprávně či necelé. Dále se mezi 6. a 12. rokem zlepšuje rychlost zpracování a zapamatování informací.

Nyní se podíváme na paměťové strategie. Mladší školák (6-7 let) začíná používat opakování, pokud ho takovému způsobu někdo naučí. Je to pro něho jednodušší, než nad učivem přemýšlet. Ke změně způsobu dochází, až když je látky příliš mnoho. V 9-10 letech jsou děti schopné uspořádat informace, aby si je mohly lépe zapamatovat. 6-8leté dítě se ještě nedovede učit, dovede si opakovat, ale jen pokud informace znovu slyší nebo vidí. Starší děti 9-11leté užívají účinnější strategie zapamatování a méně používají mechanické memorování.

Nezbytným předpokladem školní úspěšnosti je také úroveň jazykových schopností. Na počátku školní docházky, má dítě obvykle dostatečnou slovní zásobu, umí se vyjádřit o běžných věcech a rozumí sdělení jiné osoby. Dalším vývojem poznávacích procesů se mění způsob přemýšlení o slovech a jejich významech. Předškolní děti jsou například většinou přesvědčeny, že každé slovo znamená něco jiného. Mladší školáci již používají více synonyma, rozlišují homonyma atd. Pokud se učitel věnuje rozvoji sociálních dovedností, dítě získává větší slovní zásobu, dokáže lépe komunikovat a vyjádřit svůj názor, myšlenku.

Dostáváme se k emočnímu vývoji, kdy díky zrání centrální mozkové soustavy, dítě je více emočně stabilní a odolává více zátěži. Děti školního věku bývají optimističtí, většinu dění interpretují pozitivně. Emoční ladění bývá

vyrovnané. Děti postupně jsou schopné rozumět svým pocitům, diferencují jejich intenzitu, kvalitu i délku trvání. Kolem 10. roku si děti začínají uvědomovat, že mohou mít pocity smíšené nebo i protikladné. Od raného věku se rozvíjí emoční zkušenost, specifikuje se a přenáší se i na jiné situace, např. vztah k učiteli, k vrstevníkům, ke škole. Mnohé emoce plynou ze vztahů s různými lidmi. V tomto období jsou běžné různé varianty vrstevnické interakce. Dětem napomáhá sdílení emocí, které je důležité pro jejich emoční i sociální vývoj. Emoční podporu poskytují u mladších školáků především rodiče, u starších častěji i vrstevníci. Konflikty, které vznikají mezi vrstevníky, mohou plynout z toho, jak rozdílně prožívají a hodnotí situaci. Co může vést k rozvoji negativních emocí, to je nástup do školy spojený s většími požadavky a povinnostmi. Toto je usnadněno emoční zralostí i zkušeností. Pro děti je důležité rozpoznat, co je pro ně zvládnutelné a co nikoliv.

V tomto období dochází k lepšímu porozumění sebehodnotících emocí, např. pocit viny, zahanbení či hrdosti. Potvrzují se kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Toto je významné pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, autoakceptace, či naopak nedostatečnosti a méněcennosti. Rozvíjí se sebekontrola a další seberegulační mechanismy, nicméně mladší školák, resp. i dítě středního školního věku potřebuje být vedeno a kontrolováno dospělými, protože ještě není vytrvalé a nedovede odhadnout, jak dlouho by mělo pracovat.

Je zcela zřetelné, že obě autorky Křečková i Vágnerová se shodují, že toto období je pro dítě důležité ze socializačního hlediska. Je to fáze přípravy na život ve společnosti. Dítě se připravuje na svou budoucí profesní roli a již úspěšnost ve škole předurčuje společenské zařazení. V tomto období se pod vlivem školy rozvíjejí vlastnosti a kompetence, které budou dítěti užitečné. Dítě se dostává do různých sociálních skupin, kdy se postupně začínají odlišovat jeho role a postavení. V období školního věku jsou pro dítě důležité tři oblasti a to rodina, škola a vrstevnická skupina. Výše jsme si uvedly některé podstatné změny, kterými školák ve školním roce prochází. Z hlediska kooperativního vyučování, je pro nás důležité vědět, jak a kdy se mění způsob myšlení, řešení problémů, jak se vyvíjí jeho pozornost, jaké používá paměťové strategie atd.

První stupeň má výhodu v tom, že děti pracují většinou v jedné učebně a s jedním učitelem. Lépe se tak učitel děti pozná a snáze se jim přizpůsobí, např. pracovní tempo, obtížnost úkolů.

„Pro vzdělávání žáků daného věku je důležitá vhodná pracovní atmosféra, úzký a velmi lidský kontakt mezi učitelem a žákem i žáky mezi sebou, který se přetváří ve společně uznávaný řád (pravidla), naplněný pochopením, respektem, spoluprací, aktivitou, prostorem pro každého. Žáci by měli být postupně vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.“ (Bilá kniha, 48)

V přehledu jsme měli možnost se seznámit s vývojovými změnami, kterými prochází mladší školní žák a které jsou důležité z hlediska jeho sociálního vývoje. Vstup do školy je významným obdobím v životě dítěte a učitel by je měl mít na paměti při zavádění kooperativní práce do výuky. Kasíková (2005) uvádí, že kooperativní práce je pro děti stimulující a můžeme s ní začít kdykoliv, ale pokaždé to bude mít jinou podobu. Pokud začínáme již v první třídě, začleníme do výuky zprvu jen práci ve dvojicích a budeme spíše zařazovat učení se kooperativním dovednostem, abychom děti na tento způsob výuky dostatečně připravili.

Následující poslední kapitola teoretické části se bude zabývat kooperativními učebními strukturami, které jsou doporučeny na počátek kooperativní práce. Seznámíme se s jednoduššími i složitějšími aktivitami. Některé kooperativní struktury budou předmětem mého akčního výzkumu.

8. Kooperativní učební struktury

Na otázku, zda můžeme vést celou hodinu kooperativně, nám odpoví Kasíková (2005), že mohou být vedeny celé hodiny, nebo můžeme použít na čas méně náročné kooperativní struktury. Tyto struktury nám pomáhají učit

kooperativní a sociální dovednosti. Děti si při nich ověřují užitečnost spolupráce. Některé příklady struktur si nyní uvedeme v následujících řádcích.

Obrat' se na svého suseda (3-5 min), žák má za úkol obrátit se na svého suseda a zeptat se ho na něco z probíhající hodiny, např. vysvětlení pojmu, nebo zadaného úkolu. Tato struktura patří mezi nejjednodušší a lze jí zařadit i do frontálně vedeného vyučování.

Mysli – spoj se s druhým – sdílej, jako předchozí struktura, patří tato k jednodušším a spočívá v diskuzi mezi spolužáky. Žák přemýšlí nad úkolem, problémem a pak o tom hovoří se spolužákem.

Formuluj – sdílej – naslouchej – vytvoř, zde žáci formulují nejprve svou odpověď a potom vytvářejí novou na základě diskuse. Tato struktura podporuje přemýšlení.

Řekni a vyměňte se, tato struktura je většinou používaná při shrnování, opakování látky, při kontrole porozumění. Spočívá v tom, že žák hovoří o svých myšlenkách a druhý mu naslouchá, když dá učitel povel, role si vymění. Je potřeba, aby žák pokračoval v linii řeči nebo spolužákovu výpověď doplnil.

„Očíslované“ hlavy, každý ve skupině má své číslo, učitel položí otázku a vyvolá jedno číslo. Žáci se musí ujistit, že všichni ve skupině znají odpověď.

Vnitřní – vnější kruh, tady žáci stojí ve dvou kruzích vnitřním a vnějším, tváří v tvář. Učitel zadá úkol a žáci se ve dvojicích radí o odpovědi. Kruhy rotují.

Skupiny čtou, žáci jsou po třech a každý má svou funkci, jeden čte, druhý odpovídá na otázky vedené k porozumění textu a třetí kontroluje porozumění skupiny. Na závěr děti podepíší, že všichni členové skupiny rozumějí a souhlasí s odpověďmi.

Tyto jednodušší struktury jsou vhodné pro začátek užívání kooperativní výuky. Mohla bych dále pokračovat a vyjmenovávat tyto zajímavé kooperativní učební struktury, ale my se nyní podíváme na některé o trochu složitější.

Učební týmy

„Učit někoho znamená učit dvakrát.“ Joseph Joubert (Kasíková 2005)

Třída je rozdělená na čtyřčlenné týmy, kdy každý z nich je samostatný při učení. Učitel jim předává novou látku a děti mohou použít jakoukoliv metodu na

její osvojení. Poté každý s účastníků dostane test, který je ovšem individuálně hodnocen. Hodnocení je na základě zlepšení od minulého testu a body za test přispívají k celkovému hodnocení celé skupiny. Tento způsob vylučuje možnost, že by slabší žáci byli vyřazeni ze skupinové práce. Výsledky se dlouhodobě sledují a týmy se mohou mezi sebou srovnávat.

Týmové turnaje, organizace je podobná jako v předchozí učební struktuře, začleněna je „hra“, která kontroluje osvojení látky. Jsou vybráni tři žáci, kteří kladou otázky členům týmů a přidělují body za jejich zvládnutí. Body se připisují celému týmu. Tato strategie umožňuje být každému žákovi být úspěšný, protože pracuje se zlepšením oproti předchozímu výkonu.

Proč členíme kooperativní učební struktury na jednodušší a složitější? Pokud nevyučujeme pomocí kooperace a nejsme na tento způsob výuky zvyklí, je dobré začít se strukturami jednoduššími. Jsou snazší jak pro nás učitele, tak pro děti, které nikdy kooperativně nepracovaly. Postupně se seznámí s tímto typem práce. Také jsou méně náročné na čas a celkovou organizaci.

Je na první pohled zřejmé, že tyto vyučovací struktury podněcují k myšlení a rozvíjejí kooperativní a sociální dovednosti. Je proto žádoucí, aby tyto struktury učitelé do hodin zařazovali.

Závěr teoretické části

Obsahem teoretické části diplomové práce bylo kooperativní vyučování z hlediska podpory sociálního učení. Teoretická část charakterizuje kooperativní vyučování v souvislosti s transformací naší školy. Zabývá se poznatky o vývoji spolupráce v průběhu minulých let (historie).

Vymezuje základní pojmy týkající se kooperativního vyučování, pomáhá orientovat se v základních teoretických aspektech, vysvětluje její důležitost pro výchovu dětí. Cílem teoretické části bylo poukázat na roli učitele v kooperativním vyučování a popsat její proměnu, s čím jsme se seznámili v kapitole č. 2.2. Dále nám vymezuje základní elementy, podle kterých se kooperace stává efektivní. Dozvíme se jaký je rozdíl mezi kooperativním vyučováním a spoluprací.

Tento způsob výuky přináší mnoho nového do vyučování a děti se s ním musí nejdříve pomalu seznámit. Dalším cílem bylo posoudit, kdy je vhodné začít s kooperativní výukou a proto se také kapitola č. 5 věnuje přehledu vývojových změn mladšího věku školního dítěte, které jsou z tohoto hlediska důležité. Děti si postupně osvojují kooperativní a sociální dovednosti pomocí kooperativního učení. Dále tato část poukazuje na různé problémy, které se mohou objevit při tomto způsobu vyučování, a zaměřuje se na možnosti řešení těchto překážek. Právě zjištění postojů začínajících učitelů ke kooperativnímu způsobu vyučování bude jedním z cílů praktické části.

Poslední kapitola se věnuje některým kooperativním učebním strukturám, jednodušším i složitějším z hlediska zařazení do výuky. Některým se věnuji v praktické části. Zjišťuji, jak je učitelé zařazují a jaké mají s jejich užitím zkušenosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Výzkum je zaměřen na zmapování zkušeností začínajících učitelů s kooperativním způsobem vyučování na ZŠ Lupáčova. Dále zjišťuje oblibu kooperativních aktivit mezi vybranými žáky.

Cíle výzkumu

Na základě teoretických východisek z teoretické části diplomové práce jsem si vymezila tyto cíle výzkumu.

1. Zmapovat zkušenosti začínajících učitelů s kooperativním způsobem výuky a kooperativními učebními strukturami.
2. Pokusit se vystihnout na základě získaných a dále zpracovaných dat vztahy učitelů a žáků ke kooperační výuce.
3. Popsat vlastní zkušenosti se zaváděním kooperačních učebních struktur a kooperačního způsobu práce do výuky.
4. Vytvořit dotazník pro žáky, kterým by bylo možné ověřit, že kooperativní činnosti mají žádoucí účinky na učení a na socializaci dětí a ověřit jej v praxi.

1. Charakteristika výzkumu

Výzkum byl založen na případové studii jedné ZŠ. Jehož součástí je akční učitelský výzkum. Šetření probíhalo v únoru a březnu 2009 a akční výzkum v lednu a únoru 2009 ve 4. C, 5. A a 5. B.

Výzkum jsem rozdělila na akční výzkum, výzkumné šetření a v tomto pořadí to budu také prezentovat.

Dotazník

Osloveno bylo celkem 6 začínajících učitelů a akční výzkum proběhl ve třech třídách. Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit názory učitelů na spolupráci žáků ve vyučování, konkrétně na kooperativní učení a vyučování ve skupinové práci. Základní otázka dotazníkem řešená – názory učitelů na kooperativní vyučování a učení v praxi - jsem rozdělila do následujících okruhů: „Používám kooperativní práci jako podstatnou část vyučování. Používám kooperativní práci jen příležitostně. Nepoužívám kooperativní práci.“ Dotazník pro učitele obsahoval 3 hlavní položky a jedna měla 3 části (viz příloha č.). Výzkum se soustředí na začínající učitele, kteří mají praxi od jednoho do tří let. Mým předpokladem je, že tito učitelé nebudou mít tak velkou zkušenost s tímto typem výuky.

Pro zvýšení návratnosti dotazníku jsem zvolila jeho zadávání osobně, abych mohla v případě nutnosti vysvětlit vzniklé nesrovnalosti a z tohoto důvodu byla návratnost stoprocentní.

Dotazník pro děti byl součástí akčního výzkumu a jeho cílem bylo zjistit oblibu kooperativního vyučování a zkušenosti, které tím děti získaly.

Dotazník je nejpoužívanější výzkumnou - explorativní - metodou (nejen v pedagogice, ale i sociologii, psychologii, demografii, atd.). Podstatou dotazníku je písemné zjišťování dat a informací o respondentovi, jeho názorů a postojů k daným problémům. Nespornou předností této techniky je snadnost administrace, oslovení současně a stejnou formou (důležité pro zpracování velkého počtu respondentů, a posléze i možnost kvantifikace získaných údajů. Negativní stránku dotazníku spatřujeme v subjektivitě výpovědí a často omezení prostoru pro odpovědi (negativní stránku můžeme snížit např. tím, že do dotazníku použijeme otevřené otázky). (Pelikán, 1998, 104 – 115; Gavora, 2000, 99 – 109).

Akční výzkum

Vzhledem k třetímu cíli, kterého jsem chtěla dosáhnout, jsem si vybrala akční výzkum.

Odborná literatura popisuje akční výzkum takto: „*Druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce. Uplatňuje intervenční strategie, navrhuje určitá doporučení a pokouší se je realizovat, průběžně sleduje efekty změn. Často jej provádějí praktici (učitelé, pracovníci školského managementu aj.) ve spolupráci s výzkumníky.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001)

Akční výzkum se k nám dostává po roce 1989 v důsledku otevírání české pedagogiky západním teoriím a výzkumům. Průcha (1995) uvádí, že akční výzkum je krátkodobý a většinou se provádí na malém vzorku žáků (např. jedné třídy) jako je v mém případě. Zabývá se problémy praxe, navrhuje řešení, která se pokouší zavést do praxe. Řeší i ty problémy, které jsou v jiných typech výzkumu považovány za nepodstatné, protože se týkají jen vymezené skupiny žáků. Výsledky zkoumání jsou použitelné pouze pro tuto skupinu.

Pro svůj akční výzkum jsem si vybrala ZŠ Lupačova. Výzkum jsem prováděla ve třídách, kde učím angličtinu a to v 4. a 5. třídách. Charakteristiky jednotlivých tříd jsou uvedeny v dalším textu.

Charakteristika školy

Základní škola Lupačova v Praze 3 byla zřízena po revoluci v roce 1989 jako jedna z prvních státních škol se samostatnou právní subjektivitou. Předmětem činnosti je základní vzdělání žáků s výraznou orientací na jazyky a

zvláště na jejich využití přímo ve výuce. Škola nabízí výuku 5 světových jazyků: angličtinu, němčinu, francouzštinu, španělštinu, ruštinu. Třídy jsou na výuku děleny. Jazyková výuka je poskytována v rámci základního vzdělání v programu „Základní škola s rozšířenou výukou jazyků“, jehož osnovy jsou schváleny MŠMT. Zároveň nabízí i nadstandardní možnosti, jako jsou například doplňkové konverzace v jednotlivých jazycích s rodilými mluvčími, či celou řadu dalších aktivit rozvíjejících jazykové dovednosti žáků. Škola přijímá žáky na základě výsledků zařazovacího řízení (test, pohovor, výsledky na kmenové škole). Ve třetím ročníku je zahájena výuka prvního cizího jazyka (Aj, Šj, Nj), v 6. třídě žáci přibírají druhý jazyk. Žáci mají možnost absolvovat výuku třetího jazyka formou nepovinných kurzů. Ve vyšších ročnících se v případě odpovídající znalosti žáků některé předměty částečně vyučují přímo v cizím jazyce, případně jsou využívány zahraniční didaktické materiály.

ZŠ Lupáčova je tzv. fakultní školou Karlovy univerzity Pedagogické fakulty. To znamená, že v ní vykovávají praxi studenti této fakulty a jsou zde organizována školení pro učitele z praxe. Je též akreditovaným střediskem MŠMT pro multimediální výukový software a zároveň střediskem firem Microsoft a Dorling Kindersley. Má největší sbírku (700) výukových CD ROM programů a encyklopedií v ČR.

Osobně jsem se o ZŠ Lupáčova dozvěděla díky svým spolužákům, kteří tu byli na praxi. Učím zde první rokem a vyučuji anglický jazyk ve 4. - 7. třídě. Vedu také přípravný kroužek anglického jazyka a konverzace v anglickém jazyce. ZŠ Lupáčova je známa svým přístupem k moderním technologiím, zejména pak k interaktivním tabulím, které usnadňují žákům základních i středních škol poznávání dynamických jevů zcela jiným způsobem, než bylo v běžné třídě zvykem. Vše je v pohybu, dynamické, nápadité a pro žáky velmi zajímavé. Je velmi zajímavé vést hodinu a využívat interaktivní tabule. Děti si práci s tabulemi velmi oblíbily. Tabule využívám i při kooperativní práci s dětmi.

Pro zajímavost uvádím profil absolventa ZŠ Lupáčova, upravený na základě klíčových dovedností a znalostí nezbytných pro další studium:

□ budu vybaven souhrnem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a též schopností adaptovat se na měnící se tržní vztahy v pracovním procesu i v celoevropském kontextu,

□ zvládnou základní (i rozšiřující) učivo dané standardem základní školy tak, abych jeho obsah uměl uvědoměle přiřazovat k běžným denním činnostem

a mohl z něj v denních situacích čerpat,

□ získám nejen vědomosti, ale především praktické dovednosti potřebné pro budoucí studium i zaměstnání,

□ zvládnou základní techniky práce s textem, informacemi a informačními médii i základy práce s technickými prostředky,

□ budu umět analyzovat společenské jevy a zaujímat uvážlivé postoje,

□ budu běžně operovat s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádět věci do souvislostí, poznatky z různých vzdělávacích oblastí

propojovat do širších celků a na základě toho si vytvářet komplexnější pohled na přírodní, společenské a sociokulturní jevy,

□ budu samostatně řešit problémy, volit vhodné způsoby řešení

□ budu samostatně řešit problémy, volit vhodné způsoby řešení, sledovat vlastní pokrok při zdolávání problémů, analyzovat řešení a osvědčené

postupy aplikovat při řešení obdobných nebo nových problémových situací,

□ budu formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřovat se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu,

□ budu rozumět základním principům, na nichž spočívají zákony a společenské normy, a budu si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo ni,

□ a také budu rozvíjet své kreativní myšlení, orientovat

se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění

svých záměrů a chápat podstatu, cíl a rizika přijatých

řešení. (ZŠ Lupačova, Základní dokumenty školy, 2007)

Akční výzkum je zaměřen na zavádění kooperativní výuky, kooperativních aktivit do vyučování.

Kooperativní činnosti jsem začala zařazovat do své výuky již na praxích na fakultě. Tento způsob výuky mě zajímal a sledovala jsem, jak se děti chovají. Inspirována ze své studijní stáže ve Finsku, jsem tomuto způsobu výuky chtěla porozumět a využít ho ve vlastních hodinách.

Na této škole vyučuji žáky od 4. do 7. třídy na anglický jazyk. Ve třídách, kde učím, děti na práci ve skupinách zvyklé nejsou, proto jsem pro začátek vyzkoušela jednodušší kooperativní struktury doporučené Kasíkovou (2005). Ve všech hodinách byl cíl stejný a to: Zavádění kooperativních struktur do výuky anglického jazyka. Vyzkoušení práce ve dvojici. Zopakování a procvičení slovíček.

Nyní uvedu charakteristiku dotazníku pro děti a charakteristiku tříd, dále budu prezentovat konkrétní náměty na kooperativní činnosti v jazyce a jejich reflexi, sebereflexi a reflexi hodiny žáky prostřednictvím dotazníku.

Charakteristika dotazníku pro děti

Dotazník obsahoval 11 otázek. Na začátku bych chtěla podotknout, že děti otázkám rozuměly. Společně jsme si je prošli. Jediná otázka, u které vznikaly nejasnosti, byla otázka č. 4. Pro snazší orientaci v získaných odpovědích, jsem vypracovala pro každou otázku tabulku.

Otázky jsme rozdělila do kategorií:

a) pozitiva kooperativních činností očima dětí

Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

b) negativa kooperativních činností

Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí?

c) ocenění vzájemného přínosu účastníků kooperativní výuky

Otázka č. 7 - Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

d) specifikace odlišnosti kooperace od běžných činností

Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte?

Napadlo by tě něco?

e) splnění úkolu kooperací

Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Charakteristika třídy 4. C

Ve 4. C učím konverzaci v anglickém jazyce. V hodinách konverzace procvičujeme gramatiku probíranou v běžných hodinách a rozšiřujeme slovní zásobu.

Ve třídě 14 je žáků. Z toho 5 chlapců a 9 děvčat. Výzkum se týkal poloviny třídy a to 4 chlapců a 8 děvčat. Třída je celkem klidná, vyrovnaná, má dobré studijní výsledky. Děti jsou soutěživé, když jde o známky. Děti s kooperativní výukou zkušeností mají. Práce ve dvojicích nebo ve větších skupinách jim nedělá problémy. Při práci se nedohadují. Třída se zdá rozdělená na chlapce a dívky. Děti jsou v této třídě pečlivé. Najdou se ale i výjimky. Setkala jsem se zde s dvěma děvčaty, která se zdají, že vše, co se týká vyuky, ignorují. Nejen výuku ve škole, ale i domácí úkoly, testy, zkoušení. Musela jsem se poradit s třídní učitelkou, co s nimi. Většina žáků ve třídě pochází se socialně

lépe situovaných poměrů a u většiny se rodiče snaží, aby jejich výsledky ve škole byly co nejlepší.

Charakteristika třídy 5. A

Ve třídě 5. A učím obě poloviny. První polovinu mám na konverzaci a podobně jako ve 4. C, procvičujeme gramatiku a přibíráme slovní zásobu. Zpracováváme různé projekty a dotazníky. Snažím se, aby děti při těchto hodinách konverzace, co nejvíce mluvily. Druhá polovina má jako první jazyk španělštinu a s angličtinou ještě nezačali. Proto s nimi vedu přípravný kroužek anglického jazyka, kde probíráme základní gramatické jevy a osvojujeme si také slovní zásobu.

Tato třída je velmi živá a proto, že mám zkušenosti s oběma půlkami, můžu říct, že děti jsou velmi soutěživé, neposlušné a drzé. Je velmi těžké je zaujmout a udržet je při práci a to, i když je mám rozdělené na poloviny. Jsou neuvěřitelně upovídané a zákeřné vůči sobě. Několik dětí dostalo od třídního učitele napomenutí třídního učitele za chování. Neprojevují se příliš kolektivně, většina pracuje raději sama, nedokáže se shodnout či ustoupit většině. Většina mých pokusů o kooperativní práci ztroskotala na neuvěřitelném hluku a špatném chování. Nicméně se nenechám odradit a budu se snažit tyto děti naučit naslouchat druhým, komunikovat a spolupracovat.

Charakteristika 5. B

Třidu 5. B také učím anglický jazyk. V polovině, kterou učím je 5 dívek a 5 chlapců.

Třída se zdá klidná. Podle třídní paní učitelky je to třída s dobrými studijními výsledky. V angličtině mají také velmi dobré výsledky. Děti jsou aktivní, co se týká studia. Zdá se, že spolu dobře vychází, přesto kolektiv je rozdělen do různě velkých skupin a dvojic, ve kterých jsou lepší vztahy.

Nyní se zmíním pouze o těch, kteří výrazněji práci ve skupinách ovlivňují. Soňa S. – Snaží se být dominantní jak ve dvojici, tak ve větší skupině. Bývá drzá, hlučná. Pokud skupina navrhuje jiné řešení než ona, snaží se prosadit svůj názor. Podobně se chová i Karel. J., který pokud je přesvědčený o správnosti svého názoru, neumí vyslechnout své spolužáky.

Dvě skupiny dívek spolu komunikují bez větších problémů, a pokud spolupracují ve skupině, snadno se domlouvají a rozdělují úkoly.

2. Výzkum ve 4. C

Téma: Clothes – oblečení

Cíl: Zavádění kooperativních struktur do výuky anglického jazyka. Vyzkoušení práce ve dvojici. Zopakování a procvičení slovíček.

Úkol: Procvičit si slovíčka spoluprací ve dvojici, napsat co nejlépe test

Organizace: Počet žáků	12
Věková kategorie	9 – 10
Pomůcky	Obrázkové bingo – oblečení, sešit, psací potřeby
Potřebný čas	jedna vyučovací hodina

Motivace: Hodnocení testu

Průběh: S dětmi jsme nejdříve zopakovali slovíčka – oblečení pomocí obrázkových kartiček a poté jsem je rozdělila do dvojic. Každému jsem přiřadila slovíčko banán nebo jablko (v angličtině) ty vytvořily skupiny a potom se postavily do dvou řad naproti sobě. Tak se náhodně vytvořily dvojice. V případě, že někdo předešlou hodinu chyběl, dala jsem ho do dvojice s někým, kdo tu byl.

Sedli jsme si do kroužku a já jsem jim pověděla, že dnes budeme pracovat jinak než obvykle a to, že budeme spolupracovat ve dvojicích. Budeme se navzájem učit a opakovat si slovíčka. Děti budou mít určitý čas na to, aby tento úkol zvládly, a na konci této činnosti si napíší test. Dále jsem jim řekla, že záleží jen na nich, jakým způsobem si slovíčka zopakují, naučí. Test bude psát každý za sebe, nicméně ta dvojice, kde budou mít oba členové jedničku, dostanou jí do žákovské knížky.

Žáci dostali 5 – 8 min na zadaný úkol. Obrázky byly rozložené před tabulí pro případ, že by někdo neměl sešit. Já jsem chodila po třídě a sledovala je, jak se navzájem učí. Poté dostali papírky a každý napsal test. Po odevzdání, jsme si sedli do kroužku a povídali si o tom, jak se dětem pracovalo.

Reflexe: Hlavním cílem bylo zavést spolupráci do hodin anglického jazyka a seznámit děti s tímto typem výuky a poukázat na to, co se děti spoluprací ještě naučí. Vyzkoušet jednodušší kooperativní struktury a jejich oblibu mezi dětmi. Jako reflexi jsme použila nejen diskusi v kroužku, ale také dotazník, jehož výsledky uvádím níže.

Děti si celkem s tímto úkolem poradily, shodly se na tom, že si slovíčka dostatečně zopakovaly a že se jim líbilo pomáhat kamarádovi. Ze začátku se některým nelíbilo, s kým jsou ve dvojici, ale jak jim začal utíkat čas, tuto skutečnost přehlédly. Objevili se i tací, kteří byli k práci nuceni druhým z dvojice. Reakce na práci ve dvojici byly rozdílné: „...vzájemně jsme si naučili pomáhat...“, „...můžeme se podělit o své vědomosti...“, ale i „...nelíbila mi práce ostatních, protože byli hluchí a nedalo se učit.“

Vyhodnocení dotazníku 4. C

Analyzovat odpovědi budu podle jejich příslušnosti k určeným kategoriím. Pro snazší orientaci budu uvádět ke každé otázce tabulku. V níž jsou zaznamenány odpovědi a jejich počet, který je také vyjádřen procentuálně.

a) pozitiva kooperativních činností očima dětí

Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

Na první otázku odpovědělo 11 dětí *ano*, a 1 dítě *celkem ano*.

Odpověď *ne* se neobjevila ani jednou. Nyní uvedu tabulku.

Tabulka č. 1 - Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Ano	11	92
Celkem ano	1	8
Ne	0	0

Na otázku č. 2 odpovědělo 6 ...*protože jsme si mohli vzájemně pomáhat, učit a poradit*, 3 děti odpověděly...*protože jsme nepracovali sami, ale ve dvojicích*, 2 děti ...*protože jsem se hodně naučila*, 1 dítě odpovědělo *ne*.

Tabulka č. 2 – Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Vzájemná pomoc	6	50
Práce ve dvojicích	3	25
Naučily jsme se hodně	2	17
Ne	1	8

b) negativa kooperativních činností

Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí?

Na třetí otázku odpovědělo 5 dětí *ne*, 4 děti *...málo času*, 2 děti *těžká slovíčka*, 1 dítě *...nemohli jsme si vybrat dvojici*.

Tabulka č. 3 – Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Ne	5	42
Málo času	4	33
Těžká slovíčka	2	17
Výběr dvojice	1	8

Na otázku č. 11 odpovědělo 7 dětí *...nelíbilo se mi, že ostatní byli hluční*, 3 děti *...líbilo se mi chování ostatních*, 1 dítě *ano*, 1 dítě *...zatím je to dobré*.

Tabulka č. 4. – Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí? Proč?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Hluk	7	58
Líbilo se mi chování	3	25
Ano	1	8
Zatím je to dobré	1	8

c) ocenění vzájemného přínosu účastníků kooperativní výuky

Otázka č. 7 - Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

Na sedmou otázku odpovědělo 5 dětí ...zkusím na to přijít sám(a), když na to nepřijdu, zeptám se spolužáka, 5 dětí ...zeptám se spolužáka, 2 děti ...pokusím se na to přijít sám(a).

Tabulka č. 5 – Otázka č. 7 – Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Zkusím na to přijít sám, když na to nepřijdu, zeptám se spolužáka	5	42
Zeptám se spolužáka	5	42
Pokusím se na to přijít sám	2	17

Na osmou otázku odpovědělo 8 dětí ano, 4 děti ...ano, protože můžu někomu poradit, předat svoje vědomosti, připadám si důležitá, mohu pomoci.

Tabulka č. 6 - Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
---------	----------------------------	-----------------------

Ano protože pomůžu, poradím, předám vědomosti	12	100
---	----	-----

Na devátou otázku odpovědělo 9 dětí *ano, mám*, 2 děti *...určitě, hlavně když jsem v úzkých*. Odpověď ne se neobjevila ani jednou.

Tabulka č. 7 - Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Ano, mám	9	75
Určitě, když jsem v úzkých	2	17

d) specifikace odlišnosti kooperace od běžných činností

Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte?

Napadlo by tě něco?

Na čtvrtou otázku odpovědělo 8 dětí uvedlo *...pracovaly jsme ve dvojicích, spolupracovaly jsme*, 2 děti *...mluvily jsme jiným jazykem*, 1 dítě *...mohly jsme si vybrat metodu učení*.

Tabulka č. 8 - Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
---------	----------------------------	-----------------------

Spolupráce	8	67
Jiný jazyk	2	17
Metoda učení	1	8

Na otázku č. 10 odpovědělo 7 dětí *spolupracovat*, 2 děti *...vzájemně si pomáhat*, 2 děti *...nestydět se před druhým, když něco nevíme*.

Tabulka č. 9 - Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte? Napadlo by tě něco?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Spolupracovat	7	58
Vzájemná pomoc	2	17
Nestydět se, když něco nevíme	2	17

e) splnění úkolu kooperací

Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Na otázku č. 5 odpovědělo 11 dětí *ano*, 1 dítě *ne*, protože *jsme si to chtěly vyzkoušet samy*.

Tabulka č. 10 - Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Ano	11	92
Ne, chtěly jsme si to vyzkoušet samy	1	8

Na otázku č. 6 odpovědělo 8 dětí ...zvládli jsem úkol, 4 děti ...celkem ano.

Tabulka č. 11 - Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Zvládli	8	67
Celkem ano	4	33

Z vyhodnocení dotazníku je patrné, že žákům ze 4.C se kooperativní práce líbila a jako důvod uvedli možnost vzájemné pomoci a fakt, že mohli pracovat ve dvojicích. Naopak jako negativa zmiňují hluk, málo času. Necelá polovina třídy uvádí, že kdyby něčemu nerozuměla, zkusí si poradit sama a teprve poté se zeptá spolužáka. Myslím, že tento výsledek nám ukazuje, že děti jsou zvyklé pracovat spíše samy. Překvapující výsledek se objevil u tabulky č. 6. a 7. kdy skoro celá třída uvedla, že je ráda, když může někomu pomoci a většina zmínila radost z toho, že mohou někomu pomoci. Jako odlišnost práce děti uvedly to, že spolupracují. Spolupráce byla také zmiňována jako další věc, co se během kooperativní aktivity děti naučily.

3. Výzkum v 5. A

Téma: Verbs – slovesa

Cíl: Zavádění kooperativních struktur do výuky anglického jazyka. Vyzkoušení práce ve dvojici. Zopakování a procvičení slovíček.

Úkol: Procvičit si slovíčka spoluprací ve dvojici, napsat co nejlépe test

Organizace: Počet žáků	10
Věková kategorie	10 - 11
Pomůcky	Obrázkové bingo – slovesa, sešit, psací potřeby
Potřebný čas	jedna vyučovací hodina

Motivace: Hodnocení testu

Průběh: V minulé hodině jsme probírali téma My day – můj den. Na začátku této hodiny jsme si zopakovali slovesa s tímto tématem spojená a já jsem měla pro děti připravená další. Pomocí hry bingo jsme si procvičili některá slovesa a přidala jsem dětem nová. Rozdělila jsem děti do dvojic pomocí matematických příkladů napsaných na papírkách, jedna polovina měla v ruce příklad a četla ho v angličtině a druhá polovina měla v ruce papírky s číslem, které bylo řešení jednoho z příkladů. Úkol byl zopakování sloves a naučení sloves nových. Každá dvojice měla určitý čas na to, aby se děti slovesa navzájem naučily, a poté z nich napsaly individuálně test. Jestliže měla dvojice testy bez chyby, měli oba jedničku do žákovské knížky. V zadní části třídy jsem jim rozložila karty se slovesy. Po skončení časového limitu, dostali všichni test. Na konci hodiny jsme si sedli na koberec a bavili jsme se s dětmi, co je na práci ve dvojici bavilo a co se jim naopak nelíbilo

Reflexe: Hlavním cílem bylo zavést kooperaci do výuky, seznámit s ní děti a poukázat na její pozitivní vliv.

Protože tato třída je velmi živá, bylo složité děti udržet v klidu a vysvětlit jim, co budeme dělat. Hádky začaly již při rozdělování do dvojic, kdy už tato aktivita vyvolala velký hluk a rozrušení. Když se mi podařilo děti uklidnit, mohla jsem jim vysvětlit, co nás dnes čeká. U některých dvojic vládla vysloveně nevraživost a děti se učily zvlášť. Některé se hádaly a naopak některým dvojicím tento úkol nedělal potíže. Při závěrečné diskusi bylo patrné, že se jim tato práce velmi líbila a byly rády, když mohly někomu poradit nebo radu obdržet. Nicméně jak už jsem zmínila v charakteristice 5. A, děti jsou vůči sobě zlé a při diskusi se hádaly, překřikovaly. Pokud měl někdo jiný názor, vůbec se mu nesnažily naslouchat, ale hned na sebe začaly křičet.

Na zpracování dat z dotazníku můžeme vidět, jakou oblibu děti k tomuto způsobu práce, vyjádřily.

Vyhodnocení dotazníku 5.A

a) pozitivní kooperativních činností očima dětí

Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

Na první otázku odpovědělo 10 dětí *ano*. Odpověď *ne* se neobjevila ani jednou. Nyní uvedu tabulku.

Tabulka č. 1 - Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano	10	100

Na otázku č. 2 odpovědělo 7 dětí ...vzájemně jsme si pomáhaly, 2 děti odpověděly ...protože jsme spolupracovaly, 1 dítě odpovědělo ...je to lepší než, když pracuji sám.

Tabulka č. 2 – Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Vzájemná pomoc	7	70
Spolupráce	2	20
Lepší než když pracuji sám	1	10

b) negativa kooperativních činností

Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí?

Na třetí otázku odpovědělo 6 dětí ne, 2 děti ...ten druhý mi nebyl schopný poradit, 1 dítě lepší pracovat ve třech, 1 dítěkamarád vykřikoval slovíčka.

Tabulka č. 3 – Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ne	6	60
Kamarád neporadil	2	20
Velikost skupiny	1	10
Vykřikování, rušení	1	10

Na otázku č. 11 odpovědělo 4 děti ...nelíbilo se mi, že ostatní byli hluční, 3 děti ...nelíbilo se mi chování ostatních, 2 děti ...někteří radili schválně špatně, 1 dítě nic.

Tabulka č. 4. – Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí? Proč?

Odpo věď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Hluk	4	40
Nelíbilo se mi chování	3	30
Naschvály	2	20
Nic	1	10

c) ocenění vzájemného přínosu účastníků kooperativní výuky

Otázka č. 7 - Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

Na sedmou otázku odpovědělo 3 děti ...zkusím na to přijít sám(a), když na to nepřijdu, zeptám se spolužáka, 5 dětí ...zeptám se spolužáka, 2 děti ...pokusím se na to přijít sám(a).

Tabulka č. 5 – Otázka č. 7 – Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Odpo věď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Zkusím na to přijít sám,	3	30

když na to nepřijdu, zeptám se spolužáka	5	50
Pokusím se na to přijít sám	2	20

Na osmou otázku odpovědělo 10 dětí ...ano, protože budu mít dobrý pocit.

Tabulka č. 6 - Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano, protože budu mít dobrý pocit	10	100

Na devátou otázku odpovědělo 9 dětí ano, 1 dítě ...ano,asi mi důvěřuje. Odpověď ne, se neobjevila ani jednou.

Tabulka č. 7 - Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano	9	90
Ano, asi mi důvěřuje	1	10

d) specifikace odlišnosti kooperace od běžných činností

Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte?

Napadlo by tě něco?

Na čtvrtou otázku odpovědělo 4 děti uvedlo ...*pracovali jsme ve dvojicích, spolupracovali jsme*, 3 děti ...*nepracovali jsme za sebe, ale i za spolužáka*, 2 děti ...*pomáhali jsme si*, 1 dítě ...*žáci se učí sami*.

Tabulka č. 8 - Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Spolupráce	4	40
Pracovali jsme i za spolužáka	3	30
Pomáhali jsme si	2	20
Žáci se učí sami	1	10

Na otázku č. 10 odpovědělo 4 děti *spolupracovat*, 5 dětí ...*komunikovat, naslouchat si*, 1 dítě*pomáhat si*.

Tabulka č. 9 - Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte? Napadlo by tě něco?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Spolupracovat	4	40
Komunikovat, naslouchat si	5	50
Pomáhat si	1	10

e) splnění úkolu kooperací

Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Na otázku č. 5 odpovědělo 9 dětí *ano*, 1 dítě *někdy ne*, protože děti vyrušují.

Tabulka č. 10 - Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano	9	90
Někdy ne	1	10

Na otázku č. 6 odpovědělo 8 dětí *...zvládli jsem úkol*, 2 děti *...asi ne, zapomněl jsem slovíčka*.

Tabulka č. 11 - Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Zvládli	8	80
Zapomněl jsem slovíčka	2	20

Jak již jsem zmínila u charakteristiky této třídy, je to velmi živá a těžko zvládnutelná třída. Vyhodnocení dotazníku u 5. A nám ale ukazuje některé neočekávané výsledky a názory dětí. Hned první otázky byly zhodnoceny velice kladně, kooperativní způsob výuky se líbil všem dětem. Jako důvod uvedly, vzájemnou pomoc, což je překvapující výsledek. Zato jako nepřekvapující výsledek je zmíněná negativní věc a to, že jim kamarád neporadil, nepomohl. Opět se také objevuje hluk. Na rozdíl od 4.C, většina dětí uvádí, že kdyby si s něčím nevěděla rady, zeptá se rovnou spolužáka. Dalším kladným výsledkem je stoprocentní ano, radost z možnosti pomoci druhému. Jako další věc, co se děti naučí během kooperativních aktivit, zmiňují spolupráci, komunikaci a naslouchání si, i když si myslím, že právě tato třída tohoto není příliš schopná.

4. Výzkum ve 5. B

Téma: Present continuous – přítomný čas průběhový

Cíl: Zavádění kooperativních struktur do výuky anglického jazyka. Vyzkoušení práce ve skupině. Zopakování a procvičení času přítomného průběhového.

Úkol: Nakreslit 6 obrázků různých aktivit, které jsme probírali a předat tento papír druhé skupině. Ta k obrázkům doplní věty v přítomném čase průběhovém popisující nakreslené aktivity. Poté si skupiny navzájem zkontrolují své práce.

Organizace: Počet žáků	10
Věková kategorie	10 - 11
Pomůcky	Papír, psací potřeby
Potřebný čas	jedna vyučovací hodina

Motivace: Vytvoření úkolu pro druhou skupinu a následná kontrola správnosti.

Průběh: Na začátku hodiny jsme zopakovali přítomný čas průběhový pomocí obrázků v učebnici. Děti jsem se ptala, co kdo na obrázku dělá a ony odpovídaly. Zopakovali jsme si, jak se tento čas tvoří. Poté jsem děti rozdělila do skupin po třech a jednu po čtyřech pomocí losování papírků s barvou. S dětmi jsme si sedli do kroužku a nejdříve jsme si chvilku povídali o tom, že budeme pracovat ve skupinách a vysvětlovali jsme si zadaný úkol. Dětem jsem řekla, že nechám na nich, jakým způsobem úkol vypracují, ale že chci, aby všichni na konci podepsali příslušný papír a tím stvrdili to, že všichni ze skupiny rozumí větám, které ostatní členové napsali. Na konci hodiny se jich na věty budu ptát. Děti začaly pracovat a já jsem sledovala, jakým způsobem si rozdělily role a jak se vypořádaly se zadaným úkolem. Poté si obrázky vyměnily a začaly je popisovat. Na konci hodiny jsme si obrázky položili před sebe a skupiny si je kontrolovaly. Ve vyhodnocení dotazníku uvidíme, co se dětem na práci ve skupinách líbilo a co ne, také se dozvíme proč.

Reflexe: Cílem bylo zavést kooperaci do výuky a seznámit děti s tímto typem výuky. Vyzkoušet jednodušší kooperativní struktury a jejich oblibu mezi dětmi. Bylo zřetelné, že se děti na práci těší. Musím konstatovat, že ve všech skupinách se děti radily, které aktivity vyberou, což mě potěšilo. Dále si většinou určily, že každý člen nakreslí dva obrázky. Poté, když měly obrázky popisovat a když si někdo nebyl jistý s tím, co je na obrázku nakreslené nebo nevěděl překlad, navzájem si poradily. Děti pracovaly celkem tiše a spolupráce se jim líbila.

Vyhodnocení dotazníku 5.B

a) pozitiva kooperativních činností očima dětí

Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

Na první otázku odpovědělo 10 dětí *ano*.

Odpověď *ne* se neobjevila ani jednou. Nyní uvedu tabulku.

Tabulka č. 1 - Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano	10	100
Ne	0	0

Na otázku č. 2 odpověděly 3 děti *...pracovali jsme spolu*, 4 děti *...bylo to zábavnější*, 1 dítě odpovědělo *ne*, 1 dítě *...nehádali jsme se*, 1 dítě *...sama bych udělala víc chyb*.

Tabulka č. 2 – Otázka č. 2 – Dokážeš napsat proč?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Spolupráce	3	30
Zábavnější	4	40
Nehádali jsme se	1	10
Udělala bych víc chyb	1	10
Ne	1	10

b) negativa kooperativních činností

Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí?

Na třetí otázku odpovědělo 7 dětí *ne*, 1 dítě *...raději bych pracovala sama*, 1 dítě *...překřikování*, 1 dítě *...známá látka*.

Tabulka č. 3 – Otázka č. 3 – Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ne	7	70
Raději bych pracovala sama	1	10
Známa látka	1	10
Překřikování	1	10

Na otázku č. 11 odpovědělo 7 dětí ...ne, 1 dítě ...občas jsem se hádali, 1 dítě ...ostatní křičeli, 1 dítě ...nelíbilo se, co kreslila kamarádka.

Tabulka č. 4. – Otázka č. 11 – Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí? Proč?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ne	7	70
Hádali jsme se	1	10
Ostatní křičeli	1	10
Co nakreslila kamarádka	1	10

c) ocenění vzájemného přínosu účastníků kooperativní výuky

Otázka č. 7 - Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

Na sedmou otázku odpovědělo 4 děti ...zkusím na to přijít sám(a), když na to nepřijdu, zeptám se spolužáka, 4 děti ...zeptám se spolužáka, 1 dítě ...pokusím se na to přijít sám(a), 1 dítě ...zeptal bych se, kdyby se to nepočítalo jako podvádění.

Tabulka č. 5 – Otázka č. 7 – Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Zkusím na to přijít sám, když na to nepřijdu, zeptám se spolužáka	4	40
Zeptám se spolužáka	4	40
Pokusím se na to přijít sám	1	10
Zeptal bych se, kdyby to nebylo podvádění	1	10

Na osmou otázku odpovědělo 8 dětí ano, 2 děti ...jak kdy.

Tabulka č. 6 - Otázka č. 8. – Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano	8	80
Jak kdy	2	20

Na devátou otázku odpovědělo 7 dětí *ano,mám*, 2 děti *...jen když opravdu nevím*. 1 dítě jen když chci. Odpověď ne se neobjevila ani jednou.

Tabulka č. 7 - Otázka č. 9. – Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano, mám	7	70
Když nevím	2	20
Když chci	1	10

d) specifikace odlišnosti kooperace od běžných činností

Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte?

Napadlo by tě něco?

Na čtvrtou otázku odpovědělo 4 děti *...bylo to zábavnější*, 2 děti *...nemám tolik chyb, jako když pracuji sám*, 2 dítě *...spolupracovali jsme*, 2 děti *...mohu se také spolehnout na někoho jiného*.

Tabulka č. 8 - Otázka č. 4 - Co se ti zdálo na této práci odlišné?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Zábavnější	4	40
Méně chyb, když pracuji s někým	2	20
Spolupracovali jsme	2	20
Mohu se spolehnout na někoho jiného	2	20

Na otázku č. 10 odpovědělo 7 dětí *spolupracovat*, 2 děti *...vzájemně si pomáhat*, 2 děti *...nic mě nenapadá*, 1 dítě *...psát anglicky*.

Tabulka č. 9 - Otázka č. 10 – Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte? Napadlo by tě něco?

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Spolupracovat	7	70
Vzájemná pomoc	2	20
Nic mě nenapadá	1	10
Psát anglicky	1	10

e) splnění úkolu kooperací

Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Na otázku č. 5 odpovědělo 8 dětí *ano*, 2 dítě *neodpověděly nic*.

Tabulka č. 10 - Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu? Pokud, ne, napiš proč.

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 10	Počet odpovědí v %
Ano	8	80
Žádná odpověď	2	20

Na otázku č. 6 odpovědělo 6 dětí ...zvládli jsem úkol, 2 děti ...nevím, 2 děti ...měli jsme tam chyby.

Tabulka č. 11 - Otázka č. 6 – Zvládli jste zadaný úkol? Pokud, ne, napiš proč.

Odpověď	Počet odpovědí 100%= 12	Počet odpovědí v %
Zvládli	6	60
Nevím	2	20
Měli jsme chyby	2	20

Všechny děti odpověděly, že se jim způsob práce při hodině líbil. Jako důvod některé děti uvádějí možnost spolupráce a také zábavnější způsob práce. Jako minimální negativa je zmíněn křik, hádky. V 5.B kdyby si děti nevěděly rady s úkolem, polovina uvádí, že by se ho pokusila vyřešit sama a poté by se ptala spolužáka, polovina by se obrátila na spolužáka hned. Většina je ráda, když může někomu pomoci a také ráda pomoc přijme. Jako odlišnost zmiňují zajímavé věci, že aktivita byla zábavnější, mají méně chyb, když pracují s někým, mohou se spolehnout na někoho. Jako další věc, co se při hodině naučily, uvedly spolupráci a vzájemnou pomoc.

5. Zjištění akčního výzkumu

5.1 Shrnutí výsledků dotazníku pro děti

Pro celkové shrnutí výsledků dotazníku pro děti uvedu nyní tabulku ukazující oblibu kooperativního vyučování u vybraných žáků z ZŠ Lupáčova. Je možné porovnání mezi odpověďmi žáků 4.C, 5.A a 5.B.

	4.C		5.A		5.B	
	(poč.12)	(%)	(poč.10)	(%)	(poč.10)	(%)
a) pozitivní kooperativní činnosti dětí Otázka č. 1 – Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?	11 Ano	92	10 Ano	100	10 Ano	100
b) negativní kooperativní činnosti dětí 3. Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo? 11. Nelíbilo se ti chování dětí?	5 Ne	42	6 Ne	60	7 Ne	70
c) ocenění vzájemného přínosu účastníků kooperativní výuky 8. Jsi ráda, když můžeš někomu poradit s úkolem? 9. Máš radost, když ti někdo poradí?	12 Ano, pomůžu, poradím	100	10 Ano, budu mít dobrý pocit	100	8 Ano	80
d) specifikace odlišnosti kooperace od	7 Spolupracovat	58	5 Komunikovat,	50	7 Spoluhracovat	70

běžných činností			naslou- chat si, 4 Spolupra- covat	40		
10. Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte?						
e) splnění úkolu kooperací	11 Ano	92	9 Ano	90	8	80
Otázka č. 5 – Pracovali jste společně až do konce úkolu?						

Cílem tohoto dotazníku bylo zmapovat vztahy žáků ke kooperativní výuce. Vystihnout oblibu kooperativních aktivit v hodinách. Popsat vlastní zkušenosti se zaváděním kooperativních učebních struktur a kooperativního způsobu práce do výuky. Po odučení hodin, rozdání a vyhodnocení dotazníků můžeme konstatovat, že žáci shledávají na kooperativním učení mnoho pozitivního. Většinou žáků se líbí charakter těchto aktivit a oceňují na nich právě možnost spolupráce a vzájemné pomoci.

Jako negativa uvádějí ve většině hluk a chování ostatních dětí. Toto může poukazovat na to, že děti nejsou dostatečně zkušené v kooperaci a pravděpodobně jim chybí základní kooperační dovednosti, jako je například dovednost mluvit tiše.

Většina dětí poznamenala, že kdyby si s něčím nevěděla rady, zeptá se svého spolužáka. O něco méně dětí napsalo, že by problém řešily nejdříve samy.

Co se týká vzájemné pomoci, přijímání a poskytování rad, děti se ve většině shodly, že rády přijímají i poskytují pomoc, radu.

Celkové shrnutí a porovnání sebraných dat nám poskytla výše umístěná tabulka. Ve které můžeme pozorovat jisté rozdíly mezi odpověďmi.

5.2 Shrnutí výsledků svých reflexí

Z výše uvedených reflexí můžeme konstatovat, že dětem se kooperační aktivity líbily, někteří je dokonce shledávaly zábavné. Nicméně nejčastějším problémem v hodinách, byl hluk a to poukazuje na to, že děti nejsou dostatečně připraveny na kooperativní práci. Myslím si, že nejdříve je potřeba zaměřit se na zvládnutí základních kooperativních dovedností, jako je mluvit potichu, podílet se o materiál, pomůcky, střídat se v přispívání ve skupinovém úkolu, žádat o ujasnění, chválit, říkat děkuji, prosím, akceptovat odlišnosti, naslouchat, dosahovat dohody, ptát se, zůstat se skupinou...

S dětmi se tedy nejdříve zaměřím na tyto dovednosti, než začnu používat složitější kooperativní učební struktury.

Myslím si, že třídy 4. C ani 5. B nebudou mít takový problém s tímto typem výuky jako 5. A. Nicméně budu se snažit zařazovat kooperaci dále do výuky. U všech třech tříd mě potěšilo a musím říci i překvapilo, že děti při diskuzi zmiňovaly jako klad, vzájemnou pomoc.

5.3 Zhodnocení dotazníku jako nástroje reflexe kooperativní činnosti žáky

Dotazník pro děti byl úspěšným ukazatelem obliby kooperativní výuky mezi dětmi. Zahrnuje pět důležitých oblastí a to pozitiva kooperativních činností, negativa kooperativních činností, ocenění vzájemného přínosu účastníků kooperativní výuky, specifikace odlišnosti kooperace od běžných činností a splnění úkolu kooperací.

Děti ho vyplnily bez obtíží a s porozuměním.

Dotazník ověřil, že kooperativní učení má pozitivní vliv na socializaci dětí a pozitivní účinky na učení. Dotazník mohu doporučit jako nástroj reflexe kooperativní činnosti.

Vypracování dotazníku pro učitele

Charakteristika dotazníku pro učitele

Všechny údaje z dotazníků uvádím pro přehlednost do tabulek.

Základní cíl tohoto dotazníku je zmapovat názory učitelů na kooperaci a zaznamenat způsob jakým jí zařazují do výuky.

Na tento dotazník odpovídalo 6 začínajících učitelů z 1. stupně ZŠ Lupačova. Dotazník obsahuje 3 základní otázky, jedna obsahuje další možnosti. Učitelé vybírali v otázce č. 1 *Používáte kooperaci ve výuce?*, z následujících možností (*1.1 Používám kooperativní práce jako podstatnou část vyučování, 1.2 Používám kooperativní práci jen příležitostně, 1.3 Nepoužívám kooperativní práci*). Formulář dotazníku je v příloze č. 2.

Otázky dotazníku jsem pro přehlednost rozdělila do následujících oblastí.

a) frekvence užívání či neužívání kooperativní práce ve výuce

Otázka č. 1 – Používáte kooperaci ve výuce?

1.1 Používám kooperativní práci jako podstatnou část vyučování

1.2 Používám kooperativní práci jen příležitostně

1.3 Nepoužívám kooperativní práci

b) důvody pro užívání či neužívání kooperativních činností

Položka č. 1.1, 1.2, 1.3, zde učitelé zaškrtavají či vypisují důvody (z důvodu rozsáhlosti neuvádím zde, viz příloha č.)

Otázka č. 3 – Co považujete za největší úskalí kooperativního vyučování?

c) způsob zařazování kooperativních aktivit do vyučování

Otázka č. 2 – na tuto otázku učitelé odpovídají v případě, že zaškrtnou položky 1.1 a 1.2. – Jakým způsobem zařazujete kooperativní aktivity do vyučování?

Vyhodnocení dotazníku pro učitele

Vyhodnocená data z dotazníků uvádím pro přehlednost do tabulek.

a) frekvence užívání či neužívání kooperativní práce ve výuce

Tabulka č. 1 – Otázka č. 1 - Používáte kooperativní práci ve výuce?

Odpověď	Poč. odpovědí 100% = 6
Používám koop. práci jako podstatnou část	5
Používám koop. práci jen příležitostně	1
Nepoužívám koop. práci	0

Z tabulky je patrné, že všichni dotazovaní učitelé používají kooperativní aktivity v hodinách.

Nyní se zaměříme na zaškrtnuté možnosti v položce 1.1 – *Používám kooperativní práci jako podstatnou část vyučování*, a uvedeme si tabulku.

b) důvody pro užívání či neužívání kooperativních činností

Učitelé měli na výběr z osmi položek. Mohli zaškrtnout více položek najednou.

Tabulka č. 2 – Položka č. 1.1 – Používám kooperativní práci jako podstatnou část vyučování.

Odpovědi	Počet odpovědí 100% = 6
Děti jsou více vtaženy do procesu poznávání	4
Kooperativní práce dá vždy dětem víc	5

než pouhou informací	
Rozvíjí dovednosti a jistotu v komunikaci	6
Poskytuje větší hloubku v porozumění, učení	3
Vytváří a zdokonaluje dovednosti ke spolupráci	4
Mnohostranně rozvíjí osobnost	3
Zvyšuje šance do života po škole	3
Jiné důvody - klima	1

Jako kladný výsledek hodnotím, že většina učitelů zaškrtnla, že kooperace rozvíjí dovednosti a jistotu v komunikaci. Dále je patrné, že si učitelé uvědomují fakt, že kooperace dává dětem víc než pouhou informaci a jsou více vtaženy do procesu. Jeden učitel také zmiňuje zařazování kooperativního vyučování z důvodu zlepšení klimatu ve třídě.

Tabulka č. 3 – Otázka č. 3 Co považujete za největší úskalí kooperativního vyučování?

Odpověď	Poč. odpovědí 100% = 6
Náročnost na čas	4
Rovnoměrné zapojení žáků	3
Udržení pozornosti	2
Rovnoměrné skupiny	1
Neznalost kooperativních dovedností	1
Velký poč. dětí ve třídě	1
Špatné chování dětí	1

Z tabulky vyplývá, že největší úskalí pro učitele je náročnost kooperativní výuky na čas, rovnoměrné zapojení žáků a udržení pozornosti.

c) způsob zařazování kooperativních aktivit do vyučování

Tabulka č. 3 – Otázka č. 2 – Jakým způsobem zařazujete kooperativní aktivity do vyučování?

Odpověď	Poč. odpovědí 100% = 6
Práce ve dvojicích	5
Společné vypracování úkolů	4
Zpracování různých témat různými skupinami	3
Vzájemné vysvětlování látky	5
Projektové dny	1

Jako nejběžnější způsob zařazování kooperativních aktivit do vyučování učitelé zmiňují práci ve dvojicích a vzájemné vysvětlování látky. Je patrné, že učitelé vědí, jak s tímto typem výuky začínat.

6. Shrnutí výsledků dotazníku

Na základě zjištěných údajů můžeme konstatovat, že všichni dotázaní začínající učitelé s praxí v rozmezí 1 – 3 roky, používají kooperaci ve své výuce. Z odpovědí je patrné, že učitelé o tomto způsobu výuky vědí opravdu mnoho. Předpokládám, že tato znalost vychází z pedagogické fakulty. Proč jsou přesvědčeni o kladu této metody, jsem si ověřila dotazem tří učitelů a bylo mi potvrzeno, že znalosti o kooperaci získali během studia pedagogické fakulty.

Mnozí učitelé zmiňují jako důvod užívání kooperace, že děti získají mnohem více než pouhou informaci, jsou více vtaženy do procesu pozorování.

Většina učitelů uvádí, že kooperací se vytváří a zdokonalují dovednosti ke spolupráci a mnohostranně se vyvíjí osobnost dítěte.

Nejvíce odrazující od užívání kooperace je pro učitele náročnost na organizaci a na čas. Dále učitelé zaškrtili, že není jednoduché rovnoměrně zapojit všechny žáky ve skupině a udržet jejich pozornost. Někteří také jako překážku uvádějí neznalost kooperativních dovedností u dětí nebo velký počet žáků ve třídě.

Poslední otázka se týkala způsobu zařazování kooperativních struktur do vyučování. Většina učitelů začíná s prací ve dvojici. Dalším zmiňovaným způsobem je společné vytváření úkolů a zpracovávání různých témat. Zajímavé je, že většina učitelů uvedla, že používá kooperativní strukturu, při které si žáci navzájem něco vysvětlují nebo se učí.

V závěru můžeme konstatovat, že názory učitelů na kooperativní učení jsou pozitivní. Ve svých hodinách kooperaci používají. Shodují se v negativní stránce tohoto způsobu výuky a to v obtížnosti organizace.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo popsat kooperativní způsob práce jako podporu sociálního učení žáků.

Posoudit vliv kooperativních činností ve výuce na socializaci dítěte. Poukázat na roli učitele a její proměny během kooperativního vyučování. Zaměřit se na školní věk a popsat některé důležité vývojové změny žáka mladšího školního věku z hlediska zařazení kooperativní práce s dětmi. Teorie k tématu diplomové práce je zpracována v první hlavní části. V diplomové práci byly popsány a rozebrány důležité aspekty kooperativní výuky. V teoretické části byly na základě uvedené literatury rozebrány její specifika.

Cílem výzkumu bylo vystihnout vztahy učitelů a žáků ke kooperativní výuce. Zmapovat zkušenosti učitelů a popsat vlastní zkušenosti s tímto typem výuky.

Teoretická část potvrdila, že učitel, který chce začít pracovat s kooperací ve své výuce, by si měl být vědom, jakých kooperativních dovedností by jeho žáci měli být schopni, pokud nejsou, měl by se nejprve zaměřit na osvojení těchto dovedností, eliminují se tak případné obtíže s kooperativní výukou. Učitel by měl žákům poskytnout určité přípravné období, aby měli možnost se spoluprací seznámit blíže a uvědomit si její pozitiva. Žáci by se měli seznámit s novými požadavky.

Kooperativní vyučování se od tradičního pojetí liší mnoha aspekty. Nejdůležitější princip kooperace je ve využívání sociálních vztahů pro získávání a osvojování poznatků. Společný cíl je sdílen všemi účastníky výuky a jeho dosažení je umožněno všem. Výkon každého jedince je pro skupinu nezbytný. Mezi členy existuje pozitivní závislost, která je v kooperativní výuce považována za nejdůležitější charakteristiku.

V praxi ověřit významnost kooperativní výuky v postojích a v práci vybraných učitelů ZŠ a dosáhnout daných cílů pomocí vybraných výzkumných metod (akční výzkum, dotazník) měla za úkol praktická část.

Překvapující bylo, že učitelé vnímají pozitiva kooperativní výuky, vědí jak zavádět tyto aktivity do vyučování a také chápají její negativa.

Na základě teoretických souvislostí i zkušeností z praxe si uvědomujeme, jakým způsobem ovlivňují specifické faktory kooperace sociální učení dětí.

Praktická část ověřila, že kooperativní učení má pozitivní vliv nejen na celou osobnost dítěte, ale také na celkové klima třídy, proto velký přínos spatřuji v tom, že většina z dotázaných učitelů používá kooperaci ve své výuce i přesto, že realizace kooperativních úkolů si od učitele žádá značné organizační a řídicí schopnosti. V počátcích používání kooperativního vyučování učitelé zařazují spíše jednodušší kooperativní učební struktury.

Z vlastní zkušenosti vím, že je těžké začít s kooperativní výukou jak pro učitele, tak pro žáka. Učitel by se měl obrnit trpělivostí. Je třeba nebrat toto vyučování jen jako příjemnou změnu a nezaměřovat se skupinovým vyučováním, kde skupiny jsou jen formální a nenesou znaky kooperace. Mé zkušenosti jsou krátkodobé, přesto si myslím, že zavádění této formy výuky je pro rozvoj sociálního učení velice důležitý. Poznatky ze své diplomové práce chci dále zkoumat a rozvíjet ve své praxi. Poté, co jsem vyzkoušela dotazník pro učitele, mohu ho po úpravách doporučit.

Seznam použité literatury

- BÍLÁ KNIHA, Praha : Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.
- CANGELOSI, J. S. Strategie řízení třídy. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- GRECMANOVÁ, H.; HOLOUŠOVÁ, D.; URBANOVSKÁ, E.; BŮŽEK, A. Obecná pedagogika II. Olomouc : Hanex, ISBN 80-85783-24-X.
- HELUS, Z. Úvod do sociální psychologie. Praha : UK, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- HELUS, Z.; HRABAL, V. Kapitoly z pedagogické a sociální psychologie, Praha : SPN, 1982. ISBN 17-473-82.
- KARNSOVÁ, M. Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KASÍKOVÁ, H. Kooperativní učení a vyučování. Praha : UK , 2004. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. Učíme (se) spolupráci spoluprací. Kladno : Aisis, 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KREJČÍKOVÁ, E. Vývojová psychologie pro učitele, Praha : SPN, 1987. ISBN 17-253-87.
- LANGOVÁ, M. Učitel v pedagogických situacích. Praha : UK, 1992. ISBN 80-7066-613-7.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha : SPN, 1989. ISBN 80-04-21854-7.
- MECHOVÁ, E.; HORÁK, F. Skupinové vyučování na základní a střední škole. Praha : SPN, 1986. ISBN 14-478-86.
- PASCH, M. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-054-2.
- POLECHOVÁ, P. Interaktivní a kooperativní strategie v evropských projektech škol. Praha : UK, 2000. ISBN 80-7290-024-2.
- PROKOP, J. Škola jako sociální útvar. Praha : UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, J. Pedagogický výzkum uvedení do teorie a praxe. Praha : UK, 1995. ISBN 80-7184-132-3.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. Pedagogický slovník 3. vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZŠ, Praha : VÚP, 2005.

ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno : Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.

SINGULE, F. Současné pedagogické směry. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SPIPKOVÁ, V. Proměny primárního vzdělávání v ČR. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie I.. Praha : UK, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

Elektronické zdroje

MOTIČKA, P. 9. Časopis Rodina a škola, Patří etická výchova do českých škol? [online]. 2007, č. 5 [cit. 2009-02-20]. Dostupné na <http://www.etickeforumcr.cz/main/stranky.php?rec=81>.

ZŠ Lupáčova, Základní dokumenty 2007, [online]. [cit. 2009-02-10]. Dostupné na: <http://www.lupacovka.cz/data/2007.pdf>

RVP ZV, Kooperativní vyučování, [online]. [cit. 2009-02-01]. Dostupné na: <http://www.rvp.cz/soubor/00334-05.pdf>

ČÁBALOVÁ, D. Zkušenosti z výzkumu kooperativního vyučování na základní škole, [online]. [cit. 2009-02-13]. Dostupné na: <http://www.kpq.zcu.cz/capv/HTML/126/default.htm>

Přílohy

Příloha č. 1 - Dotazník pro děti

Příloha č. 2 - Dotazník pro učitele

1) Pracovali jste jako pracovali při hodině?

2) Pokud ne, napiš proč?

3) Jak se vám líbilo spolupracovat s kolegy?

4) Stalo se vám někdy něco špatného?

5) Pracovali jste společně až do konce vypracování úkolu? Pokud ne, napiš proč.

6) Pracovali jste společně až do konce vypracování úkolu? Pokud ne, napiš proč.

7) Pokud jste se někdy sešli, jak se vám líbilo spolupracovat s kolegy? Pokud ne, napiš proč.

5) Zkus (ať) když můžeš někomu poradit s úkolem?

věk :

holka – kluk

1) Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

.....

2) Dokážeš napsat proč?

.....

.....

3) Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

.....

.....

4) Co se ti zdálo na této práci odlišné ?

.....

.....

5) Pracovali jste společně až do konce vypracování úkolu? Pokud ne, napiš proč.

.....

.....

6) Zvládli jste zadaný úkol? Pokud ne, napiš proč.

.....

.....

7) Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

.....

.....

8) Jsi rád(a), když můžeš někomu poradit s úkolem?

.....
.....

9) Máš radost, z toho, že ti někdo poradí?

.....
.....

10) Co se při takovéto práci ještě, kromě probírané látky naučíte? Napadlo by tě něco?

.....
.....

11) Nelíbilo se ti někdy při této práci chování ostatních dětí? Proč?

.....
.....

věk : 10 let

holka - ~~kluk~~

1) Líbilo se ti, jak jste pracovali při hodině?

..... Líbilo se mi.....

2) Dokážeš napsat proč?

..... proto že jsme se naučili vzájemně pomáhat. (a to já neumím)

3) Je něco, co se ti na společné práci nelíbilo?

..... starčka moc těžké jinak se mi celá práce líbila
a kromě toho byl moc krátký čas

4) Co se ti zdálo na této práci odlišné?

..... Pracování ve dvojici

5) Pracovali jste společně až do konce vypracování úkolu? Pokud ne, napiš proč.

..... ano pracovali jsme až do konce úkolu a i jsme se
trochu (více) bavili

6) Zvládli jste zadaný úkol? Pokud ne, napiš proč.

..... to je jasné že zvládli... to je jasný!!!

7) Představ si, kdybys něčemu nerozuměl(a). Zeptáš se spolužáka(čky) nebo se raději pokusíš na to přijít sám (sama)?

..... Asi bych se zeptala kamarádky a nebo
bych si na to skusila přijít sama

DOTAZNÍK

Jmenuji se Barbora Jásková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace anglický jazyk. V rámci diplomového úkolu se zabývám kooperativním způsobem výuky na 1. stupni ZŠ.

Cílem dotazníku je požádat Vás o Vaše zkušenosti a názory na kooperativní vyučování.

Vyplnění dotazníku Vám bude trvat přibližně 10 minut.

Vámi poskytnuté informace jsou anonymní a budou použity jen pro účely výzkumu.

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas.

Barbora Jásková

Pohlaví: žena – muž

Délka pedagogické praxe:

1) Používáte kooperaci ve výuce? (zaškrtněte následující)

1.1 Používám kooperativní práci jako podstatnou část vyučování

- a) děti jsou více vtaženy do procesu poznávání
- b) kooperativní práce dá vždy dětem víc než jen pouhou informaci
- c) rozvíjí dovednosti a jistotu v komunikaci
- d) poskytuje větší hloubku v porozumění, učení
- e) vytváří a zdokonaluje dovednosti ke spolupráci
- f) mnohostranně rozvíjí osobnost
- g) zvyšuje šance do života po škole
- h) jiné důvody

.....

.....

.....

.....

.....

1.2 Používám kooperativní práci jen příležitostně

- a) používám ji jako zpestření výuky

- b) není to způsob výuky, který by mě plně uspokojil
- c) nemám v ní mnoho zkušeností a cítím se v ní nepříliš jistě
- d) používám ji jen pro určité děti, pro jiné ne (např. zapojuji do ní anebo naopak vylučuji z ní děti s malou výkonností apod.)
- e) jiné důvody

.....

.....

.....

.....

.....

2) Co považujete za největší úskalí kooperativního vyučování?

1.3 Nepoužívám kooperativní práci

- a) předměty, které vyučuji, pro to nejsou vhodné
- b) kooperativní práce dostatečně nepodporuje rozvoj individuality
- c) považuji příliš za obtížné zjistit, zda kooperativní práce dosáhla vytyčených cílů
- d) organizace kooperativní práce je obtížná (zabere příliš času, není vhodný prostor aj.)
- e) na naší škole je ten, kdo používá kooperativní práci spíše výjimkou a vztahuje se k němu příliš pozornosti
- f) na naší škole je ten, kdo vyučuji tímto způsobem, vnímám a hodnocen negativně (nezvládá kázeň kvůli zvýšenému hluku při kooperativní práci)
- g) nemám dostatek dovedností pro včlenění kooperativní práce do výuky
- h) jiné důvody

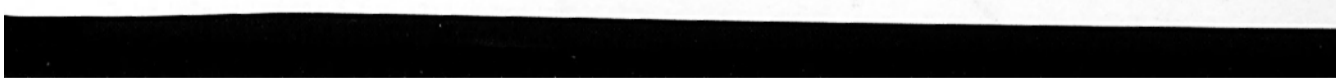
.....

.....

.....

.....

.....



2) V případě, že jste zaškrtnuli možnosti 1.1, 1.2. Odpovězte prosím, jakým způsobem zařazujete kooperativní aktivity do vyučování?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

3) Co považujete na největší úskalí kooperativního vyučování?

.....
.....
.....
.....
.....

- a) není pro vás ve fázi 20 procesu poznávání
- b) je pro vás pouze zdroj informací
- c) je pro vás zdroj informací a zdroj komunikace
- d) je pro vás zdroj informací a zdroj komunikace v porovnání učení
- e) je pro vás zdroj informací a zdroj komunikace ke spolupráci
- f) je pro vás zdroj informací a zdroj komunikace
- g) vytváří zábrany do života po škole
- h) jiné důvody

.....
.....
.....
.....

4) Co považujete na největší úskalí kooperativního vyučování?

.....
.....
.....

DOTAZNÍK

Jmenuji se Barbora Jásková, jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze, oboru učitelství pro 1. stupeň ZŠ, specializace anglický jazyk. V rámci diplomového úkolu se zabývám kooperativním způsobem výuky na 1. stupni ZŠ.

Cílem dotazníku je požádat Vás o Vaše zkušenosti a názory na kooperativní vyučování.

Vyplnění dotazníku Vám bude trvat přibližně 10 minut.

Vámi poskytnuté informace jsou anonymní a budou použity jen pro účely výzkumu.

Děkuji za Vaši ochotu a Váš čas.

Barbora Jásková

Pohlaví žena muž

Délka pedagogické praxe: *1 rok*

1) Používáte kooperaci ve výuce? (zaškrtněte následující)

1.1 Používám kooperativní práci jako podstatnou část vyučování

- a) děti jsou více vtaženy do procesu poznávání
- b) kooperativní práce dá vždy dětem víc než jen pouhou informaci
- c) rozvíjí dovednosti a jistotu komunikaci
- d) poskytuje větší hloubku v porozumění, učení
- e) vytváří a zdokonaluje dovednosti ke spolupráci
- f) mnohostranně rozvíjí osobnost
- g) zvyšuje šance do života po škole
- h) jiné důvody

.....
.....
.....
.....
.....

1.2 Používám kooperativní práci jen příležitostně

- a) používám ji jako zpestření výuky

- b) není to způsob výuky, který by mě plně uspokojil
- c) nemám v ní mnoho zkušeností a cítím se v ní nepříliš jistě
- d) používám ji jen pro určité děti, pro jiné ne (např. zapojuji do ní anebo naopak vylučuji z ní děti s malou výkonností apod.)
- e) jiné důvody

.....

.....

.....

.....

.....

1.3 Nepoužívám kooperativní práci

- a) předměty, které vyučuji, pro to nejsou vhodné
- b) kooperativní práce dostatečně nepodporuje rozvoj individuality
- c) považuji příliš za obtížné zjistit, zda kooperativní práce dosáhla vytyčených cílů
- d) organizace kooperativní práce je obtížná (zabere příliš času, není vhodný prostor aj.)
- e) na naší škole je ten, kdo používá kooperativní práci spíše výjimkou a vztahuje se k němu příliš pozornosti
- f) na naší škole je ten, kdo vyučuji tímto způsobem, vnímám a hodnocen negativně (nezvládá kázeň kvůli zvýšenému hluku při kooperativní práci)
- g) nemám dostatek dovedností pro včlenění kooperativní práce do výuky
- h) jiné důvody

.....

.....

.....

.....

.....

2) V případě, že jste zaškrtnuli možnosti 1.1, 1.2. Odpovězte prosím, jakým způsobem zařazujete kooperativní aktivity do vyučování?

Ne drobných - rozkrovy (A), společné vypracování úkolů,
smyslem příkladů
skupinky - společné řešení úkolů, W - spolupráce,
peer-teaching, ti, co pochopili a ovládli
probranou látku - vysvětlují sém mění úkoly

3) Co považujete na největší úskalí kooperativního vyučování?

Zpočátku je velmi náročné se zorganizovat, přes
dělá dobu, než si děti vyhovou na tento způsob
práce. Dále je třeba vymyslet takové aktivity,
aby byly všem dětem "spravedlivé" zapojení.