

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

KOOPERATIVNÍ UČENÍ A VYUČOVÁNÍ V PRIMÁRNÍ ŠKOLE

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Anna Tomková, Ph. D.

Autor diplomové práce: Jaroslava Zerzánová

Studijní obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: Listopad, 2006

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

V Praze dne *15. 11. 2006*

Děkuji PhDr. Anně Tomkové, Ph.D. za odborné vedení mé diplomové práce. Děkuji za cenné rady a podněty, které mi poskytla při zpracování diplomové práce. Velice si cením její pomoci, laskavosti, shovívavosti a trpělivosti, kterou se mnou po celou dobu spolupráce měla. Též děkuji třídní učitelce z 1. A Blance Staňkové z FZŠ Chlupova za její pomoc, laskavost a rady při realizaci výzkumu.

OBSAH

Anotace	7
Klíčové pojmy	8
Úvod	9
Teoretická část	
1. Transformace vzdělávací soustavy	11
2. Pojetí primárního vzdělávání	13
2.1. Cíle a obsah primárního vzdělávání	13
2.1.1. Cíle primárního vzdělávání	13
2.1.1.1. Klíčové kompetence	14
2.1.2. Obsah primárního vzdělávání	15
2.2. Vzdělávací proces	16
2.2.1. Transmisivní model poznávání	16
2.2.2. Konstruktivistický model poznávání	17
3. Vývojové období dítěte mladšího školního věku	19
4. Historie kooperativního učení	23
4.1. Spolupráce v pedagogických přístupech do 20. století	24
4.2. Skupinové učení v rámci reformního hnutí	25
4.3. Skupinové vyučování jako didaktická inovace 2. poloviny 20. století	26
4.4. Pojetí kooperace v 90. letech a v současnosti	28
5. Kooperativní učení – kooperativní vyučování	29
5.1. Kooperace	29

5.1.1. Výklad jevu kooperace v psychologických a pedagogických souvislostech	29
5.1.1.1. Interpretace kooperace z pohledu psychologického	29
5.1.1.2. Interpretace kooperace z pohledu pedagogického	30
5.1.2. Význam pojmu kooperace	32
5.2. Vyučovací strategie	34
5.3. Typy kooperace	36
5.4. Podmínky efektivnosti kooperativního učení	37
5.4.1. Prostředí realizace kooperativního učení	38
5.4.2. Cíle kooperativního učení	39
5.4.2.1. Plánování úkolů kooperativního vyučování	40
5.4.3. Znaký kooperativního učení	41
5.4.4. Sociální vztahy, vrstevnické vztahy	43
5.4.5. Skupina – tvorba skupin	46
5.4.6. Metody a techniky kooperativního vyučování	48
5.4.7. Komunikace ve skupině	53
5.4.8. Sociální klima	55
6. Kooperativní dovednosti	56
7. Hodnocení kooperativního učení	58
8. Přínosy a rizika kooperativního učení	60
9. Osobnost učitele	62
10. Závěry teoretické části	64
Praktická část	
11. Cíle výzkumu	66
12. Charakteristika výzkumu	66

12.1. Charakteristika výzkumných metod	67
12.1.1. Metoda rozhovoru	67
12.1.2. Metoda pozorování	69
12.1.3. Metoda dotazníku	69
13. Popis výzkumného vzorku	71
13.1. Stručná charakteristika školy a školního vzdělávání	71
13.2. Charakteristika třídy 1. A	73
13.2.1. Pojetí výuky u třídní učitelky a její očekávání	75
13.2.2. Charakteristika vybraných dětí ve třídě	76
14. Popis a analýza vývoje kooperativního učení v 1. ročníku	80
14.1. Počátky kooperativních činností v 1.A	81
14.2. Průběh kooperativních činností v 1.A	86
14.3. Výsledky kooperativních činností v 1.A	89
15. Popis a analýza vybraných metod kooperativního učení v 1. ročníku	95
15.1. Zcela aplikované metody	95
15.1.1. Individuální promýšlení a párové sdílení	95
15.1.2. Roundrobin (Kolem dokola)	100
15.2. Prvky metod	103
15.2.1. Společné myšlenkové mapy	103
15.2.2. Skupiny čtou	107
16. Závěry praktické části	112
Závěr	114
Seznam literatury	116
Přílohy	119

Anotace

Ústředním tématem mé diplomové práce je kooperativní učení a vyučování v primární škole se zaměřením na 1. třídu základní školy.

V teoretické části se věnuji klíčovým pojmům, proměnám ve vnitřní strukturaci vzdělávací soustavy, historii, strategiím a dalším aspektům souvisejícím se skupinovou prací a kooperací.

V praktické části se zaměřuji na mapování stavu a smyslu kooperace a její změny během školního roku v 1. ročníku základní školy. Ve svém výzkumu popisuji a analyzuji konkrétní metody a techniky kooperativního vyučování uplatňované v 1. ročníku ZŠ a jejich přínos pro rozvoj kooperativních a sociálních dovedností žáků.

Pro výzkumné šetření mi budou sloužit metody pozorování, rozhovoru a dotazníku.

Annotation

The main theme of my thesis is cooperative teaching at primary school with respect to 1st class of elementary school.

There is the theoretical part which contains the key ideas, changes in the internal structure of educational system, history, strategy and other aspects related to work in groups and cooperative learning.

The practical part concentrates on mapping of situation and sense of cooperation and their change during the school year at primary school. In my research I analyze and give a description of concrete methods and practices of cooperative teaching in 1st class of elementary school and their contribution for progress of cooperative and social skills of pupils.

The research methods I will use for investigation include observation, interviews and questionnaires.

Klíčové pojmy

interakce, skupina, kooperace, metody kooperativního učení, klíčové kompetence, kooperativní dovednosti

Key ideas

interact, group, co-operation, methods of co-operative teaching, key skills, co-operative skills

Úvod

Během svého studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy jsem měla možnost navštívit několik různých základních škol a setkat se tak s rozdílnými přístupy k výuce. Jednotlivé hospitace i mé vlastní výstupy při vyučování mne vedly k zamyšlení, kterému z nabízených způsobů práce ve vyučování bych se v budoucnu jako učitelka ráda věnovala a zároveň, co je pro mě ve vzdělávání dětí prioritní a podstatné.

Velkou hnací silou je pro mne touha po poznání něčeho nepoznaného. Tímto způsobem výuky jsem si jako žákyně základní školy a potažmo jako studentka střední školy nikdy neprošla a na praxích v základních školách jsem se s tímto modelem vyučování setkala poprvé. Způsoby práce, přátelské vzájemné vztahy, příznivá atmosféra, maximální komunikace a spolupráce při vyučování i opravdová aktivita žáků v tomto alternativním modelu výuky, to vše mne motivovalo ke zvolení tohoto tématu.

V dnešní době se stále častěji hovoří a diskutuje nad tématem kooperativního vyučování a kooperace jako základní princip efektivního modelu vyučování.

Kooperace ve vyučování podněcuje děti v myšlení a dosahování vyšších osobních cílů. Podporuje v dětech zdravé sebevědomí a umění spolupráce s okolím. Myšlenka toho, že mohu někomu pomoci, poradit, podat pomocnou ruku, vzbuzuje v dětech pocit důležitosti a sounáležitosti. Zmiňované pocity jsou pro děti motivací a pohonem pro další práci a spolupráci.

Při práci ve skupinách hraje velmi důležitou úlohu, aby se všichni zúčastnění cítili dobře, je důležité vytvořit žádoucí atmosféru ve třídě. Příznivé klima je jedním z důležitých předpokladů efektivního vyučování. Každý učitel má nejen své pojetí výuky, ale také určitý styl výchovy svých žáků. Kooperativní učení by mělo jít ruku v ruce s potřebami dětí a jednou z nich jsou i kladné sociální vztahy ve třídě (mezi žáky navzájem a zároveň mezi učitelem a žáky). Psychické rozpoložení třídy a jednotlivých žáků se projeví hlavně v činnostech, při kterých dochází ke vzájemné

interakci. A je více než jisté, že cesta k úspěchu není vůbec snadná a vyžaduje hodně péle, tolerantnosti a lidskosti ze strany učitele i ze strany žáků.

Dítě je společenská bytost, která potřebuje k životu vrstevníky, společnost, přátelství a pozitivní sociální vztahy. Tuto myšlenku potřeby sociální interakce a spolupráce rozvíjí právě kooperativní učení, jímž se budu ve své práci zabývat. Chci popsat a poukázat na podstatu a efektivnost kooperativního učení a vyučování na primární škole. Podtrhnout důležitost vzájemné spolupráce a komunikace dětí v mladším školním věku, zvláště v prvním ročníku základní školy, pro jejich budoucí život. Spolupráce dětí podporuje učení, poznávání a rozvíjí optimálně celou osobnost.

Proč tedy nepomoci dětem učit se prostřednictvím spolupráce?

Teoretická část

1. Transformace vzdělávací soustavy

Výše uvedený termín představuje úsilí po zkvalitnění a přeměně našeho školství.

„Klíčovým principem transformace českého školství po roce 1989 je princip humanizace školy (společně s principy demokratizace a decentralizace). Těžištěm humanizace školy a školního vzdělávání je výrazné zesílení antropologické orientace, zvýšený zřetel k dítěti, jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje. Humanistická orientace prosazuje model školy osobnostně rozvíjející, založené na komunikativním přístupu, partnerství a spolupráci.“ (Spilková, V. a kol., 2005, s. 32 – 34)

„Idea humanizace představuje jednu z hlavních výzev k zásadní proměně školy. V kontextu vývoje českého školství v posledních desetiletích jde o zásadní změnu celkového paradigmatu.“ (Spilková, V. a kol., 2005, s. 48) „K prosazení nového paradigmatu vzdělávání a nové kurikulární politiky je nutná zásadní proměna uvnitř škol, tzv. vnitřní reforma.“ (Spilková, V. a kol., 2005, s.27)

Vnitřní reforma škol představuje proměny z hlediska cílů a obsahu vzdělávání, pojetí dítěte, metod a organizačních forem založených na individualizaci i kooperativních formách práce, způsobů motivování a hodnocení žákovy činnosti.

„Zásadní pozitivní zlom v procesu transformace přináší vznik Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy (2001), která představuje ucelený koncept rozvoje vzdělávání v České republice v horizontu 5 – 10 let. Tento dokument závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice. Bílá kniha se týká většiny klíčových otázek – pojetí, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace školství, pojetí

učitelské profese, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje apod.“ (Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha : Portál, 2005, s.21)

Jak již bylo uvedeno výše, k prosazení nového paradigmatu vzdělávání je nutná vnitřní reforma školy, na což tento dokument upozorňuje. Očekává, že bude vytvořeno nové vzdělávací kurikulum, které bude klást důraz na rozvoj kompetencí, postojů a hodnot, bude podporovat integraci výuky a užívání nových metod a strategií výuky (např. kooperativní výuka).

„V návaznosti na Bílou knihu a v ní vymezené základní směry kurikulární politiky vznikl v letech 2001 – 2004 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) jako klíčový dokument, který konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů v oblasti základního vzdělávání.“ (Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha : Portál, 2005, s.22)

Rámcový vzdělávací program nahradil osnovy, od nichž se ovšem podstatně liší. Obecně formuluje vzdělávací cíle, stanovuje tzv. kompetence (dovednosti, které má žák získat), vymezuje povinný obsah, rozsah, délku a podmínky vzdělávání. Usiluje o všestranný rozvoj dětské osobnosti. Na základě RVP ZV vypracuje každá škola svůj vlastní školní vzdělávací program (ŠVP), který bude vhodný pro její specifické podmínky.

Tuto kapitolu o klíčových meznících a východiscích transformace uzavřu citací, která vystihuje hlavní ideu „nového a moderního“ pojetí vyučování.

„Všecobecně je za základní východisko transformace české školy považována její celková humanizace. Humanizace vzdělávání je chápána jako její „polidštění, přiblížení lidské podstatě a přirozenosti“, „navrácení dítěte“ do školy, zvýraznění kultivační funkce školy v pojetí J. A. Komenského jako „dílny lidskosti“, která usiluje především o tělesný, duševní a mravní rozvoj dítěte s důrazem na sebeutváření, sebezdokonalování.“ (Spilková, V. a kol.: Didaktická východiska primárního vzdělávání dětí na základní škole. Praha 1996, s. 23)

2. Pojetí primárního vzdělávání

Základní vzdělávání je realizováno v rámci povinné školní docházky v základní škole. Jedná se o jedinou etapu vzdělávání povinnou pro celou populaci žáků. Základní vzdělávání je rozděleno na dva stupně vzdělávání, 1. stupeň (1. – 5. ročník) a 2. stupeň (6. – 9. ročník). Oba stupně mají mnoho společného i svá specifika.

2.1. Cíle a obsah primárního vzdělávání

V následujících kapitolách se pokusím charakterizovat „nové“ pojetí klíčových aspektů vyučovacího procesu.

2.1.1. Cíle primárního vzdělávání

„Pro vnitřní reformu školy je klíčové pojetí cílů vzdělávání, které jsou určující pro obsahovou i procesualní stránku vyučovacího procesu. Ve většině západoevropských zemí je za základní cíl primárního vzdělávání považován „mnohostranný rozvoj osobnosti každého dítěte“. Důležitý je akcent na vyváženost, všestrannost osobnostního rozvoje – vedle intelektuálního rozvoje také (nebo v tomto věku především) rozvoj emocionální, sociální, volní, etický a estetický.“ (Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha : Portál, 2005, s.97)

Výše uvedené proměny v pojetí primárního vzdělávání představují změnu v hierarchii cílů primárního vzdělávání. Na první příčce jsou postoje a hodnoty, následují dovednosti a vědomosti. Z hlediska poznatků a znalostí jde o objevování a konstruování samotným žákem, čímž se žák učí uvědomění a porozumění a možnému praktickému použití. (Spilková, 2005)

2.1.1.1. Klíčové kompetence

„Lze tedy zaznamenat ústup od detailně propracovaných cílů ke klíčovým „jádrovým“ cílům, jež vytyčují základní směr vzdělávacího působení a dávají učitelí rámcovou představu toho, oč je třeba dlouhodobě usilovat.“ (Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha : Portál, 2005, s.98)

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za konečnou, ale získané klíčové kompetence tvoří důležitý základ pro celoživotní učení žáka, jeho vstup do života a do pracovního procesu.“ (RVP ZV, Praha 2004, s. 6)

Klíčové kompetence jsou v RVP ZV rozlišeny na následující oblasti:

- Kompetence k učení – tato oblast vede žáky k osvojení strategií učení, určování vlastních cílů a přemýšlení o jejich dosažení, motivuje k celoživotnímu studiu
- Kompetence k řešení problémů – tato oblast u žáků podporuje pozitivní myšlení a jeho kreativitu, zahrnuje schopnost logicky řešit problémy
- Kompetence komunikativní - tato oblast u dětí buduje vše, co se týká efektivní komunikace (formulovat a vyjadřovat své myšlenky, naslouchat, komunikovat verbálně i nonverbálně a jiné)
- Kompetence sociální a personální – tato oblast u žáků rozvíjí schopnost spolupráce s druhými a vše, co s ní souvisí (k tomu slouží právě kooperativní činnosti), přijetí zodpovědnosti za společné dílo, tolerování práce své i druhých

- Kompetence občanské – tato oblast žáky učí vžívat se do pocitů a myšlenek druhých lidí, respektovat jejich individuality a uvažovat nad názory druhých, budovat demokratická pravidla soužití ve škole
- Kompetence pracovní – tato oblast rozvíjí základní pracovní dovednosti a návyky, schopnost řešit jednoduché pracovní úkoly a posoudit výsledky práce (RVP ZV, 2004, s. 6 – 9)

Primární škola k rozvoji klíčových kompetencí přispívá, jejich rozvoj je však procesem dlouhodobým.

Klíčové kompetence se mezi sebou různě prolínají, na jejich utváření mají podíl všechny vzdělávací oblasti. Jejich rozvoj je závislý na celém procesu vzdělávání, proto je třeba veškeré činnosti a vzdělávací obsah tímto směrem řídit.

2.1.2. Obsah primárního vzdělávání

„Obecné cíle vzdělávání v primární škole jsou konkretizovány do pojetí obsahu vyučování, zejména ve vztahu ke strukturaci učiva do jednotlivých učebních předmětů.“ (Spilková, V. a kol.: Proměny primárního vzdělávání v ČR, Praha : Portál, 2005, s.102)

Obsah vzdělávání je pojímán jako soubor požadavků na učení žáka v podobě vědomostí, dovedností, postojů, hodnot, vlastností, které má žák získat a rozvinout. Obsah učiva svým pojetím rozvíjí osobnost žáka v kognitivní, afektivní a psychomotorické složce. Při jeho koncipování je důležité propojování s praktickým životem, se zkušenostmi, osobními prožitky žáka a pochopení vztahů a souvislostí uvnitř předmětu i s jinými předměty. (Spilková 2005)

V primární škole je třeba mít na mysli globální pohled dítěte na svět, jenž se promítá do integrace obsahu učiva a ta přispívá ke smysluplnosti učení. V každé vzdělávací oblasti se rozvíjejí klíčové kompetence žáků.

Pro transformační úsilí k naplnění nových cílů je nutná nejen proměna obsahu vzdělávání, ale také proměna procesů učení.

2.2. Vzdělávací proces

„Vzdělávací proces ve smyslu výuky probíhající ve školní třídě. Zahrnuje činnosti učení na straně žáků a činnosti vyučování na straně učitelů. V obecnějším pojetí (nikoli vázaném pouze na školní výuku) jsou vzdělávací procesy chápány jako edukační procesy, tj. všechny takové činnosti, které probíhají v nějakém edukačním prostředí a zahrnují učení nějakého subjektu, např. v rodinném prostředí.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál Praha, 2003, s. 295)

Ve školství je viděna neustálá snaha zefektivnit proces učení pro všechny žáky. Ovšem vzhledem k různosti poznávacích typů a existenci mnohočetné inteligence nebude tato snaha nikdy zcela naplněna. Pro zabezpečení kvalitních podmínek pro učení každého jedince je nutno vzít tento fakt na vědomí a vhodným způsobem uspořádání výuky poskytnout možnost volby přijatelného způsobu zpracování informací.

Model efektivní školy se bude snáze definovat, charakterizujeme-li si nejprve tzv. tradiční, klasickou školu.

2.2.1. Transmisivní model poznávání

Podle F. Tonucciho je v názvu „transmisivní škola“ vyjádřena podstata fungování, aniž by byl vysloven hodnotící soud.

Základní předpoklady, na nichž je transmisivní pojetí výuky, založeno:

1. dítě neví, školu navštěvuje, aby se vše naučilo
2. učitel ví, školu navštěvuje, aby naučil vše toho, kdo neví

3. inteligence je jako prázdná nádoba naplňující se rozšiřováním poznatků (viz Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit?. Praha 1991, s. 12-13).

Transmisivní pojetí výchovy předpokládá, že jsou všichni žáci stejní a v souvislosti s tím nechápe a neakceptuje různost. Z důvodu předpokladu, že žákovy poznatky nejsou žádné, se škola stává separovanou a uzavřenou institucí. Je ochotna přijmout jen to, co je jisté, bezpečné a neměnné. Hlavní zásadou tohoto pojetí je transmise, nebo-li předávání již hotových poznatků od učitele k žákům, jejichž úkolem je pouze pasivně naslouchat, zapamatovat si to a zopakovat. Vztah mezi učitelem a jednotlivými žáky je považován za primární, komunikace mezi dětmi je považována za rušení nebo opisování.

Základní charakteristiky transmisivní školy jsou podle bratrů Johnsonů a Smithe (viz H. Kasíková 2004) prezentovány takto:

1. Transmise poznání od učitelů k žákům
2. Pasivita žáků
3. Škola – rozříd'ovací instituce
4. Kompetitivní uspořádání sociálních vztahů
5. Neosobní vztahy ve škole (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování.

Praha: Karolinum 2004, s. 28).

2.2.2. Konstruktivistický model poznávání

Nyní se budeme věnovat konstruktivistickému modelu vyučování, který je pro kooperativní vyučování zásadní a který staví na skupinových procesech učení. Jedná se o protipól transmisivního pojetí vzdělávání.

Pojem konstruktivismus je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš z roku 2003) vymezen takto:

„V didaktice jedno z dominantních soudobých paradigmat, dělí se do několika proudů: a) Kognitivní konstruktivismus vychází především z evropské genetické epistemologie J. Piageta a americké kognitivní psychologie (J. S. Bruner aj.). Snaží se realizovat didaktické postupy založené na předpokladu, že poznávání se děje konstruováním tak, že si poznávající subjekt spojuje fragmenty informací z vnějšího prostředí do smysluplných struktur a provádí s nimi mentální operace podmíněné odpovídající úrovni jeho kognitivního vývoje. B) Sociální konstruktivismus vychází z prací o sociální dimenzi učení (A. Bandura, L. S. Vygotskij aj.) a zdůrazňuje nezastupitelnou roli sociální interakce a kultury v procesu konstrukce poznání. V didaktice se jeho zásady realizují zejm. v kooperativním učení. c) V praxi dochází k elektické syntéze obou uvedených pojetí v pedagogickém hnutí, které prosazuje ve výuce řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál Praha, 2003, s. 105-106)

Základní charakteristiky, na nichž je konstruktivistické pojetí výuky založeno, opět definoval Tonucci:

1. Dítě ví, do školy přichází, aby nad svými poznatky přemýšlelo, třídilo je, obohatilo, rozvinulo – ve skupině.
2. Učitel zajišťuje u žáka dosažení co nejvyšší možné úrovně (kognitivní, sociální, operační) za účasti a přispění všech.
3. Inteligence je oblastí, která se modifikuje a obohacuje restrukturováním. (viz Tonucci, F.: Vyučovat nebo naučit?. Praha 1991, s. 17-18).

Konstruktivistické pojetí výchovy předpokládá, že dítě zná a ví. Tento model výuky akceptuje různost a věří v ní, staví na ní. Umět tyto odlišnosti zužitkovat je úkolem školy a učitelů. Z názvu vyplývá, že základem tohoto pojetí je konstrukce (výstavba) vlastního poznání dítětem. Naproti transmisivní škole, jejímž cílem je pravda, přesné řešení problému, požaduje „výstavbové“ pojetí vyučování řešení relativní, provizorní.

Učiteli se v tomto pojetí zcela mění jeho úloha, už není ztělesněním vědění, nyní se nachází v pozici mediátora, z garanta pravdy se stává garantem metody.

Základní charakteristiky konstruktivistické školy prezentovali bratři Johnsonovi a Smith (viz H. Kasíková 2004) takto:

1. Konstrukce (výstavba) poznání
2. Aktivita žáků
3. Rozvoj individuálních vzdělanostních předpokladů žáků
4. Kooperativní uspořádání sociálních vztahů
5. Osobní vztahy (in Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum 2004, s. 28).

3. Vývojové období dítěte mladšího školního věku

Vývoj člověka je členěn na určité časově ohraničené životní etapy, které napomáhají určit podstatné rysy určitého období a jejich odlišnosti s obdobím předešlým. Podnětem pro toho členění byly změny ve vývoji psychiky i potřeby praxe. Zmíněná fakta jsou důležitá především pro pedagogy, neboť na základě periodizace duševního vývoje vytvářejí vzdělávací systém. Hlavním kritériem pro srovnávání jednotlivých období je chronologický věk. Je však důležité si uvědomit, že vývoj každého jedince je individuální a mohou se tedy u některých jedinců vyskytovat odchylky. Periodizací vývoje se zabýval kupříkladu V. Příhoda, J. Kurica, Z. Matějček a jiní.

Vzhledem k tématu mé diplomové práce se budu nyní zabývat **vývojovým obdobím mladšího školního věku**. Základním zdrojem pro zpracování této části mi byla kniha M. Vágnerové: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy z roku 2001 a kapitoly od Pavla Vacka z knihy K. Bláhové: Uvedení do systému školní dramatiky z roku 1996.

Za „mladší školní věk“ je většinou označováno časové období mezi šestým až jedenáctým rokem života dítěte. Jeho počátek je charakterizován vstupem dítěte do základní školy, což je zásadní zlom v životě dítěte. Hra už není dominantní činností, hlavní činností se stává učení.

„Pro dítě to znamená zvýšenou tělesnou i duševní zátěž a je třeba, aby se brzy novým podmínkám přizpůsobilo. Předpokladem pro to není pouze školní zralost dítěte, ale i respektování věkových zvláštností dítěte a vhodné pedagogické postupy učitele při práci v první třídě.“ (Trpišovská, D.: Vývojová psychologie pro studenty učitelství. Univerzita Jana Evangelisty Turkyň v Ústí nad Labem, 1998, s. 45)

Pro tento věk je charakteristický intenzivní tělesný a pohybový vývoj (především růst do výšky, vyšší výkon pohybového aparátu, vývoj chrupu, rozvoj motoriky, koordinace pohybů atd.).

Vstup do školy výrazně ovlivňuje poznávací procesy dítěte a jejich vývoj. Na začátku školního roku je významný zejména rozvoj vnímání a pozornosti dítěte. Vnímání se zkvalitňuje. Jedná se o detailnější vnímání skutečnosti, což představuje základ pro bohatší a hlubší poznání. Pro dětské poznání je velice důležité obstarání dostatku zkušeností skrze smyslové orgány. Poznávání „vnějšího“ světa by mělo být v rovnováze s poznáváním „vnitřního“ světa (vlastní prožitky). Doc. Trpišovská upozorňuje na kolísavost a rozsah dětské pozornosti v prvním ročníku a její ovlivnitelnost citovými stavy dítěte a přitažlivostí všeho nového. Nesmírně důležitý význam pro žáka mají představy a fantazie. U dítěte se rozvíjí paměť a myšlení, mezi jehož znaky patří názornost, subjektivnost, menší přesnost a nižší stálost. „Typické jsou zúžené charakteristiky pojmů, plynoucí např. z nižší schopnosti odpoutat se od konkrétní situace. Nebo si dítě pomáhá opisností. V jiném případě proniká do charakteristiky pojmu subjektivní zážitek. Nebo dítě velmi často povýší jednotlivou zkušenost na obecný princip. Mimořádná dětská zvědavost tohoto období vyúsťuje ve vlastní interpretaci jevů, s nimiž se dítě setkává. Dochází pak mnohdy k unikátním kombinacím skutečných poznatků s iracionálními prvky.“ (Vacek in Uvedení do systému školní dramatiky. Praha 1996, s. 11) Spolu s myšlením se rozvíjí také řeč.

Dítě v tomto období prochází mimo jiné též vývojem emocionálním. Ustupuje citová labilita i strach z nereálných bytostí a předmětů. Ovšem některé city

vlastní předškolnímu věku přetrvávají do mladšího školního věku, a sice: impulzivnost, snadná ovlivnitelnost, krátkodobost, intenzivní průběh, proměnlivost. Mohou se objevovat city žárlivosti a hněvu, začínají uplatňovat tzv. vyšší city (estetické, intelektuální a mravní). Po vstupu do školy žák přijímá systém mravních norem, aniž by uvažoval o jejich obsahu. Mezi mravní kvality významné pro mladší školní věk je řazeno např. modelování prosociálních postojů a jednání, pomoc druhému atd. a mimo jiné právě kooperace, jež se opírá o nutnost spolupráce. Tzv. prosociální chování je z hlediska morálního rozvoje a schopnosti spolupráce důležitým jevem. Mívá podobu pomoci druhému, solidarity, soucítění, spolupodílení se na úspěchu druhých či společného pomáhání dětem s problémy. (Vacek, in Bláhová 1996)

Co se týká rozdílů mezi chlapci a děvčaty, v tomto věku se vzájemné odlišnosti více zvyrazňují především jinou zájmovou orientací a jiným chováním. Spontánní hry dívek a chlapců neprobíhají společně, ale většinou odděleně.

V první třídě zažívá svůj vrchol žalování. Spolužáci se často obviňují z krádeží, ústrků, ubližování aj., což svědčí o prudce se vyvíjejících kompetencích vzájemného vycházení. U dívek jsou nejčastějšími projevy nadávky různého charakteru a u chlapců se nejčastěji hovoří o strkání, bitkách, rvačkách mírného charakteru.

Nyní se budu podrobněji věnovat dítěti mladšího školního věku z **hlediska sociálních vztahů**, neboť právě sociální vztahy představují klíčový pojem kooperativního učení.

„Nástup do školy ovlivní socializační vývoj dítěte.“ (Vágnerová, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha : Karolinum 2001, s. 215)

Nástupem do školy získává dítě novou významnou roli – roli školáka. Tato role se vyznačuje určitými znaky a jasnými pravidly. Na počátku školní docházky poznává dítě další dvě své nové role. První z nich je role žáka, druhou z nich představuje role spolužáka.

„Role žáka vymezuje chování ve vztahu k učiteli jako nadřazené autoritě a ve vztahu k výkonu, který je chápán jako cíl výuky. Vztah k učiteli se v průběhu

školního věku mění. Ubývá potřeba emoční podpory, roste důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup. Role žáka určuje sociální identitu dítěte, která je dána i jeho příslušností ke třídě. Zvládnutí této role vyžaduje překonání egocentrického způsobu uvažování, osamostatnění z vázanosti na rodinu a přijetí určité zodpovědnosti.“ (Vágnerová, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha : Karolinum 2001, s. 231)

V sociálních vztazích se dítě tohoto věku pohybuje ve dvou rovinách – jednak vztahy k dospělým osobám a jednak vztahy k vrstevníkům. U dítěte na počátku školní docházky dominuje učitel, obdivuje ho a touží po jeho přízni a pozornosti. Pro adaptaci dítěte na školu je učitel nepostradatelný. Na začátku prvního ročníku představují žáci ve třídě skupinu stejně starých dětí, která je nediferencovanou sociální skupinou. Jejich vztahy jsou povrchní a krátkodobé. Dítě si své spolužáky nevybírá, všichni členové skupiny jsou rovnocennými partnery. Důvody bližšího kontaktu s některým spolužákem bývají většinou náhodného charakteru (př. sezení ve stejné lavici). „Každodenním kontaktem se spolužáky dítě sociálně vyspívá a vytváří si k nim postupně schopnost diferencovaného přístupu. Tato skutečnost se projevuje aktivním výběrem a vyhledáváním vrstevníků, kteří jsou dítěti svým jednáním bližší. Vznikají první trvalejší přátelské vztahy mezi dvojicemi, trojicemi i více spolužáky. Dětské přátelské skupiny nebývají neprostupné a podléhají různě podmíněným proměnám.“ (Vacek in Uvedení do systému školní dramatiky. Praha 1996, s. 12 – 13) Dochází k rozvoji vrstevnických vztahů a k rozlišení sociálních rolí žáků ve třídě. Vrstevnické vztahy se významně podílí na vývoji sociálního citění a chování dítěte. Zaujmout ve třídě vyhovující sociální pozici, být druhými akceptován i oceňován a být se spolužáky na stejné výkonové úrovni, je pro rozvoj sebevědomí a seberealizace u dítěte v tomto věku nesmírně důležité. Postavení žáka ve třídě souvisí s jeho hodnocením. Vlastní výkony však ještě neumí správně ohodnotit.

Při hodnocení spolužáků uvádí M. Vágnerová (2001) důležité jevy z pohledu dítěte mladšího školního věku:

- zevnějšek – je komplex jeho somatické konstituce a úpravy, hlavně oblečení, u dětí je běžná preference stereotypu a netolerance odlišnosti

- chování – představě žádoucího projevu dítěte neodpovídá spolužák odlišný svým chováním, je patrná snadná ovlivnitelnost dětského postoje
- názor učitele na jednotlivé spolužáky – zcela akceptován, v tomto věku jsou názory spolužáků méně hodnotné než názory učitele.

Zde uvádím definici role spolužáka podle M. Vágnerové (2001):

„ Role spolužáka je důležitou rolí školního věku, která má objektivní i subjektivní význam. Její zvládnutí je součástí celkové školní zdatnosti. Je zdrojem nezbytné sociální zkušenosti, která bude dítěti užitečná i v budoucnosti a v jiném sociálním prostředí. Způsob, jakým se dítě s touto rolí vyrovnává, signalizuje dosaženou úroveň jeho sociálních kompetencí.“ (Vágnerová, M.: Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha : Karolinum 2001, s. 255)

Na závěr se pokusím shrnout zásadní socializační proměny dítěte mladšího školního věku. Dítě získává vstupem do školy dvě důležité sociální role: roli žáka a roli spolužáka. Rozvíjí se komunikační dovednosti dítěte, dítě je schopno rozlišit úroveň komunikace (zda hovoří s vrstevníky nebo s učitelem). Dítě začíná regulovat vlastní chování na základě daných norem. Sociální vztahy jsou po všech stránkách pro dítě mladšího školního věku nesmírně důležité a postupně získávají ustálenější ráz.

4. Historie kooperativního učení

Nacházíme se ve 20. století a kooperativní učení je v dnešní době žádaný a velice používaný model výuky, který s sebou přináší mnohé poznatky a který je právem považován za efektivní způsob práce s dětmi, ale také s dospělými. S uplatňováním kooperativních přístupů se však můžeme setkat mnohem dříve, již v minulých staletích.

Základním zdrojem informací mi byla kniha od Hany Kasíkové – Kooperativní učení a vyučování z roku 2004.

4.1. Spolupráce v pedagogických přístupech do 20. století

Myšlenka spolupráce a vzájemné pomoci při zvládnání učební látky je sama o sobě velice stará. Setkáme se s ní ve spisech Aristotela, Marka Aurelia, Platona, ale též v učení Tomáše Akvinského, křesťanského autora středověku. Samozřejmě nesmíme zapomenout na „učitele národů“ J. A. Komenského z období renesance.

Asi nejvíce se při zkoumání historie kooperativního vyučování mluví o metodě vyučování, při které jeden žák učí druhého žáka, případně skupinu žáků – tzv. tutoring. Jinými slovy jde o systém pomocníků, kdy se starším nebo schopnějším žákům dává za úkol, aby opakovali učivo s menší skupinou žáků, aby se učitel mohl věnovat ostatním žákům ve třídě. Již v 1. století našeho letopočtu se o této metodě zmiňuje Quintilián.

V 17. století J. A. Komenský dospěl k názoru, že tzv. tutoring je vhodný nejen pro ty, kteří vyučují ostatní, ale také pro ty, jenž jsou učením. Proto také přemýšlel o zařazení učitelových pomocníků z řad žáků do vyučování. Tento systém byl nazván monitoriální systém. Komenský viděl v tomto systému naději na objevení „nové“ školy. Tvrdil, že člověk, který učí ostatní, nevzdělává pouze je, ale i sám sebe. Systém učitelových pomocníků ve výuce považuje J. A. Komenský za něco více než jen rozdělení práce mezi učitelem a vybranými žáky.

Na principu použití učitelových pomocníků ve vyučování stavěla na konci 18. století Bellova-Lancasterova soustava vyučování, která z Anglie přešla i do Spojených států. Její snahou bylo docílit efektivnější výuky dětí a mládeže z nižších sociálních vrstev.

Tento systém označoval na jedné straně do jisté míry zmechanizovaný způsob organizace výuky, který si pro poměrně malé náklady na vzdělání získával pozornost školské správy, na druhé straně vystupovala reálná možnost zvyšování účinnosti vyučování pomocí vzájemného učení žáků.

Na přelomu 19. a 20. století dominovaly americkému vzdělání vyučovací metody Francise Parkera podporující kooperaci. Největší důležitostí při spolupráci ve škole byl podle Parkera sociální faktor ve výchově.

Na sklonku 19. století se tedy spíše teoreticky než prakticky objevovaly přístupy podporující spolupráci žáků. Ovšem tehdejší výuka byla výrazně pod vlivem Herbartových a herbartistických tradic a ty spolupráci žáků vytlačovaly na okraj pedagogického zájmu.

4.2. Skupinové učení v rámci reformního hnutí

Přelom 19. a 20. století znamená v pedagogice změnu podporovanou celkovým společenským vývojem, a sice odklon od herbartovské pedagogiky. Podstatná změna spočívá v nové koncepci člověka a především v novém pojetí dítěte. Důraz je kladen na dětskou přirozenost a přináší i vidění dítěte v kontaktu s jinými bytostmi, z čehož vyplývá možnost získávání sociálních zkušeností.

Pedagogiku se sociálním zaměřením nejvýrazněji představuje John Dewey, jehož pokroková pedagogika zdůrazňující zkušenostní učení přináší změnu zkušenosti ve skupinové činnosti - zkoumání ve skupině jako základní model pro sociální učení v demokracii. Zřetel k individu a sociální začleněnost a podmíněnost jsou základními kameny jeho pojetí pedagogiky.

Můžeme také zmínit zakladatele tzv. hnutí moderní školy Celestina Freineta. Hlavním cílem jeho školy je, aby dítě co nejvíce rozvinulo svou osobnost v racionální společnosti. Jeho idea kooperace spočívá v institucionální podobě samosprávného pojetí školy a zároveň vyjadřuje morální rozměr výchovy jako získávání hodnot. Kooperativní školní činnost je podle něho hodnotná především ve spojení individua a skupiny. Důležitým principem je tady propojenost práce učitelů a vzájemná spolupráce.

V této době vzniká také celý výukový systém založený na bázi kooperace věkově heterogenních skupin – jenský plán Petera Petersena. Žáci jsou v tomto systému rozděleni do kmenových skupin, ve kterých se potkávají žáci různého věku. Hlavní podstata spočívá v možnosti spolupráce a vzájemné pomoci starších a mladších dětí ve skupině.

Spolupráce jako téma se objevuje i v pokusech o reformu české školy. Kooperace se v tomto období vyskytuje převážně jako výchovná kategorie. Jedním z nejvýraznějších představitelů reformní pedagogiky je Václav Příhoda.

Mezi jeho hlavní didaktické zásady patří požadavek přirozenosti situace a reakce, dynamismu, přímé motivace učení, globalizace i individualizace vyučování. Zásada přirozenosti situace implicitně obsahuje i přirozenost sociálního styku, spolupráce v plnění úkolů.

Nepřehlédnutelným momentem pedagogické teorie i praxe školy první poloviny 20. století je idea sociální funkce, socializace vyučování. Veškeré pokusy, které se snaží při uskutečňování vyučovacích cílů užít organizovanou spolupráci žáků, se objevovaly současně v Evropě i USA, třeba i v ideologicky odlišných společenských systémech. Můžeme to pokládat za důkaz, že idea socializace vyučování a jí inspirovaná praxe je jednou ze základních tendencí pedagogického dění, jenž pokračuje v různých obměnách po 2. světové válce.

4.3. Skupinové vyučování jako didaktická inovace 2. poloviny 20. století

Druhá polovina 20. století je v pedagogické vědě považována za období výrazných proměn, zejména v rozvoji práce se skupinovými procesy. Společenské změny stále výrazněji posouvají do popředí sociální aspekty ve výuce. Nově jsou kladeny otázky pozice dítěte v sociálních vztazích.

Skupinové učení má být chápáno jako možnost organizace výuky pro všechny školy bez rozdílu jejich charakteru. Snahy o prosazení skupinové činnosti do výuky měly podporu v empirických výzkumech, z nichž linie skupinové dynamiky a tzv. sociometrické školy jsou nejvýznamnější. Skupinová dynamika přispěla novými požadavky na metody a techniky učení a novým předmětem učení - učením ve skupinách.

Důraz na kolektivní výchovu a skupinové činnosti mohly být předpokladem pro rozvoj skupinových a kooperativních procesů ve výuce, ovšem socialistická

pedagogika paradoxně téma kooperace podceněním individuálního přispívání v rámci skupiny omezovala.

U nás jsou pro začlenění tématu skupinového vyučování do didaktiky důležitá dvě jména: J. Skalková a E. Stračár.

H. Kasíková ve své publikaci charakterizuje konkrétní snahy obou autorů. Skalková ve svých studiích pozoruje sociálně interakční komponenty vyučování z hlediska principu aktivity žáka ve výuce. Skupinovou práci vidí ve spojitosti s modernizací hromadného vyučování jako protipól frontálnímu vyučování.

V této knize jsou zmíněny též základní myšlenky E. Stračára. Stračár studuje skupinové formy učení ve spojitosti s problematikou řízení vyučování jako málo využívanou možnost moderního vyučování. Charakterizuje tradiční školu jako instituci, kde rozhodovací stanoviska má učitel. Stračár spolu se Skalkovou vnímá skupinovou práci jako formu problémového řízení, neboť se tu sjednocují prvky individuální a kolektivní činnosti. Považují skupinu za nepostradatelný prostředek podněcování aktivity a samostatnosti žáků, konfrontace různých řešení a nápadů.

Důvodů pro užívání skupinového vyučování bylo vytvořeno několik.

1. Společenské hledisko poukazuje na narůstající význam kolektivních forem práce a života v současném společenském vývoji.
2. Pracovně technické argumenty – děti si vštěpují návyky společné práce.
3. Psychologické argumenty socializace vyučování
4. Výchovný charakter vyučování – učení se odpovědnosti za společnou práci, změně postojů ke kolektivní práci, vzájemné pomoci a dovednosti spolupracovat, rozvoj volných a charakterových vlastností spojené s kolektivní prací.
5. Rozvíjí poznávací procesy. Ve spojení s metodami problémového učení aktivizuje logicko-myšlenkové operace.
6. Příprava na sebevzdělávání a sebevýchovu

Na začátku 70. let je na skupinové vyučování nazíráno jako na obohacení teorie vyučování. Důkazem úspěchu pedagogického úsilí o účinné vzdělávání je fakt, že se skupinové vyučování v propojení s problémovou výukou, stalo součástí školsko-

politického dokumentu Dalšího rozvoje československé výchovně vzdělávací soustavy.

Kasíková situaci charakterizuje takto: „Skupinové vyučování považujeme tedy za v základech vytvořený interakční přístup k vyučování, který je v 70. a 80. letech jen dopracováván a obohacován novými vlivy – vlivy společenskými i impulsy vědeckými.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování, Karolinum 2004, s. 52)

I přes všechna podložená fakta o efektivitě skupinového vyučování, nebyla tato forma učiteli zcela využívána.

4.4. Pojetí kooperace v 90. letech a v současnosti

V devadesátých letech se naše pedagogika i školská praxe vyskytuje v období výrazných změn, pohybu, nových možností, které souvisejí se změnou společenských podmínek. Počátek 90. let přináší v pedagogickém uvažování názorové rozrůznění. V didaktice to znamená nastolení různých koncepcí, které fungují vedle sebe, různých modelů vyučování, iniciativy učitelů, což vede k variabilitě programů fungování školy.

Vlivem humanisticky orientované pedagogiky a psychologie se ukazuje téma sociálních vztahů ve škole jako téma prioritní. Významný pohled na skupinové vztahy přináší téma transmisivního a konstruktivního poznávání, přičemž z jednoho úhlu pohledu jsou skupinové vazby nepotřebné a z druhého úhlu pohledu je skupina považována za přirozené prostředí.

V tomto období se dále rozvíjejí témata sociální interakce a komunikace ve vyučování, klimatu ve výuce, různorodosti učebních stylů, pojetí výuky učitelem, ale vyskytují se též otázky neuspokojivých mezilidských vztahů a psychického zdraví. Povzbuzujícím faktem pro učitele je zvyšování produkce metodické literatury.

Stále častěji vyžadované kooperativní momenty vyučování navazují podle Kasíkové na kritiku současné podoby vyučování. Kritika „tradičního vyučování“ spočívá v problematice vyučování, které limituje sociální potřeby žáka, staví na soutěživých sociálních vztazích a nerozvíjí potřebné kvality dítěte. Vyučování založené na

principech kooperace je tedy považováno za podstatný moment vnitřní reformy školy. Kooperativní způsoby práce ve školách se stávají součástí zaváděných programů (např. program Začít spolu, program kritického myšlení atp.) a jsou vyžadovány kontrolními orgány v běžné praxi škol. Pojem kooperace se dostává do vzdělávacích kurzů pro učitele a studenty učitelství.

5. Kooperativní učení – kooperativní vyučování

Kooperativní učení se v posledních desetiletích stále více rozšiřuje a dnes se vyskytuje takřka po celém světě. Je považováno za nejzřetelnější inovaci vyučování konce minulého století.

Spolupráce, porozumění a sdílení jsou v dnešním světě stále více potřebné aspekty, ať už se jedná o pracovní záležitosti či kolektivní sporty. Ovšem, aby spolupráce přinesla úspěch, musí jí její účastníci rozumět a vhodně ji využívat. Právě kooperativní učení směřuje k efektivní spolupráci a rozvíjí jedince po všech stránkách.

5.1. Kooperace

5.1.1. Výklad jevu kooperace v psychologických a pedagogických souvislostech

Základním zdrojem při zpracování této části mi byla kniha Hany Kasíkové – Kooperativní učení a vyučování z roku 2004.

5.1.1.1. Interpretace kooperace z pohledu psychologického

Na pedagogiku a didaktiku kooperace měla největší vliv psychologie, konkrétně sociální psychologie. Způsob nazírání na kooperaci se v psychologických vědách

budoval v rámci výzkumů skupinových procesů. „Skupinová dynamika tedy byla a je jedním ze základních zdrojů porozumění a rozvoje poznání v této oblasti. V hnutí skupinové dynamiky vznikl koncept kooperace, který se stal výchozím pro tvorbu didaktického modelu kooperativního učení.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum, 2004, s. 16-17)

5.1.1.2. Interpretace kooperace z pohledu pedagogického

Nyní se pokusím stručně vysvětlit následujících osm podob kooperace, které uvádí Kasíková:

a. „Kooperace jako označení celého pedagogického hnutí“

V Itálii je za nejsilnější pedagogické alternativní hnutí považováno Hnutí pedagogické kooperace (MCE – Movimento di Cooperazione Educativa) (Štech 92). Základní charakteristiky účinného vzdělávání jsou podle Hnutí MCE skupina a poznávání ve skupině.

b. „Kooperace jako základní směřování, cílový požadavek vzdělávání a vyučování“

Kooperace je pojímána za součást hodnotové orientace, která vyjadřuje lidské hodnoty a za složku kompetenční výbavy člověka pro život současný i budoucí. Kooperace ve vzdělávacím prostředí je cílovým požadavkem sféry profesní i mimoprofesní.

c. „Kooperace jako základní charakteristika nového pojetí školního vzdělávání, předpoklad přeměny školy“

Zde je kooperace zasazena do kontextu požadavků na změnu školy, vzdělávání a vyučování. Podstatnou charakteristikou přeměny je právě kooperace jako protipól „starého“ pojetí - kompetitivního uspořádání sociálních vztahů.

d. „Kooperace jako rys komplexnějších modelů výchovy a vyučování“

Kooperace se vyskytuje v pedagogických modelech v návaznosti na dva základní principy, na princip participativnosti a princip celostnosti ve vzdělávání. Základní myšlenkou je směřování k mnohostrannému rozvoji jedince. Základní přeměna je spatřována v přesunu činnosti z učitele na žáky a zároveň ve formování podmínek pro převzetí odpovědnosti za vlastní učení a pomoc ostatním.

e. „Kooperace (kooperativní učení) jako jedna z teorií vzdělávání“

Kasíková zde zmiňuje myšlenku kooperativního učení Y. Bertranda (98), podle něhož je řazeno mezi tzv. sociokognitivní teorie vzdělávání, jenž jsou charakterizovány interakcí mezi osobností žáka, společností a obsahem. Zároveň zdůrazňují význam kulturních a sociálních faktorů při budování poznání.

f. „Kooperativní učení jako specifická reálná podoba vyučování“

Teorie kooperativního učení vytvořila reálnou podobu výuky pracující na principech kooperativního uspořádání vrstevnických vztahů, jenž se uplatňuje na různých typech a stupních škol.

g. „Kooperace jako charakteristika vztahu mezi učitelem a žákem“

Kooperace je ve vyučování často podotýkána ve dvou hlediscích – jako kooperace žáků mezi sebou a kooperace mezi učitelem a žáky (Mareš, Křivohlavý). V této části je Kasíkovou zmíněno hledisko Cangelosiho a Karnsové. Podle nich je kooperativní vztah mezi učitelem a žáky nutný předpoklad pro vytváření žádoucího klimatu ve třídě a účinného vyučování. Učitel je vybavován způsoby, jak tento vztah mezi učitelem a žáky navodit.

h. „Kooperace institucí“

V tomto ohledu je škola otevřená organizace, jenž spolupracuje s institucemi, které se mohou účastnit na jejích funkcích a úkolech a rozšiřovat její možnosti. Současně se jedná o vztahy, které tyto funkce a úkoly podporují. Nejdůležitější je problematika spolupráce s rodinou.

Pojem kooperace není jednoznačně chápán. V předchozím textu jsem stručně popsala, jaké různé podoby může kooperace mít v psychologickém a pedagogickém kontextu. V následujícím textu se budu věnovat hlubšímu porozumění a zpřesnění pojmu kooperace a kooperativní vyučování.

5.1.2. Význam pojmu kooperace

Jak již z názvu kooperativního vyučování vyplývá, základním bodem je kooperace. Kooperace znamená (z lat. cooperare) spolupracovat a v poslední době se stal mezi lidmi často užívaným pojmem. Nutno však podotknout, že se jedná o složitý společenský jev, jenž probouzí zájem u mnoha vědních disciplín jako jsou sociologie, historie, politologie, ekonomické a právní vědy. Samozřejmě nesmíme opomenout disciplíny, jejichž zaměření se nespécifikuje výhradně na lidské kooperativní činnosti, a těmi jsou například ekologie, sociobiologie, genetiky.

Podstata kooperace má ve zmiňovaných vědních disciplínách v základě jednotný charakter. Sledovaný pojem kooperace je chápán jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptovat společné cíle. Každá z těchto vědních disciplín má však tuto kategorii na jiném stupni v jejich žebříčku důležitosti a hodnot, neboť se vzájemně liší svým zaměřením a předmětem zkoumání. Podstata kooperativního učení je však formulována shodně:

„Jde o systém založený na principech kooperace při učení v malých skupinách. Kooperace sama, i když je cenným cílem tohoto systému, však není cílem prioritním – tím je rozvoj intelektuální a osobnostně sociální.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha Karolinum, 2004, s. 62)

„Při úvahách o kooperativním vyučování, uvažujeme ve třech dimenzích pojmu kooperace:

1. Kooperace jako cílová struktura vyučování (Johnson – Johnson)

Žáci chápou, že mohou získat svůj cíl tehdy a jen tehdy, mohou-li ostatní žáci, se kterými jsou spojeni, svůj cíl také získat.

2. Kooperativnost jako povahový, osobnostní rys žáka

Jednotliví žáci se liší svými dispozicemi vstupovat do kooperativního učení. Kooperativnější žáci akceptují snadněji kooperativní cílovou strukturu a zase naopak.

3. Kooperace je vztahována k chování, které se objevuje ve školních situacích.“ (Kasíková, H., Valenta, J.: Reformu dělá učitel. Praha: STD, 1994, s. 50-51)

V Pedagogickém slovníku z roku 2003 je pojem kooperativní učení vymezeno takto:

„Učení lišící se od individuálního 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, sladřovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 2003, s. 107)

Kooperativní učení využívá vztahů spolupráce žáků pro přímé učení se spolupráci a zároveň pro posun ve vlastním učení každého jedince. Tento pojem se velmi úzce dotýká mezilidských vztahů. Pro efektivní a účinné vzdělávání je nutné pochopit, co spolupráce je a vhodně ji užívat. Pojem spolupráce uvádí H. Kasíková ve své nejnovější knize slovy:

„Z hlediska sociální psychologie jde o tzv. pozitivní vzájemnou závislost. Závislost proto, že v úkolových situacích jsou lidé na sobě závislí v dosahování cíle – aby tohoto cíle dosáhli, potřebují dalšího člověka, který směřuje ke stejnému cíli. Pokud dosáhne tohoto cíle jednotlivec, dosáhnou jej i druzí (skupina), a naopak. Slovo pozitivní pak označuje to, že ze společného dosažení cíle mají prospěch všichni zúčastnění.“ (Kasíková, H.: Učíme (se) spolupráci spoluprací. AISIS o. s., 2005, s. 11)

5.2. Vyučovací strategie

Kooperativní činnosti ve vyučování jsou velmi důležité pro rozvoj jedince, pro vytváření kladných vztahů, pro jeho myšlení a jednání v určitých situacích. Kooperativní učení však není jediným způsobem uspořádání výuky. Existují i jiné možnosti, které bych ráda zmínila ve srovnání se zmiňovaným kooperativním uspořádáním výuky.

V knize od Hany Kasíkové – Kooperativní učení a vyučování z roku 2004 jsem se dozvěděla souvislosti vzniku vymezení těchto tří možností uspořádání sociálních vztahů. Hlavní zásluhu na jejich vymezení nese teorie sociální vzájemné závislosti M. Deutsche, která je v knize uvedena. Pro určování jedné ze tří možností je důležité vědět, v jakém typu závislosti se žáci při vyučování v úkolových situacích nacházejí. Podle typu závislosti a charakteru interakcí mluvíme o třech základních typech uspořádání vyučování:

- 1) individualistické
- 2) kooperativní
- 3) kompetitivní

Ad 1) Pokud závislost neexistuje, neexistuje vztah mezi zacílením žáků. Tento model uspořádání výuky byl pojmenován nezávislostí, individuálním uspořádáním. Jedinec se snaží dosáhnout svého cíle bez ohledu na to, zda i jiní lidé dosahují svého cíle. Vzájemně na sebe nejsou závislí, dosažení cíle u jedince, nemá vliv na dosažení cíle ostatních jedinců. Jedinec směřuje k vlastním individuálním cílům, svou vlastní rychlostí. Výsledky jedince nejsou srovnávány s výsledky ostatních žáků.

Ad 2) Pokud závislost existuje, bude se jednat o jeden ze dvou modelů uspořádání výuky, a sice o pozitivní vzájemnou závislost (kooperativní uspořádání výuky) nebo o negativní vzájemnou závislost (kompetitivní uspořádání výuky). U kooperativního

uspořádání výuky je základem princip spolupráce všech účastníků k dosahování cílů. Jedinec usiluje o dosažení výsledků, které jsou prospěšné pro celou skupinu, se kterou kooperativně spolupracuje. Cíle jedince mohou být naplněny, pokud i cíle jiných účastníků situace mohou být naplněny. Neúspěch jednoho se považuje za neúspěch celé skupiny, a proto je v zájmu všech zúčastněných měnit neúspěch v úspěch.

„Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola, Praha: Portál 1997, s. 27)

Ad 3) Posledním typem je kompetitivní uspořádání výuky. Základními znaky tohoto učení jsou konfrontace, soutěž, boj. Jak jsem uvedla v předešlém odstavci, jedná se o negativní vzájemnou závislost, což v úkolové situaci znamená, že úspěch jednoho jedince je závislý na neúspěchu druhého jedince. I přesto, že jsou úkoly v kompetitivním uspořádání výuky činnosti společné, nejedná se o akce spolupracující, naopak žáci „bojují“ proti sobě. Snaží se dosáhnout toho nejlepšího výsledku na úkor druhého. V tomto typu učení mají šanci jen ti, kteří pracují s plným nasazením, pilně, rychleji, přesněji než ostatní.

Nyní vyvstává otázka, které z nabízených typů uspořádání výuky je nejvhodnější a které naopak nejméně vhodné pro učení žáků. Čemu dát přednost? Tato problematika je velice diskutabilní a není jednoduché na tuto otázku odpovědět jednoznačně. Existuje více stanovisek, někteří odborníci kompetitivní strukturu úplně odmítají – destruktivní kompetice, jiní projevují názory o možnosti kompetitivních struktur ve výuce, avšak s tím, že ve výuce existuje velmi málo situací, ve kterých je vhodné užít právě kompetitivního způsobu výuky, aby to bylo pro žáky prospěšné. Objevuje se i pojem konstruktivní kompetice, podporující učení (Kasíková 2004 podle Johnson, Johnson 1994).

„Výzkumy ukazují, že uspořádání naší školy, ale i škol zahraničních je z tohoto hlediska převážně kompetitivní.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení, kooperativní škola, Praha: Portál 1997, s. 28)

Problematika kooperativního učení je zmapována mnoha výzkumnými studii a i přes někdy rozporuplná zjištění směřují výsledky k těmto závěrům:

„Kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování, Praha Karolinum 2004, s. 69)

5.3. Typy kooperace

Vyučování je složitý proces, pro který je vhodná volba metod práce a strategií nezbytnou součástí. Zabýváme-li se kooperativními činnostmi, musíme mít stále na mysli jejich hlavní cíl. Z výše uvedeného je patrné, že jednotlivé strategie ve vyučování se v mnohém odlišují a je tedy podstatné je třídit podle typu kooperace, na němž jsou založeny. H. Kasíková (97) rozlišuje dva typy kooperace:

- a) kooperace jako nápomoc
- b) kooperace jako vzájemnost

a) Kooperace jako nápomoc

Jak z názvu vyplývá, jedná se o asistenci jedné osoby druhé. „Důraz je kladen na spojení mezi individui, přitažlivostí cíle pro všechny účastníky a spolupodílnictví v práci při dosahování cíle.“ (Kasíková, H. in Sborník výzkumného projektu Extra, Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova. Praha, 1995, s. 118-119)

Tento typ kooperace se vyskytuje často ve formě tzv. tutoring, což znamená, že spolužáci či vrstevníci pomáhají jeden druhému při procesu učení. Vztah mezi

pomáhajícím jedincem a tím, kterému je pomáháno je většinou řízen učitelem. Komunikace mezi účastníky je typicky dyadická a zahrnuje diferenciaci jejich rolí.

U tohoto typu kooperace je uváděn také tzv. cross-age tutoring, což označuje kooperativní učení, kde je dvojice věkově nevyrovnaná. Za optimální věkový rozdíl se považují dva až tři roky. Podle autorů, kteří věnují pozornost tomuto typu kooperace, je vliv kooperace na výkon i rozvoj osobnostních atributů téměř stejně velký u toho, kdo se učí jako u toho, kdo učí.

b) Kooperace jako vzájemnost

Jádro tohoto typu kooperace tkví v tom, že cíl i procedury vedoucí k onomu cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Hned od počátku úkolu spojuje všechny aktéry odpovědnost za práci s informacemi, orientace učení na řešení problémů i hodnocení (osobní hodnocení propojené s hodnocením úsilí ve skupině, k němuž každý přispěl). Konečně celá třída může fungovat jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, které jsou založeny více jako spolupodílnictví než kompetice.

Strategie vyučování, které jsou založené na vzájemné kooperaci, vynikají i specifickou atmosférou. Jako příklad nám může posloužit strategie LT (learning together), která využívá cílové struktury vyžadující vzájemné akceptování a společné cíle členů skupiny a minimalizující individualistické úsilí a konfrontaci. Systém LT byl úspěšně vyzkoušen k integraci postižených žáků do vyučování, k zapojení rizikových skupin žáků do běžné výuky, k podpoře mezirasového přátelství a tolerance a sociální snášenlivosti.

5.4. Podmínky efektivnosti kooperativního učení

Skupinové učení často znamená, že žáci sedí ve skupině, ale učí se každý sám nebo pracují na společném úkolu, hovoří spolu, a přesto nejde o kooperaci. Kooperativní

učení využívá skupinové formy, kde se odehrává opravdová spolupráce členů skupiny.

Aby kooperativní učení fungovalo a mělo efektivní výsledky, musí učitel v rámci plánování promýšlet několik opěrných bodů vyučování.

5.4.1. Prostředí pro kooperativní učení

Při plánování a následné realizaci kooperativního učení je potřeba mít stále na mysli nejen cíle, obsah či metody výuky, ale také prostředí, ve kterém bude učební proces probíhat. Vhodné učební prostředí posiluje snahy žáků o kvalitní proces učení i kvalitní výsledky učení. Podle Kasíkové má kooperativní učební prostředí několik určujících činitelů:

1. učitel

- zná možnosti, jenž přinášejí pro učení vztahy mezi vrstevníky, využívá je
- mění se jeho role: z osoby, která sděluje, řídí, předává vědění k roli „facilitátora“ – určuje a spoluurčuje (společně se žáky) cíle, navrhuje úkoly, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, vybízí ke kooperaci, vytváří podmínky pro reflexi

2. žák

- žáci získávají sebedůvěru, spolurozhodují o svém učení
- vytváření předpokladů pro zapojení všech žáků
- důležitá je řeč žáků, podněcování a hodnocení společné komunikace
- vyjadřují své nápady, návrhy, což přispívá k hlubšímu porozumění
- žáci jsou připraveni myslet nahlas
- chyby a nepřesnosti = podněty k dalšímu učení
- prezentují výsledky beze strachu, neboť již byly zhodnoceny členy skupiny

3. vzdělávací obsah

- volba a uspořádání učiva podporuje snahu žáků ke společnému zvládnání úkolu a jejich mnohostranný rozvoj
- při výběru vzdělávacího obsahu je zdůrazněn princip problémovosti
- při uspořádání vzdělávacích obsahů je důraz kladen na integrativní prvky

4. materiální prostředí

- základní uspořádání jsou židle okolo stolků
- židle a stolky jsou volně přemístitelné z důvodů změn skupin i uspořádání činnosti ze skupinové formy na jiné
- možnost volného přístupu ke zdrojům učení (knihy aj.)
- podpora pocitu soudržnosti (připomínky společných akcí – fotografie z výletů, ze ŠvP, výrobky atp.)

5.4.2. Cíle kooperativního učení

Cíl výuky vymezuje záměr, účel a výsledek výuky. Vymezení cílů směřuje k promýšlení výběru metod, způsobů práce, obsahů a jejich pomocí se usiluje o mnohostranný rozvoj jedince. Zároveň jsou cíle výchozím kritériem pro hodnocení a reflexi účinnosti společné činnosti.

Cílů kooperativních učebních skupin se docílí skupinovým učením a charakterem úkolů a technik aplikovaných ve skupině.

„Kooperativní uspořádání vyučování má dvojí, vzájemně se podporující zaměření: osobnostně-sociální a intelektuální. Vedle poznávacích cílů je tedy potřeba plánovat vědomě i cíle spojené s rozvojem sociability žáků ve třídě, s formováním interpersonálních dovedností a dovedností pro práci v malé skupině.“ (in Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha : Karolinum, 2004, s. 90-91)

Pro umožnění vzájemného spojování cílů v souvislosti s rozvojem osobnosti z hlediska kognitivního a sociálního, je nutné pracovat se základním elementem kooperativního učení, tedy s pozitivní vzájemnou závislostí. Pro práci s cílem je důležité dopředu stanovit pro skupinu nebo všechny skupiny ve třídě společný cíl, k němuž snahy skupin povedou.

Pro efektivnější průběh vyučování je důležité, aby žáci znali požadované cíle skupinové činnosti. Tento fakt se zároveň považuje za podstatného činitele pro zhodnocení výsledků i průběhu činnosti, a to jak učitelem, tak i jednotlivými členy skupiny.

5.4.2.1. Plánování úkolů kooperativního vyučování

Plánované úkoly jsou v souladu s cíli. Jedná se o aktivity vztahující se buď k procesu nebo k produktu, do nichž jsou žáci zapojeni.

„Využití potenciálu kooperativní činnosti je však spojeno s dalším promyšlením, dotvářením, modifikací úkolů, aby byly vhodné pro skupinovou činnost a aby se prostřednictvím těchto zadání zvládlo učivo ve vztahu k různým vzdělávacím cílům.“
(in Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha : Karolinum, 2004, s. 93)

V souvislosti s cíli se hovoří o dvou základních hlediscích úkolů, které určují i požadavky na úkol – poznávací a sociální. Poznávací požadavky se týkají obsahu a struktury aktivity. Sociální požadavky se týkají nároků kooperace v rámci určité aktivity. U obou požadavků je důležitá také řeč.

Typy učebních úkolů a jejich kombinace vhodné pro skupinové činnosti podle H. Kasíkové:

- sběr informací a práce s nimi
- diskuze
- řešení problémů

- návrh, tvorba a hodnocení konkrétního produktu
- analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení
- analýza skupinových procesů včetně hodnocení

Plánování úkolů je v kooperativní skupinové práci považováno za významnou oblast a pro učitele za nesnadnou část jeho práce.

Kooperativní úkoly lze aplikovat do všech vyučovacích předmětů. Zároveň lze velmi dobře kooperaci uplatnit v tzv. projektech.

5.4.3. Znaký kooperativního učení

Kooperativní učení neznámá jen rozdělení žáků do skupin. Oproti kompetitivnímu pojetí zdůrazňuje princip spolupráce a vzájemné pomoci. Aby mohla kooperativní výuka účinně fungovat, musí být založena na dodržení pěti základních principů (bratři Johnsonovi 94). Vzájemná shoda všech pěti elementů zajišťuje v učení vývoj k lepšímu. Při zpracovávání této kapitoly jsem nejvíce čerpala z knihy od H. Kasíkové: Kooperativní učení a vyučování z roku 2004.

- Pozitivní vzájemná závislost

Jedná se o učení, kdy je nejdůležitějším rysem vazba jednoho jedince na druhého, přičemž prospěch z této spojitosti mají oba. Učí se skrze ní. Znamená to, že jedinec je úspěšný tehdy, jestliže i ostatní členové skupiny uspějí. Pokud všichni členové skupiny vnímají spojení jeden s druhým při dosahování společného úkolu, tato závislost existuje.

Pozitivní vzájemná závislost je určena společným cílem, průběhem skupinové činnosti, odměnou i jejím hodnocením.

Podporující interakce je tím, co vzešlo z pozitivní vzájemné vazby.

Jak napomáhat k pozitivní vzájemné propojenosti

Pozitivní vzájemné propojení je základním elementem účinné spolupráce. Pokud se učitel rozhodne pracovat v systému kooperativního učení, je nutné, aby tuto pozitivní závislost podporoval a vytvářel pro její vytvoření vhodné podmínky.

Možností podpory této vazby existuje mnoho. Dosáhnout toho je možné prostřednictvím předem stanoveného společného *cíle* (žák dosáhne svého cíle, pokud ho dosáhne i skupina), předem oznámeného způsobu *odměny* (celá skupina dosáhne odměny, pokud každý člen bude úspěšný), prostřednictvím *zdroje* učení (sdílení materiálů a pomůcek), pomocí *pracovních rolí* (organizačních nebo sociálních), *sekvencí* (rozdělení úkolu mezi členy týmu), *simulace, alterace* (členové skupiny se v úkolu stávají někým jiným), *prostoru, hodnocení* (osobní a týmové složky), prostřednictvím *vnější síly* (např. čas, jiná skupina aj.). To vše jsou možnosti, jak napomoci tomu, aby mezi dětmi panovalo pozitivní vzájemné propojení.

- Interakce tváří v tvář (velký rozsah podporující interakce)

Tento princip znamená, že žáci jsou v malých skupinách blízko sebe, což jim umožňuje komunikovat způsobem podporujícím jejich učení. Učební činnost probíhá v malých skupinách za využití sociálních vztahů.

Podporující interakci charakterizuje vzájemné povzbuzování a facilitace o zvládnutí společných cílů. Účastníci interakce usilují o přátelské vztahy, vzájemnou podporu. Tento druh interakce ovlivňuje psychickou adaptaci a sociální kompetence.

Výzkumy dokazují, že pro pokrok v učení je důležitá heterogenita skupiny.

Λ právě ta je základním požadavkem na kooperativní skupinu.

- Osobní odpovědnost

Znamená to, že výkon a úsilí každého žáka se ve spolupráci neztrácí, že je využit pro celou skupinu. Z kooperativního učení mají prospěch všichni účastníci skupiny. Každý člen je odpovědný za své jednání.

„Žáci se učí společně, aby se rozvíjeli také individuálně.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha : Karolinum, 2004, s. 85)

- Interpersonální a skupinové dovednosti, jejich formování a využití

Tento princip spočívá v častém využití interakčních dovedností a dovedností potřebných pro práci v malé skupině, jež jí umožňují efektivně fungovat. Mezi kooperativní schopnosti patří vedení skupiny, komunikace, rozhodování či řešení konfliktu.

- Reflexe skupinové činnosti

Jednotliví členové skupiny popisují a hodnotí svou činnost, rozhodují se o dalších krocích. Žáci se těmito procesy učí kooperativním dovednostem, udržují dobré vztahy a napomáhá se tím myšlení na metakognitivní úrovni.

Část věnovanou principům kooperativního učení uzavřu citací H. Kasíkové, neboť si myslím, že takto formulované shrnutí vystihuje přesnou podstatu kooperativního učení jako systému:

„Čím silnější je pozitivní vzájemná závislost a smysl osobní odpovědnosti, čím intenzivnější je podporující interakce, čím lepší sociální dovednosti členů a čím častěji skupina reflektuje svoji efektivitu, tím větší bude úsilí členů skupiny po produktivitě a výkonu, tím pozitivnější budou vztahy mezi členy skupiny, lepší jejich psychické zdraví a sociální kompetence.“ (Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum, 2004, s. 84)

5.4.4. Sociální vztahy. vrstevnické vztahy

Jako nedílné aspekty výchovně-vzdělávací situace využívá kooperativní učení sociální vztahy mezi žáky. Tento způsob výuky dává možnost vytvářet interaktivní

situace a tak podporovat příznivou atmosféru pro učení žáků. Učitel už neuvažuje jen v kategorii dvojice učitel – žák.

Vztahy mezi učitelem a žákem, mezi učitelem a třídní skupinou žáků, zejména mezi žáky vzájemně, do velké míry ovlivňují průběh a kvalitu vyučovacího procesu. Kooperativní model výuky vyžaduje snahu a aktivní účast, spolupráci z obou stran, tedy jak ze strany učitele, tak ze strany žáka. Vzájemné sociální vztahy ve třídě, stejně jako třídní pravidla, usnadňují, zpřijemňují a ovlivňují veškeré činnosti, které v interakci probíhají, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky.

Mezi učiteli a žáky dochází skoro neustále k vzájemnému působení, které je nějak vnímáno, prožíváno, interpretováno, hodnoceno a je doprovázeno určitými očekáváními na obou stranách. Celý řetězec vzájemných interakcí má své zákonitosti a silně se promítá do motivace, chování a výkonů žáků.

Vztah mezi učitelem a žákem se podílí na kvantitě i kvalitě celého výchovně vzdělávacího procesu a nemalou měrou spoluurčuje výsledky.

Kvalita vztahu mezi učitelem a žákem hraje důležitou úlohu při formování postoje žáka k učení. Samozřejmě se odrazí i na duševní rovnováze obou.

Mezi základní dovednosti učitele by mělo patřit programování rozvoje harmonických vztahů učitele a žáků.

Dítě je vnímáno jako bytost racionální, emocionální a smyslová, která ke svému rozvoji potřebuje mimo jiné právě sociální vztahy. Pro efektivní proces učení je podstatné vnímat existenci sociálních vztahů žáků ve vyučování a vědomě využívat vztahů spolupráce žáků pro zlepšení učení každého z nich.

Vztah žák – žák je v Pedagogickém slovníku z roku 2003 charakterizován takto:

„Mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovo spokojenost ve škole, sociální roli ve třídě apod. Vztah žák – žák souvisí též se

sociálními potřebami žáků (potřeba nápodoby, identifikace, moci, pozitivních vztahů aj.).“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2003, s. 304)

U kooperativního vyučování je vedle a spolu s konstrukcí poznání ještě jeden důležitý pilíř, a sice opora o vrstevnické vztahy. Interakce dospělý – dítě, tedy učitel – žák se v tradičních modelech výuky přeceňovaly a přeceňují, zatímco interakce dítě – dítě dříve byla a ještě stále je tlačena do mimoškolního prostředí. Toto vzájemné působení jedinců na sebe navzájem ovlivňuje podstatným způsobem socializaci dítěte a jeho kognitivní, sociální a mravní vývoj. Častějším začleňováním interakcí žák – žák do školního prostředí lze tyto prvky podporovat a zároveň tím přispívat k vyšší efektivitě učení.

Kasíková v knize *Asertivita, sebereflexe, kooperace* (1995) uvádí způsoby (podle bratrů Johnsonových), kterými právě vztahy mezi vrstevníky pomáhají k vývoji osobnosti:

- Děti se učí postojům, hodnotám, dovednostem a vědomostem prostřednictvím nápodoby chování. Tato imitace se někdy pokládá za prospěšnou, někdy ovšem funguje opačně (násilí aj.).
- Vzájemné působení vrstevníků poskytuje podporu, možnosti a modely prosociálního chování.
- Kontrole impulsů se děti učí právě ve vztazích s vrstevníky.
- Děti se učí nahlížet na situace a problémy i z perspektivy jiného člověka.
- Vztah s druhými dětmi silně ovlivňuje vývoj hodnot a sociální senzitivitu nutnou pro autonomii osobnosti (= schopnosti porozumět očekávání druhých a rozhodnout se, zda jim vyjdu vstříc). Autonomní lidé jsou nezávislí k vnější i vnitřní řízenosti. Děti izolované nebo odmítané svými vrstevníky jsou často ostatními manipulovány.
- Vztahy mezi vrstevníky poskytují odlišnou formu přátelství než je tomu mezi dospělými, popřípadě mezi dospělým a dítětem. Sdílejí společně vše, co prožívají.

- Vrstevnické vztahy dětem a dospívajícím poskytují poznání a uvědomění si podobnosti a odlišnosti mezi sebou a ostatními. Zkoušejí různé sociální role, s jejichž pomocí nalézají svou identitu.
- Přátelství vytvářená v mladším školním věku vytvářejí podporu i v dospělosti.
- Pokud dítě či dospívající jedinec během tohoto období postrádá přátelství, zvyšuje se riziko výskytu mentálních obtíží.
- Nesmírný vliv na produktivitu činnosti mají právě vrstevníci.
- Právě vrstevníci ovlivňují více než co jiného žákovské vzdělávací aspirace. (in Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova. Praha : PedF UK. 1995, s. 123 – 124)

Z výše uvedeného vyplývá, že vrstevnické vztahy jsou důležitým faktorem při utváření osobnosti. Pro kooperativní způsob výuky je tento typ interakce nezbytný. Vztahy mezi vrstevníky se v jeho průběhu zkvalitňují a pozitivně rozvíjejí.

5.4.5. Skupina – tvorba skupin

V předešlé kapitole jsem se zmínila o důležitosti vrstevnických vztahů při skupinové organizaci práce, jíž využívá právě kooperativní učení. Vzájemný kontakt a spolupráce žáků ve vyučovacím procesu působí pozitivně na celkový sociální život ve třídě. Vedle vzdělávacích cílů je jednou ze základních myšlenek skupinového vyučování výchova člověka k životu ve společnosti, ke spolupráci, kooperaci. Skupina je sociálním útvarem a hraje při kooperativním učení velmi důležitou roli.

Nejprve definuji s pomocí odborné literatury pojem skupina: Je to „jeden ze základních pojmů sociologie a sociální psychologie (sociální skupina), používaný i v pedagogice. Soubor dvou nebo více osob, které mohou mít náhodné a volné vztahy nebo těsné a intenzivní vztahy kooperace aj.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Praha: Portál 2003, s. 214)

V knize Mechlové a Horáka (1986) je uvedeno, že „se skupina vyznačuje zjevnými znaky skupinového uvědomění, skupinové solidarity. Její jednotliví členové jsou spolu svázáni pocitem sounáležitosti a cítí, myslí a jednají podle norem, které vznikají v důsledku společné činnosti.“ (Mechlová, E., Horák, F.: Skupinové vyučování na základní a střední škole. SPN Praha 1986, s. 26)

Ony normy představují určitá daná pravidla chování všech členů skupiny. Pro školní prostředí jsou tyto normy zpracovány do školního řádu. Každá třída si vytváří i svá pravidla chování, která charakterizují její základní cíle.

Všichni žáci ve třídě tvoří jednu velkou skupinu. Při skupinové spolupráci jsou žáci rozděleni do několika malých skupin, které si budují své vlastní interakční normy, nebo-li skupinové normy. Tvorba učebních skupin má určitá specifika.

Pro budoucí hodnotnou spolupráci je podstatná forma vzniku skupin. Skupiny mohou být spontánní nebo autoritativní, podle toho, jak vznikly.

Spontánní tvorbu skupiny charakterizuje výběr skupiny dle přání žáka. Potíž ovšem tkví v integraci jedinců, kteří se hůře adaptují. Ti jsou při tomto způsobu seskupování znevýhodňováni a ostatními žáky z kolektivu vyčleňováni.

Autoritativní a striktně nařízený vznik skupin není též považován za vhodný. Uvnitř malých skupin vyvolává napětí a hádky. Pro efektivitu skupinové práce je zapotřebí zkušeného pedagoga, který dobře zná vztahy mezi žáky ve třídě. Při tvorbě skupin učitelé napomáhají různé sociometrické metody a jeho vlastní pozorování.

Skupiny lze vytvořit podle výkonnosti a pracovního tempa žáků, pak se jedná o skupiny homogenní a heterogenní.

Skupiny homogenního typu tvoří žáci se stejným prospěchem v určitém předmětu. Ze sociálně pedagogických důvodů není toto sdružování vhodné, neboť měřítkem pro členění je zde mentální úroveň dětí.

Skupiny heterogenního typu tvoří žáci všech prospěchových kategorií v určitém předmětu. Základem je zde diferencovaná spolupráce všech členů skupiny a vnitřní uspořádání skupin se blíží skutečnému životu.

Učitel by měl při utváření skupin myslet zejména na děti, které v sociálním životě třídy zaujímají okrajové místo a pomoci jim při začlenění do kolektivu.

Úspěšný průběh práce ve skupinách by měl učitel zajistit nejen vhodným seskupením, ale také uspořádáním prostoru třídy vedoucí ke kooperaci skupin.

5.4.6. Metody a techniky kooperativního učení

Kooperativní vyučování vyžaduje důkladnou přípravu učitele z hlediska cílů, organizace, hodnocení aj., ale důležité je také promýšlet a volit vhodné metody a techniky vedoucí ke kooperaci. Kooperativním způsobem mohou být vedeny celé hodiny nebo jen určité části vyučovacích hodin. Při užívání jakýchkoliv kooperativních struktur je možné docílit kvalitní spolupráce, učitel však musí mít stále na paměti elementy kooperativního učení.

Hlavním zdrojem pro zpracování této kapitoly mi byly publikace H. Kasíkové – Kooperativní učení a vyučování z roku 2004 a Učíme (se) spoluprací spoluprací z roku 2005.

Metody kooperativního učení

Kooperativní metody využívají charakteristických postupů, při nichž mohou děti pracovat ve dvojicích nebo je třída rozdělena na skupiny, které poté pracují samostatně. Základem je součinnost a spolupráce skupiny. Úkoly mohou být pro všechny skupiny stejné, jindy pracuje každá skupina na něčem jiném. Členové skupiny zastupují často specifické úkoly (zapisovatel, kreslíř, aj.).

Obvykle se ve vyučování užívají metody kooperativní skupinové činnosti podle Cowie a Rudducka, které jsou uvedeny v knize H. Kasíkové (2004):

- Diskuze

Probíhá v menší nebo větší skupině, kdy je učitelova účast občasná nebo žádná. Mezi žáky dochází k výměně názorů, která vede k následné konfrontaci a řešení určité otázky. Účelem diskuze se může stát cokoliv, co se jeví jako nejednoznačné, o čem lze diskutovat v rozdílných interpretacích. Žáci mohou sdělovat své zkušenosti, myšlenky, názory, vyjadřovat svá přesvědčení, ale také vznášet argumenty a tolerovat jiné názory.

Pro účinnost diskuze je důležité předem upozornit na stanovená pravidla chování a jednání, která jsou platná během celého vyučování.

- Řešení problému

Tato metoda se zakládá na diskuzi různých alternativ, jejímž cíle je konstruktivní interakce. Jednou z možností je přidělit stejný úkol současně několika skupinám, přičemž vzájemná kritika a závěry se předkládají až v závěrečné fázi. Druhou nejčastější podobou je identifikace problému jako rámce, kdy každá skupina pracuje na určité části úkolu, jenž se na závěr pospojují.

- Práce na produktu

Tato metoda se odlišuje od řešení problémů tím, že výsledkem je tady produkt. Činnost každého žáka ovlivňuje jeho uskutečnění. Všechny skupiny se musejí na produktu podílet a být jeho součástí. Koordinátorem práce skupin je zde učitel. V závěrečné fázi dochází, stejně jako v předešlé metodě, ke skupinovému zhodnocení celé činnosti a přispění skupin.

- Simulace

V simulacích pracují členové skupiny v hypotetické situaci. Jedná se vlastně o zástupný model originální situace. Žáci jednají sami za sebe, vyjadřují své postoje a reagují na vzniklé situace podle vlastních zkušeností.

- Rolové hry

Každé dítě získá určitou specifickou roli, která je mu přidělena nebo si ji sám vybere. Role je považována za jakousi masku a žák podle charakteristiky dané role jedná. Této formy je při výuce využíváno především pro získávání a hodnocení různých úhlů pohledu na určitou otázku či situaci. Dramatická hra je specifickým druhem rolové hry.

Simulační a rolové metody se řadí do systému her, které plní tři základní funkce: instrumentální, diagnostickou a existenciální. V kooperativních hrách neexistuje poražený, naopak každý vítězí. Všichni hráči v nich usilují o jeden společný cíl. Kooperace, akceptace druhými a druhých, zapojení do hry a zábava, radost, jsou hlavními složkami herních kooperativních metod.

Techniky kooperativního učení

Techniky označují způsoby, které podporují interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti. Stimulují skupinu ke vzájemnému propojení, ke sdílení a porovnávání myšlenek a idejí v rámci, jenž lidi kladně podněcuje k interakci, tvořivosti a intelektovému risku.

Hana Kasíková ve své knize rozlišuje tři základní typy technik kooperativní činnosti:

- „Techniky vztahující se hlavně k poznávacím cílům (znalosti, porozumění, aplikace, řešení problémů, analýza, hodnocení)
- Techniky začleňující kreativní cíle (rozpoznání nových vztahů, spojování emocionálního a intelektuálního, tvorba imaginativních řešení)
- Techniky rozvíjející individuální nebo sociální růst (skupinové uvědomění, komunikativní dovednosti, participace, odstraňování interpersonálních bariér).“ (in Kasíková, H.: Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum, 2004, s. 101)

Uvedu některé příklady technik, které se dají nejlépe včlenit do výuky jakéhokoliv předmětu.

- Individuální promýšlení a párové sdílení

Jedná se o časově nenáročnou kooperativní techniku, která podporuje kooperativní učení. Uvádí se jako jeden z výborných nástrojů k tomu, jak uvést žáky do práce ve dvojicích a malých skupinkách. Je vhodná většinou pro dyády. Individuální promýšlení a párové sdílení je aktivita vedoucí ke kooperaci.

Celá činnost spočívá v tom, že se žákům zadá určité téma, problém, situace, nápad, nad kterým mají samostatně několik minut přemýšlet a poté si ve dvojicích navzájem sdělit, na co přišli. Následně pár minut diskutují svoji odpověď (názor) jeden s druhým.

- Roundrobin (Kolem dokola)

Tuto kooperativní techniku lze užívat dvěma způsoby – jednak písemnou formou a jednak mluvenou formou. Aktivitu Roundrobin (podle Kagana, 1990), jejíž český překlad zní Kolem dokola, lze zařadit na začátek dne, ale také mezi učební aktivity v průběhu celého dne. Hana Kasíková nazývá tuto strukturu Mluvíme: dokola stolu a Píšeme: dokola stolu.

Princip této kooperativní techniky tkví v tom, že každý člen skupiny přispívá popořadě ke skupinové činnosti. Při mluvené formě každý žák pomáhá svou myšlenkou tak, že ji vyřkne nahlas.

- Společné myšlenkové mapy

Základem této kooperativní aktivity je malá skupinka žáků (2 – 3). Ti společně tvoří myšlenkovou mapu k danému tématu, který mají zpracovat. Na papír si napíší téma, nejčastěji se umísťuje doprostřed papíru. Poté zaznamenávají jeden po druhém jakékoliv nápady a podněty mapující dané téma, většinou se střídají po směru hodinových ručiček. Žáci ve skupině nemusí při práci vůbec mluvit a komunikovat, pouze sledují ostatní členy. Nebo naopak svá rozhodnutí a nápady zapisovaná na papír může každý člen slovně komentovat.

- Skupiny čtou

Jedná se o jednoduchou kooperativní strukturu, která podporuje učení se ve skupině. Skupiny o třech členech společně pročítají text, který jim byl přidělen. Následně odpovídají na otázky související s daným textem. Tato kooperativní aktivita vede k porozumění textu a k rozvoji kooperativních dovedností. Každý člen ve skupině má svou vlastní roli, kterou plní, a zároveň všichni přispívají ke společnému zdárnému dokončení práce. Jeden ze skupiny čte, druhý člen zapisuje výpovědi a třetí člen kontroluje, zda každý chápe a souhlasí s konečnými odpověďmi. Na závěr této činnosti se každý ze skupiny podepíše na vypracovaný papír, čímž potvrdí svůj souhlas a srozumění s odpověďmi.

- Kontrola domácího úkolu

Jedná se o kooperativní techniku, kterou lze včlenit do jakéhokoliv předmětu v rámci kontroly domácího úkolu žáků. Žáci si ve skupině navzájem srovnávají domácí úkoly, diskutují o nich a všímají si různých řešení. V případě odlišností domácí úkoly mají možnost úkol opravit, ale musejí svou opravu zdůvodnit. Na závěr

se musí ujistit, zda všichni s odpovědí souhlasí. Domácí úkoly celé skupiny se poté odevzdají a učitel vybere jeden z nich, podle něhož určí známku (odměnu) celé skupině.

Existují také náročnější učební struktury kooperativního učení. Ty většinou vyžadují více času při realizaci, propracovanější přípravu, náročnější hodnocení práce a vyšší úroveň kooperativních dovedností. Jsou vhodné spíše pro vyšší ročníky, pro žáky zkušené a považující kooperaci za součást výuky.

5.4.7. Komunikace ve skupině

Komunikace je pro kooperativní způsob vyučování jedním z velmi důležitých faktorů účinnosti a efektivity práce v tomto systému. Pro efektivní kooperativní učení je podstatné dodržovat určité stanovené podmínky, mezi něž patří právě interakce tváří tvář. Členové skupiny spolu komunikují takovým způsobem, který podporuje jejich učení.

Termín komunikace je v Pedagogickém slovníku z roku 2003 vymezen takto:

„Sdělování, dorozumívání. Z pedagogického hlediska je důležitá sociální komunikace, tj. sdělování a dorozumívání mezi lidmi. Mívá tuto strukturu: mluvčí – záměr sdělení – formulace sdělení – vlastní sdělení – posluchač – interpretace obsahu a záměru mluvčího – reakce posluchače. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy.“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2003, s. 104)

Podle Zdeňka Heluse jakýkoliv mezilidský vztah probíhá v sociálních interakcích a komunikacích. Sociální interakci chápe jako reagování lidí na sebe navzájem, ať už

slovy, mimikou, gesty aj. Komunikací rozumí vzájemné dorozumívání, popřípadě procesy sdělování obsahů.

Specifickým druhem komunikace je pedagogická komunikace, v jejímž centru je vzájemné komunikování učiva. Během této komunikace jde o to, aby žák pochopil dané učivo, aktivně s ním pracoval, ovládal je a uplatňoval je. Jedná se o základní prostředek uskutečňování výchovy a vzdělávání.

Interaktivní komunikace vyjadřuje sdělování obsahů, zahrnující vzájemnou interakci zúčastněných např. k výměně názorů, dotazování, argumentaci. (in Helus, Z.: Úvod do sociální psychologie. Praha: PedF UK, 2001, s. 157-158)

Vztah žák – žák je definován jako mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, jeho spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod. Tento vztah souvisí též se sociálními potřebami žáků (potřeba nápodoby, pozitivních vztahů, aj.).

Většina dětí si z prostředí skupiny odnáší pozitivní zkušenosti, lépe se v ní baví a více přemýšlí. Sdružování do skupiny je pro děti přirozené a přínosné. Tím, že se učí být jejím platným členem, se jejich život celkově zkvalitňuje.

Vztahy vytvářející se mezi žáky ve skupině a reagování učitelů a žáků navzájem ovlivňují průběh vyučování a učení, školní úspěšnost, průběh intelektuálních procesů, utváření názorů a postojů žáků týkajících se vztahů mezi lidmi, celkovou efektivnost vzdělávacího procesu. Práce ve skupině přispívá k rozvíjení takových vlastností, jako je ochota ke spolupráci, odpovědnost, kritičnost, tolerance k mínění druhých, aj.

Komunikace probíhající mezi účastníky výuky ovlivňuje nejen spokojenost a aktivitu žáků, ale také učební činnost žáků a jejich školní úspěšnost. Školní třída působí na utváření sociálního klimatu třídy, na její atmosféru. Škola by měla napomáhat k uskutečňování efektivní komunikace, která podporuje zájem o spolupráci a o získávání nových poznatků.

Kooperativní model komunikace se od tradiční školy odlišuje především ve funkci komunikace, v pravidlech komunikace, v její struktuře a v komunikačních aktivitách žáků a učitele. Žáci by měli být vedeni k přímé interakci, ke schopnosti spolupodílet se vlastními návrhy, zpracovávat je, obhájit je a zároveň ohodnotit návrhy druhých. Měla by převažovat obousměrná komunikace, jež je pro kooperativní model učení typická a nezbytná.

5.4.8. Sociální klima

Při vyučování a zejména pro kooperativní způsob výuky je důležité učební prostředí, protože sociální klima výrazně ovlivňuje sociálně-emocionální naladění, postoje a sociální vztahy.

Termín sociální klima označuje dlouhodobé jevy, typické po určitou dobu pro danou třídu a učitele. Klima vytváří nejen učitel, ale také jednotliví žáci, skupinky žáků, celý třídní kolektiv, všichni učitelé vyučující v dané třídě i jednotliví učitelé. Klima třídy nepřímo ovlivňuje také klima školy a klima učitelského sboru.

Pojem klima třídy je v Pedagogickém slovníku z roku 2003 charakterizován takto:

„Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“ (Průcha J., Walterová, E., Mareš, J.: Pedagogický slovník. Portál, Praha 2003, s. 100)

Školní třída může na učení žáků působit negativně i pozitivně. Učitel by měl usilovat o pozitivní klima třídy, kdy vzájemné vztahy mezi žáky jsou takové, že podporují vzdělávací úsilí, motivaci, učební výkon a osobnostní rozvoj každého jedince i všech společně. Právě pozitivní klima účinně napomáhá a usnadňuje

realizovat vzdělávací cíle. Hlavní faktor při vytváření pozitivního třídního klimatu je učitel. Činí tak vlastním pojetím výuky, svým přístupem k žákům a komunikací s nimi.

„Mezi základní pedagogické kompetence učitele musí patřit i kompetence řídit dění v konkrétní školní třídě tak, aby se v této třídě rozvinulo pozitivní sociální klima, které bude v uvedeném smyslu facilitačně působit.“ (Helus, Z.: Úvod do sociální psychologie. Praha: PedF UK, 2001, s. 170–171)

Kooperativní učení podporuje výkon žáků, zdůrazňuje se úsilí jednotlivců ve prospěch skupiny a poukazuje se na spolupráci skupin a vzájemnou interakci mezi jednotlivými členy. Výzkumy dokazují, že na školách, kde pracují podle kooperativních strategií, panuje pozitivní klima a přátelské vztahy a negativní jevy (např. šikana či kriminalita mladistvých aj.) a stresové reakce jsou redukovány. (in Kasíková 2004)

Klima, které ve třídě panuje, má vliv na celý průběh vyučování a na organizaci práce. Kolektivní činnosti, skupinová práce, kooperativní vyučování – to vše se ve třídách běžně využívá, ale jen tam, kde se děti cítí opravdu spokojeně a dobře, mají tyto činnosti šanci na skutečný úspěch.

6. Kooperativní dovednosti

Skupinové, kooperativní učení je velmi efektivním způsobem, jak individualizovat výuku podle potřeb jednotlivých žáků. Někteří žáci se mohou věnovat tématu hlouběji nebo obsáhleji. Naopak žákům, kteří mají potíže, mohou ostatní pomoci. Každý se uplatní podle svých schopností. Uplatnění a formování interpersonálních dovedností a dovedností pro práci v malé skupině je jedním z principů kooperativního učení. Pro dosažení efektivního kooperativního učení je třeba určitého intelektového a sociálního stupně a úrovně sociálních dovedností. Těmto dovednostem je potřeba všechny žáky učit.

Sociální dovednosti je tedy nutné vytvářet. Při formulaci cílů by měl učitel vycházet od utváření jednodušších dovedností po ty složitější, přičemž důležitým faktem je úroveň sociálního vývoje. Z uvedeného pro učitele vyplývá nutná diagnostika v oblasti sociálního vývoje a připravenosti pro osvojení dovedností. Při plánování i realizaci vyučování je důležité, aby se učitel rozhodl, zda se více zaměří na utváření dovedností v oblasti úkolové či oblasti sociální. Podle tohoto kritéria třídí Kasíková (2005) kooperativní dovednosti následovně:

- „Kooperativní dovednosti úkolové
 1. Agenda skupiny – vytyčit a připomínat cíle, seřadit aktivity, držet se programu činností, pracovat s časovými možnostmi aj.
 2. Poskytování a přijímání idejí – užívat komunikativní dovednosti, aktivně naslouchat, řešit poznávací konflikty, vyjadřovat nesouhlas konstruktivně a zdvořile aj.
- Kooperativní dovednosti sociální
 3. Povzbuzování a oceňování – usilovat o účast všech, pracovat s emocemi ostatních, oceňovat individuální odlišnosti aj.
 4. Řízení skupinových procesů – mít pod kontrolou porozumění, shody, neshody, účast, vytvářet a přidělovat skupinové role a odpovědnost aj.“ (Kasíková, H.: Učíme (se) spolupráci spoluprací. AISIS o. s., 2005, s. 57 - 58)

Učitelé často nevědí, jak sociální dovednosti žáky učit. „Existují dvě základní možnosti formování kooperativních dovedností: cvičit dovednosti ve speciálních situacích, určených právě k tomuto účelu, nebo bezprostředně při úkolech spojených s obsahem předmětu nebo vzdělávací oblasti. Zkušenost praktiků i výzkumy říkají, že druhá možnost vede k cíli efektivněji.“ (Kasíková, H.: Kooperativní vyučování a učení. Praha : Karolinum, 2004, s. 111)

Schéma vytváření kooperativních dovedností z hlediska činnosti učitele je podle bratrů Johnsonů, Holubce, Benetta, Rohlheisera, Stevahna (viz. Kasíková 2004) prezentováno takto:

1. krok: „Učitel žákům pomáhá porozumět, proč je dovednost důležitá.
2. krok: Učitel se ujistí, že žáci rozumějí tomu, co tato dovednost je, jaké komponenty chování v ní musí být začleněny.
3. krok: Učitel vytváří podmínky pro praktické situace, v kterých se dovednost může uplatnit.
4. krok: Zajistit, aby bylo zařazeno hodnocení zvládnání dovednosti.“ (Kasíková, H.: Kooperativní vyučování a učení. Praha : Karolinum, 2004, s. 111 – 113)

Učitel, který vytváří podnětné prostředí a povzbuzuje žáky v práci, podporuje u žáků nejen aktivitu a zájem o učení, ale zakládá u nich také řadu kooperativních dovedností, které je třeba osvojit a upevnit. Při nácviku kooperativních dovedností se považuje za přínosné předem určit společně pravidla skupinové činnosti a při hodnocení skupinové činnosti posoudit jejich dodržování. Míru upevnění jednotlivých dovedností u žáků sleduje učitel při různých aktivitách třídy.

Při učení složitějším sociálním dovednostem lze uplatnit výše uvedené schéma, ovšem musí se počítat s delším časem na jejich zvládnutí.

7. Hodnocení kooperativního učení

Hodnocení je neodmyslitelnou součástí učení, ať se jedná o tradiční model vyučování nebo o kooperativní model výuky nebo o jakýkoliv jiný. Odlišují se pouze svým charakterem hodnocení a způsoby jeho realizace.

„Pojem hodnocení chápeme jako zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska k různým činnostem a výkonům žáků ve vyučování.“ (Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha, ISV nakladatelství, 1999, s. 161)

Kooperativní učení, jako nový systém, má svá specifika, která se prolínají (vyskytují) během celého vyučovacího procesu. Jinak tomu není ani u hodnocení. Činitelem, který utváří charakter i způsoby hodnocení, je skupinové uspořádání, jenž je organizační podmínkou kooperativního učení. Při tomto způsobu práce se vyskytuje větší míra interakce mezi účastníky a je tedy třeba i většího prostoru pro hodnocení.

V kooperativním učení se nejedná o pouhou změnu v organizaci vyučování, zásadně se mění přístup k učení ze strany žáků i učitele. Hodnocení činnosti není výsada učitele, podílí se na něm dost značně i žáci. Ti se učí sebehodnocení, hodnocení svých spolužáků, hodnocení skupiny a hodnocení individuálního přispívání v rámci skupiny. Hodnotí se procesy i výsledky učení, věcného i sociálního. Aby skupina přijala řešení, musí každý to své umět obhájit, vysvětlit ostatním, proč je nejlepší, ale také hodnotit svůj přínos k práci skupiny a konstruktivně posuzovat chyby jiných.

Úlohou učitele při hodnocení je stanovit kritéria hodnocení, přičemž zapojení žáků do jejich stanovení je žádoucí. Dále shromažďuje informace o činnosti a výsledcích učení a žákům poskytuje zpětnou vazbu.

Hodnotit lze průběžně i sumativně mnoha způsoby (diskuze, hodnotící listy, dotazníky, deníky a jiné). Hodnocení práce ve skupinách je v mnoha směrech cenné jak pro žáky (př. učení se odpovědnosti za své učení i jeho hodnocení), tak pro učitele (př. pro plánování dalšího učení žáků).

Atmosféra při hodnocení má být pozitivně laděná a otevřená.

8. Přínosy a rizika kooperativního učení

Již bylo řečeno mnoho důležitých a zásadních informací z teorie kooperativního učení. V následujícím textu se zaměřím na konkrétní fakta týkající se přínosů i rizik při užívání tohoto způsobu práce při vyučování.

Přínosy kooperativního učení

Při efektivním užívání kooperativního učení a jeho strategií je pravděpodobné, že učení bude pro žáky i učitele z mnoha stránek přínosné. Nyní uvedu výčet přínosů kooperativních strategií podle Kasíkové (2005):

- podporuje výkon žáků (učí se kvalitněji, zlepšuje se i pamětní učení)
- zkvalitnění myšlenkových strategií žáků
- lepší slovní zásoba dětí, plynulá a strukturovaná řeč
- motivační charakter učení - vnitřní pobídky, zájem žáků, zvýšení učební aktivity
- formování sociálních dovedností
- zapojení většího počtu žáků do činnosti
- zvyšování sebevědomí žáků, sebedůvěra
- utváření sebepojetí a pozitivního psychického naladění
- snížení stresu, zvládání zátěžových situací
- učení se organizaci práce
- možnost volby tempa práce
- pozitivní postoj ke škole
- pozitivní postoje k učitelům
- učitel má možnost věnovat se slabší skupině

Rizika kooperativního učení

V dnešní škole se mnohem častěji setkáváme se snahami o kooperativní prvky výuky, ovšem ne vždy ke kooperaci skutečně dochází. Změněná organizace činností na práci ve skupinách ještě nezaručuje, že půjde o kooperaci a s ní spojené pozitivní efekty, které učitel od tohoto způsobu učení očekává.

V kooperativním způsobu vyučování tedy existuje spousta úskalí a rizik, která vznikají z mnoha různých důvodů (např. nedostatečná připravenost učitele, nedostačující materiální zajištění, nekázeň aj.). Nyní uvedu výčet rizik a úskalí kooperativních strategií podle Kasíkové (2005):

- nerovnoměrná práce ve skupinách - jsou tahouni a ti, co se jen „vezou“
- problém může nastat v systematickosti
- hlučnost skupin
- neprobere se příliš učiva
- odbíhání od zadaného úkolu
- v učení je možný vznik chyb, které se neopravují okamžitě
- obtížnost hodnocení učební činnosti
- neschopnost vzájemné komunikace mezi dětmi
- žáci považují skupinovou práci za prostor, kdy se moc neučí
- náročná příprava
- namáhavé řízení činnosti několika skupin

V současné době se spousta učitelů snaží zařadit do své výuky kooperativní formy učení a zefektivnit tak vyučování. Aby výuka obohacená o kooperaci přinesla skutečný efekt, měl by si učitel uvědomit nejen přínosy kooperativního učení, ale také jeho možná rizika. Úspěch spočívá v systematické realizaci.

Z mého pohledu se jedná o výstižný výčet obou pólů kooperativního modelu učení. Sama považuji za podstatný přínos kooperativního učení z hlediska 1. stupně ZŠ ještě učení se komunikativním dovednostem, zvyšování samostatnosti žáků, přebírání zodpovědnosti za učení a předávání poznání (včetně chyb) či zvýšení zájmu o pomoc druhému.

Z výše uvedeného je patrné, že kooperativní učení má své plusy i mínusy, klady i zápory, pozitiva i negativa, přínosy i rizika. Úsilí o to, aby v kooperativní formě vyučování převažovaly zmíněné přínosy a efektivní výsledky, závisí (zejména v 1. ročníku základní školy) nejvíce na učiteli, jeho působení a ochotě zlepšovat podmínky učení žáků.

9. Osobnost učitele

Kooperativní učení je předkládáno jako systém, jenž se významně odlišuje od tradičního přístupu a způsobu výuky. Jedná se o jednu z forem konstruktivistického vyučování, která staví na skupinových procesech a opírá se o aktivitu žáka. Model kooperativního učení se podstatně liší od tradičního modelu výuky nejen v plánování, organizaci či hodnocení, ale specifické je pro něj i řízení výuky. Aby byla zajištěna efektivita tohoto přístupu, je nezbytné vedení výuky kvalifikovaným pedagogem.

Pro vyučování, zejména pro kooperativní způsoby práce, by měl být pedagog vybaven schopností jednat se žáky, schopnost navázání kontaktu. Dále je to schopnost komunikace se žáky, schopnost poznat a respektovat individualitu žáka, sledovat a správně hodnotit situaci třídy a žáka, vyvozovat z toho adekvátní závěry pro řízení další činnosti a motivaci žáků.

Řídící úloha učitele je v tomto modelu jiná než v běžném frontálním vyučování. Učitel se snaží vytvářet příznivé podmínky pro efektivní práci kooperativních skupin. Mění se interakční povaha vyučování, důraz je kladen na struktury žák – žák a žákovská skupina – učitel, což mění těžiště součinnosti učitele a žáků a zároveň proměňuje i práci s časovými předpoklady výuky. Učitel je nucen při vedení třídy

zvládat úkoly různého typu, ať se jedná o složení skupin, sestavování skupin, materiální zabezpečení či jiný problém.

Učitelova řídicí pozice je pozměněna specifickými rysy kooperativního vyučování. Jeho převažující činností při kooperativní práci je sledování skupin a učebních výkonů jednotlivých žáků. Intervenovat by měl učitel jen tehdy, pokud je to nezbytné či v případě výslovného přání skupiny. Učitel nedokáže poskytnout okamžitou pomoc všem, kdo ji potřebují. Měl by ve skupině odhalit pozitivní síly a spolupracovat s nimi. Dále musí pedagog jasně stanovit cíle pro hodinu, kterými jsou naukový a sociální cíl. Součástí učitelovy práce je také utváření skupin a hodnocení žákovských výsledků a skupinové činnosti formou diskuze. Velmi výrazně ovlivňuje naplnění cílů ve vyučování a celý vyučovací proces naplánování učiva. Plánováním činností podporuje pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny.

Pro učitele, který se rozhodne zavést kooperativní učení do třídy, je nejvhodnější spojit se se svými kolegy, kteří chtějí totéž a navzájem se podporovat. Vzájemné předávání informací, myšlenek, zkušeností učitelů a možnost poradit se je přínosné pro každodenní realitu třídy a školy. Učitelé při tomto svém „pokusu“ potřebují podporu sboru a vedení školy. Škola by měla být místem, kde kooperují nejen žáci, ale i učitelé.

Učitel by neměl ustrnout na jednom bodu. Měl by neustále pracovat na vylepšování svého působení a směřovat k profesionálnímu růstu pomocí různých vzdělávacích kurzů.

10. Závěry teoretické části

Obsahem teoretické části mé diplomové práce bylo kooperativní učení a vyučování v primární škole.

Na základě studia odborné literatury chci poukázat na specifika kooperativní výuky s ohledem na primární školu, tedy 1. stupeň základní školy. V závěrech se pokusím shrnout a nastínit důležité momenty kooperativního učení vzhledem k 1. stupni základní školy.

Kooperativní učení, které podporuje skupinovou práci, je na 1. stupni základní školy považováno za vhodné uspořádání vztahů k efektivnímu učení. Ovšem mělo by být vyvažováno i činnostmi individuálními a celotřídními.

S touto strategií je vhodné začínat co nejdříve, nejlépe od 1. ročníku ZŠ. Dítě vstupující do první třídy je plné očekávání a napětí a poměrně rychle akceptuje kooperativní vyučování a pravidla chování a učení jako součást školního prostředí. Samotné výzkumy na toto téma prokázaly prospěšnost kooperativních způsobů práce na vývoj dětí a její užívání již od první třídy. Při zavádění kooperativních způsobů v mladším školním věku se vyskytují i určité obtíže, které spočívají v malé zkušenosti s kooperací a v nízké úrovni dovedností pro spolupráci. Častým problémem v začátcích výuky kooperujících skupin bývá přílišná závislost na učiteli. Žáci by si měli postupně zvykat na samostatnost v učení a tomu by měl učitel pomoci.

Učitelé primární školy zabývající se tímto způsobem učení, by měli uvažovat také nad utvářením skupin a jejich velikostí. Prioritou, podle které by se měl učitel rozhodnout, zda utvoří skupiny on či nechá výběr na žácích, je konkrétní učební situace, účel skupin. Při utváření skupin učitelem se vytváří kooperativní učební skupiny, v nichž je kooperace prospěšná pro učení jednotlivců. Je třeba převést potřeby „já“ do stádia „my“.

Specifické pro počáteční školní docházku, v níž se aplikují kooperativní formy práce, je hlučnost ve třídě. Vyšší míra hluku při práci je také uváděna jako jeden z důvodů, proč se učitelé straní tohoto typu vyučování. Při zavádění skupinové práce je zpočátku hluk normálním jevem. Při pravidelném zařazování činností skupin do

výuky se děti, díky blízkosti, rychle naučí neuzívat hlasité projevy a pracovat ve větší tichosti.

Na počátku školní docházky je pro rozvoj kooperace a spolupráce důležitým jevem komunikace. Děti se v tomto období projevují velmi emotivně v přístupu ke škole a k učitelům a jejich kvalita komunikace má velký význam. Rozvoj spolupráce je zcela nemyslitelný bez rozvoje komunikace. V 1. třídě je proto třeba vytvořit prostředí důvěry mezi dítětem a učitelem, aby se odbouraly počáteční komunikační bariéry. Vytvořit z nesourodé skupiny dětí sociální strukturu, která bude fungovat, je práce pro zkušeného učitele. Pro úspěšný rozvoj komunikace a spolupráce je důležité také prostředí třídy s prvky útulného a přívětivého místa.

Vzhledem k 1. stupni základní školy se dá říct, že nejdůležitějším faktorem úspěšnosti kooperativního vyučování je učitel, který představuje přirozenou autoritu, laskavost, trpělivost a důslednost v jedné osobě. Právě učitel je ten, kdo může nové modely a myšlenky vyučování uvádět v praxi.

Závěrem bych ráda uvedla obecný fakt, který vyplývá z mnoha výzkumů a je ověřen praxí mnoha učitelů: systém kooperativního učení je prospěšný z hlediska cílů, procesů vyučování i žáků a učitelů. Na základě prostudované literatury docházím k závěru, že právě primární škola je instituce, v níž má model kooperativního vyučování největší šanci stát se efektivním a účinným prostředkem učení žáků s pozitivními výsledky v oblasti rozvoje poznávací i sociální stránky každého dítěte.

Praktická část

11. Cíle výzkumu

Ve výzkumné části své diplomové práce jsem si stanovila za cíl zmapovat počáteční a konečný stav a smysl kooperace v 1. ročníku základní školy a její změny během školního roku. Předmětem výzkumu bude sledovat, jaké metody a techniky kooperativního vyučování se v této konkrétní třídě uplatňují, v jaké se nacházejí fázi a jaký je jejich přínos pro rozvoj (kooperativních) dovedností u dětí. Budu sledovat význam metod a technik kooperativního vyučování pro naplňování výchovně vzdělávacích cílů ve třídě.

V praktické části své diplomové práce bych chtěla zjistit, které z metod kooperativního učení jsou ve sledovaném 1. ročníku aplikované zcela, ze kterých jsou používány jen některé prvky, a zda existují kooperativní metody, které se v této třídě zatím nezařazují vůbec a z jakých důvodů.

Frekvence použití jednotlivých zkoumaných metod a technik bude součástí mého výzkumu.

12. Charakteristika výzkumu

Praktická část mé diplomové práce má formu kvantitativně kvalitativního výzkumu, v němž byl základem popis, mapování stavu, vývoj a jeho změny a analýza současného stavu ve zkoumané třídě.

Soustředila jsem se na jednu třídu z 1. ročníku základní školy, což znamená, že převažují podklady pro kvalitativní výzkum.

12.1. Charakteristika výzkumných metod

K naplnění cílů jsem využívala rozhovorů s třídní paní učitelkou, zúčastněného pozorování a písemného dotazování dětí. Všechny zmíněné výzkumné metody jsou pro můj výzkum důležité a jedna druhou vzájemně doplňují.

12.1.1. Metoda rozhovoru

Jedná se o metodu pedagogického výzkumu, která umožňuje zachytit fakta a zároveň více proniknout do postojů respondentů. Spočívá v přímé ústní komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Existují tři druhy rozhovoru: strukturovaný, polostrukturovaný nebo nestrukturovaný. U strukturovaného jsou otázky, možnosti odpovědí a schéma předem určeny. Naopak nestrukturovaný rozhovor poskytuje úplnou volnost odpovědí a rozhovor se nedrží striktně schématu. Polostrukturovaný rozhovor je považován za jakýsi kompromis mezi předešlými dvěma druhy. Respondent má k dispozici možnosti odpovědí, jejichž volbu následně objasňuje či vysvětluje.

Rozhovor je velmi vhodný nástroj na zmapování problematiky, s níž výzkumník nemá vlastní zkušenosti. Pro úspěšnou realizaci rozhovoru je velmi důležité navodit výzkumníkem přátelskou a klidnou atmosféru naplněnou důvěrou. Rozhovor obsahuje otázky a odpovědi. Tazatel by měl mít otázky dopředu nachystané. Pro úspěšnou spolupráci je nutné volit jasné a smysluplné otázky, které povedou ke stanovenému cíli.

Rozhovor jsem použila při mapování počátečního stavu kooperace a při zjišťování vývoje kooperativního učení v této třídě. Rozhovor jsem vedla s třídní paní učitelkou, která mi podala informace o počátcích, průběhu a nynějším stavu kooperace v její třídě. Zajímalo mne, jak se rozvíjela spolupráce dětí v prvním ročníku, co pro rozvoj kooperativního učení dělala paní učitelka, zda se vyskytovaly nějaké potíže při zavádění kooperativních činností a jaké, kde se naopak projeví pokroky spolupráce žáků. Můj zájem se týkal především metod a technik kooperativního učení užívaných

v této třídě, přičemž se při rozhovoru vyskytlo i téma nezařazovaných metod. Při rozhovoru jsem se také mimo jiné dozvěděla, jaké plány ohledně kooperativních činností a metod má paní učitelka do dalšího ročníku.

Své otázky jsem se snažila formulovat jasně, aby nevznikaly zbytečné nejasnosti. Měla jsem připraveno několik otázek, přičemž během našeho rozhovoru jsem paní učitelce položila i několik nepřípravených otázek, které vzešly z některých odpovědí. Důvodem bylo objasnění, vysvětlení nebo doplnění odpovědí. Pro představu zde uvádím některé z položených otázek.

- Jaké byly úplné počátky kooperativních činností v 1. A?
- Jak na tom děti byly se spoluprací při příchodu do první třídy?
- Co dětem na začátku první třídy dělalo největší potíže?
- Jaké způsoby práce jste volila při zavádění kooperace na začátku i během školního roku?
- Vyskytl se při zavádění jednotlivých kooperativních metod do výuky nějaký problém? Jaký?
- Nastal závěr školního roku, žáci jsou na konci první třídy. Co považujete za největší pokrok v kooperaci těchto dětí?
- Jaké plány ohledně rozvoje kooperace a kooperativních dovedností u dětí máte do druhého ročníku?

Paní učitelka byla velice ochotná a sdílná. Rozhovor s ní mi přinesl mnoho důležitých i zajímavých informací pro mou diplomovou práci i pro mou budoucí praxi ve škole. Náš rozhovor nebyl přínosem pouze pro mne a mou práci, ale také pro paní učitelku z hlediska reflexe její práce, stupně rozvoje kooperativního učení na konci první třídy a s tím spojené plánování její další práce.

12.1.2. Metoda pozorování

Metoda pozorování patří mezi základní výzkumné metody, při níž se sledují činnosti lidí (jednotlivců nebo spolupráce více lidí), které se zaznamenávají nebo popisují a vyhodnocují. Existují dva způsoby pozorování: strukturované a nestrukturované. Při prvním způsobu má pozorovatel předem připraveno, co a jak bude pozorovat. Opakem je druhý způsob, při němž není předem stanoveno, co a jak se bude pozorovat. Pozorovat lze přímo, což představuje přímý kontakt pozorovatele se sledovanými osobami nebo činnostmi, či nepřímo, což znamená pozorování zprostředkované technikou (např. video).

Při svém výzkumu jsem použila formu přímého pozorování se zaměřením na kooperativní činnosti užívané ve výuce a jejich přínos pro rozvoj kooperativních a sociálních dovedností u žáků. Součástí mého pozorování byl i nestrukturovaný rozhovor se žáky.

12.1.3. Metoda dotazníku

Dotazník je pedagogickou výzkumnou metodou ke zjišťování a shromažďování dat a to prostřednictvím dotazování (kladením otázek) osob. Podstatou této metody je soubor otázek předkládaný v písemné formě.

Realizovaný dotazník

Pro tuto metodu jsem se rozhodla až po konzultaci s paní učitelkou. Původně jsem měla připravený skupinový rozhovor se všemi dětmi s tím, že bychom si zahráli na reportéry, aby se žáci cítili příjemně a užili si to. Po shlédnutí a vysvětlení mých plánů na společné interview, mi paní učitelka poradila, abych s dětmi zkusila vyjádřit se písemnou formou.

Realizace probíhala na konci prvního ročníku a žáci už uměli bez problémů psát. Paní učitelka mi sdělila, že je sama velmi zvědavá a v očekávání, jak to žáci zvládnou, zda se dokáží stručně vyjádřit k věci i jak dlouho jim bude tato činnost trvat. Nakonec jsem dala na radu zkušeného pedagoga a zvolila písemný projev, který navíc není časově tak náročný jako rozhovor, jenž jsem měla původně připraven. Dotazník navíc umožnil všem žákům ve třídě se k mým dotazům vyjádřit. **viz příloha č. 3**

Pokládala jsem otázky a žáci hned zapisovali své odpovědi na papír. Již při první otázce jsem si uvědomila, že způsob předčítání otázek a následné řešení ze strany žáků asi nebyla nejvhodnější volba. Objevil se totiž problém, že někdo už měl otázku zodpovězenou a musel čekat na ostatní, než dopíše svou odpověď. Rychlí jedinci se při čekání zákonitě nudili. Na druhou stranu jsem žákům nemohla rozdat papíry s otázkami, které jsem pokládala, neboť někteří žáci čtení ještě natolik neovládali. Pak by to některým mohlo trvat ještě déle, ale zase by nezdržovali rychlejší jedince.

Paní učitelka žáky předem připravila na práci se mnou, čímž mi velice usnadnila cestu k zapojení žáků do mých plánů.

Na tento dotazník odpovídalo celkem 19 žáků, z toho 10 chlapců a 9 dívek.

Dotazník obsahuje deset položek. Otázky jsem se snažila formulovat srozumitelně tak, aby žáci otázku pochopili a dokázali ji zodpovědět.

Cílem dotazníku bylo zjistit, jak kooperaci a spolupráci ve třídě vnímají samotní žáci na konci první třídy.

Znění otázek uvádím zde:

- 1) Co všechno jste se ve škole během školního roku naučili?
- 2) S kým rád (a) spolupracuješ?
- 3) Je ve vaší třídě někdo, s kým naopak nerad (a) spolupracuješ? Pokud ano, proč?
- 4) Co tě ve škole baví? Proč?
- 5) Co tě ve škole nebaví? Proč?

- 6) Za kým ve třídě jdeš, když potřebuješ s něčím pomoci?
- 7) Kterému kamarádovi ze třídy jsi nejvíce pomáhal a jak?
- 8) Kdo ze třídy ti ve škole nejvíce pomáhal a jak?
- 9) Když jste pracovali ve skupině, vyskytl se při práci někdy nějaký problém? Pokud ano, jaký?
- 10) Co se ti vybaví, když se řekne škola?

Odpovědím žáků na některé otázky (4., 5. a 10.) se nebudu věnovat, neboť se ukázaly jako nepodstatné pro můj výzkum.

13. Popis výzkumného vzorku

13.1. Stručná charakteristika školy a školního vzdělávání

Fakultní základní škola Chlupova se nachází v městské části Stodůlky na Praze 5, v relativně klidném prostředí a v bohaté zeleni. FZŠ sídlí ve dvoupatrové zelené budově, která má půdorys písmene "E".

Tato prvostupňová (1. – 5. ročník) základní škola vznikla 1.7.1993 přestavbou jeslí jako nouzové řešení situace na sídlišti, kde přibývalo dětí. Tehdy se začínalo se 174 žáky v sedmi třídách, dnes zde funguje 13 tříd s počtem žáků přes 300 a k zápisu do 1. tříd přichází zájemců stále více, než může škola přijmout. Jedná se o malou školu, ve které panuje příznivá, intimní a rodinná atmosféra, což pozitivně ovlivňuje sociální vztahy. Hlavní motto této FZŠ zní: Výuka na naší škole - šance pro každého.

Na tuto školu jsou přijímány všechny děti bez rozdílu. Vyskytují se zde žáci se specifickými poruchami učení a chování, nadaní žáci, žáci odlišných národností i žáci s handicapem.

Výuka probíhá podle vlastního Školního vzdělávacího programu, na jehož vzniku se podíleli všichni členové pedagogického sboru. Nyní na jeho základě vytváří každá

třídní učitelka svůj třídní vzdělávací program (TVP). Učivo v této škole slouží k rozvoji klíčových kompetencí, především dovednosti učit se, pracovat s prameny a komunikovat. Aplikují zde aktivizační a kooperativní metody a formy práce, které vedou k efektivnímu učení a dávají přednost konstruktivistickému pojetí výuky.

Cílem školy je vytvořit takový systém výuky, který by vyhovoval každému dítěti bez ohledu na jeho nadání a podle jeho individuálních potřeb, a tím vytvořit u každého dítěte kladný vztah ke vzdělávání a motivovat ho k dalšímu učení. Hlavní důraz je kladen na kvalitní mezilidské vztahy, prostor pro vlastní iniciativu jednotlivce, individuální hodnocení. Snahou školy je vytvářet vstřícné a podnětné prostředí pro žáky, rodiče i učitele, kde panuje vzájemná důvěra a respekt, a kde komunikace mezi žáky, učiteli a rodiči je založena na partnerském vztahu.

Režim školy je dán školním řádem, který je přizpůsoben přirozeným dětským potřebám (variabilní délka hodin atd.).

Ve škole se nachází 13 kmenových učeben, 2 jazykové minipracovny, počítačová učebna, školní knihovna, víceúčelové hřiště, školní jídelna a zahrada pro dětské vyžití.

Zvláštností jsou zde způsoby hodnocení. Žáci sami hodnotí své výsledky na třístupňové škále (rozumím bez problémů, dělám ještě chyby, nepochopil jsem). Toto hodnocení okomentuje učitel, k jeho hodnocení se může opět vyjádřit žák, učitel opět může zaujmout stanovisko a na závěr je možnost vyjádření rodičů. Velmi často jsou zde užívány metody kooperativního učení, proto zde funguje i hodnocení skupinové práce (portfolia žáků, rozhovor, diskuse, ústní či písemné neformální hodnocení práce jednotlivce).

Výuka je odlišná také díky metodě kritického myšlení. Projekt Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT) nabízí účinný učební model, kdy se dítě na základě toho, co již zná, dobere znalostí a dovedností vyššího řádu a uvědomuje si, jakým způsobem k nim došlo. Cílem tohoto programu je zavádět ve školách výukové metody, které u žáků rozvíjejí a podporují kritické myšlení a potřebu celoživotního vzdělávání.

Výuka je zde obohacena o různé zajímavé a podnětné akce. Patří mezi ně soutěže (výtvarné, matematické školní olympiády, literární aj.), zájezdy (Cykloturistický kurz pro žáky 4. a 5. tříd, Jazykový kurz v zahraničí, Školy v přírodě, Zimní škola v přírodě, výlety aj.) a jiné činnosti (Mikulášské nadílky, Den dětí, Poslední zvonění, Dílny pro rodiče a děti, Slavnost slabikářů, Opékání vuřtů, Zdobení stromečku, Přenocování ve škole aj.).

Ve škole funguje žákovský parlament. Každá třída, včetně prvních, má svého zástupce, který funguje jako zprostředkovatel připomínek, návrhů či podnětů celé třídy, jež konzultuje s ostatními zástupci a vedením školy. Tento systém umožňuje spolurozhodování žáků a ovlivňuje fungování školy.

Na škole má důležité místo také rada rodičů, jež je postavena na podobných principech jako žákovský parlament. Jde o zástupce rodičů ze všech tříd, kteří se setkávají na pravidelných schůzkách a diskutují a rozhodují o důležitých bodech týkajících se provozu školy. Aktivní spolupráce s rodiči je pro tuto školu neodmyslitelnou součástí.

Pedagogický tým tvoří 17 učitelů a 4 vychovatelky. Jedná se o odborně zdatné, kreativní a velmi aktivní učitele. Velmi podstatné je zde stálé sebevzdělávání učitelů a týmová spolupráce mezi učiteli. Zároveň na škole pracuje ještě výchovný poradce a koordinátor protidrogové prevence.

13.2. Charakteristika třídy 1. A

Třídu 1. A navštěvovalo ve školním roce 2005/2006 celkem dvacet pět žáků. Dvanáct chlapců a třináct děvčat. Třída se nachází v budově Fakultní základní školy Chlupova v 1. patře levého bloku, které sdílí spolu s dvěma dalšími třídami, a sice se 4.A a 4.B.

Třída, ve které se žáci 1. A učí, je obdélníkového tvaru. Po celé délce obou kratších stran třídy se nacházejí okna, díky nimž je zde dostatek světla, které podporuje pozitivní vyladění účastníků procesu. Třída je poměrně malá, což neumožňuje příliš mnoho pohybu ani o přestávkách, ani během vyučování. Tuto omezenost prostoru se

paní učitelka snaží kompenzovat různými vycházkami do okolí, trávením přestávek venku na školním prostranství, atp. I přes tento dispoziční problém zde najdeme prostor vyhrazený pro komunikaci v kruhu či jiné činnosti vyžadující prostor, kde se nachází koberec a k dispozici mají žáci i své vlastní polštářky. Co se týče uspořádání lavic či zasedacího pořádku je tato třída variabilní a učitelkou vždy uspořádána podle aktuálních potřeb.

Obě stěny třídy jsou zcela využity ve prospěch žáků, pro jejich pozitivní, trvalé nabytí a osvojení poznatků. Kromě toho jsou stěny zdobeny dětskými výtvarnými pracemi, nechybí zde nástěnka s informacemi a úspěchy třídy a jednotlivců v různých soutěžích, arch papíru se společně vytvořenými pravidly třídy a pod okny příjemně doplňují atmosféru květiny. Žáci mají během přestávek a velice často i při vyučování možnost nahlédnout a začíst se do knih, které zaujímají ve třídě své místo (v přihrádce na koberci). Knihy zde představují důležitý zdroj informací a hrají během celého školního roku důležitou úlohu.

Během prvního ročníku zažili žáci spoustu různých akcí, přičemž s většinou z nich se žáci setkali vůbec poprvé. Jednalo se o tyto aktivity:

Říjen - Barevný podzim - 1.A, dílny v MDDM

Prosinec - Výlet do pekla za čerty 1.A, 2.B

Leden - Zimní škola v přírodě

Březen - Výroba šperků ke Dni matek

Březen - Noc s Andersenem (spánek ve škole)

Duben - Beseda s por. Beránkem

Ve třídě panuje příjemná a přátelská atmosféra. Kooperativní činnosti jsou v této třídě na každodenním pořádku. Mezi chlapci a děvčaty dochází ke vzájemné interakci, která probíhá obvykle bez problémů. Občas se ovšem problém v komunikaci nebo kázeňský přestupek vyskytne a náprava probíhá při společném rozboru a řešení problému.

Třída vyzařuje pozitivní energii a působí jako správný kolektiv.

13.2.1. Pojetí třídní učitelky a její očekávání

S třídní učitelkou 1. A Blankou Staňkovou jsem se setkala na své praxi a měla jsem možnost sledovat její práci s dětmi, která mne nesmírně pozitivně oslovila. Velmi mi pomáhala a mohu říci, že je to člověk na pravém místě. Je specialistkou na RWCT. V tomto oboru se stala certifikovanou učitelkou a mezinárodní lektorkou. Vede různé semináře a spolupracuje s NŠ Brno na učebnicích Člověk a jeho svět a na tvorbě nové metodiky pro Výzkumný ústav pedagogický.

Její učitelská praxe přesahuje již 20 let, z nichž v této škole působí od jejího založení. Každý rok u ní absolvuje svou praxi několik studentů učitelství.

Z rozhovoru s ní jsem se dozvěděla spoustu podstatných informací i zajímavostí týkajících se její výuky a její třídy 1. A. Zajímalo mne, co je pro ní ve vzdělávání dětí nejdůležitější, jaký je její hlavní cíl ve výuce, jak by charakterizovala své pojetí výuky.

Cílem jejího snažení je vytvořit jeden velký spolupracující a podporující se tým, ve kterém panuje příznivé klima. Paní učitelka chce, aby si všichni žáci byli vzájemně nápomocní a vstřícní k jakékoliv spolupráci. Pojetí své výuky charakterizovala slovy: „Každý jedinec je individualita a zároveň kámen do celé skládačky.“ Jinak řečeno: pro její práci je důležité, aby každý člen třídy věděl, v čem tkví jeho síla, v čem je dobrý a tedy prospěšný pro celý kolektiv. Silné stránky jednotlivých žáků jsou před třídou paní učitelkou veřejně prezentovány a tak žáci vědí, kdo je v čem dobrý a zhruba od 3. třídy to dokáží využít ve prospěch vlastní i celé třídy. I ti slabší jedinci, kteří nemají příliš dobré výsledky např. v matematice, českém jazyce či hůře čtou, přispějí do celku, neboť jejich pomoc může být výtvarného nebo sportovního typu. Celá třída musí být jeden velký tým, ve kterém je nepostradatelný úplně každý. Každý žák ve třídě představuje jeden dílek puzzle, přičemž obrázek nemůže být celý a dokonalý, nebudou-li využity všechny dílky. Vědomí toho, že bez žákova přispění není možné dosáhnout společného cíle, u dětí zvyšuje sebevědomí a snižuje jejich obavy a strach.

Od paní učitelky jsem se dozvěděla, že u většiny žáků v této první třídě se ještě jejich silná stránka výrazně neprojevila. Neustále pozoruje a sleduje práci všech dětí, aby každý jedinec i celá třída věděli, v čem kdo vyniká. Toto je velmi důležité i z důvodu přijetí jedince do kolektivu. Pokud třída zjistí, že jim může být daný jedinec něčím prospěšný, bez problému ho přijmou a on cítí, že je součástí kolektivu. Jeho chování je rázem jistější, sebevědomější a beze strachu.

Paní učitelka používá aktivizační metody, které vedou k efektivnímu učení. Snaží se o podporu kritického a samostatného myšlení žáků a aktivní přístup k učení. Nesděluje žákům hotové poznatky, ale vytváří vhodné učební situace pro vlastní aktivitu žáků. Připravuje pro ni optimální podmínky. U dětí postupně rozvíjí rozumovou stránku, citovou a sociální stránku.

Podle slov paní učitelky je pro fungování toho všeho důležité správné užívání metod kooperativního učení, RWCT, činnostního učení a dalších aktivizujících forem učení. Paní učitelka Staňková je podle mne skutečně vynikající učitelka, která v žácích toto vše a ještě mnohem více hledá, podporuje, posiluje a upevňuje. Na žácích je vidět, jak jí mají rádi a vzhlíží ní. Ona je pro ně vzorem, autoritou a zároveň i kamarádem, kterému se mohou s čímkoliv svěřit a plně mu důvěřovat.

13.2.2. Charakteristika vybraných dětí ve třídě

V předešlých kapitolách jsem se snažila přiblížit, jak probíhá výuka v základní škole Chlupova, jaké je prostředí, ve kterém se žáci učí i charakteristiku třídy 1. A. Též jsem se zmínila o práci třídní paní učitelky a jejím pojetí výuky. Nyní bych se ráda zaměřila na charakteristiku několika žáků, jejichž zvláštnosti týkající se kooperativního chování a spolupráce blíže popíši.

Nela

Je svědomitá a pečlivá žákyně. Zpočátku individualistka. Z domova je učena, že všechno, co dělá musí být na 100%. Z tohoto důvodu dříve považovala za svou osobní

prohru, když se jí ve skupině něco nepodařilo. Následně slovně nebo tělesně napadla zbytek skupiny. Za tento rok hodně vyzrála, už s ní tento problém není. Už je schopna pracovat bez problémů dohromady se skupinou, což potvrzuje částečně i její odpověď na otázku, zda se vyskytl někdy při práci ve skupině nějaký problém. Odpověděla: „Nikdy!“.

Jeník

Jeník je individualista, dělá si všechno sám. Je to případ dítěte, který absolutně nedokáže spolupracovat a kooperovat ani ve dvojici, natož ve skupině. Dá se říct, že skupina, která ho má, je ochuzena o jednoho člena. Nekomunikuje s nimi, je těžké ho ke spolupráci přimět a zapojit ho do činností skupiny. Když je k činnosti přinucen, pak většinou skupině práci boří, ničí, než by jim pomáhal. Nikdo ze třídy s ním nechce být dobrovolně ve skupině.

Ondra

Ondra je bratr Jeníka. Jedná se o chlapce bystrého a chytrého. Za Jeníkovy problémy měl zpočátku tendenci přebírat odpovědnost. Dozvěděla jsem se, že v mateřské školce byl za Jeníkovy prohřešky trestán právě Ondra. Zpočátku byl neustále ve střehu a nemluvný, čekal postihy za Jeníkovo chování, ale paní učitelka řešila tyto problémy s Jeníkem, nikoliv s ním. Ondra pochopil, že za bratrovo chování žádnou odpovědnost nenese a začal se více projevat.

Podle slov paní učitelky měl Ondra období, kdy se choval zvláště. Napodoboval Jeníka v jeho rozmarech, neboť viděl, že bratrovi to procházelo. V té době se vše točilo spíše kolem „problémového“ Jeníka a Ondra na sebe chtěl tímto způsobem upoutat pozornost rodičů i paní učitelky, aby o něj byl stejný zájem. Paní učitelka Ondrovi vysvětlila, jaké chování a jednání očekává právě od něj a jak se liší od Jeníka, a situace se po čase uklidnila. Nyní Ondra bez problémů spolupracuje a aktivně se zapojuje do činností skupiny.

Mezi Jeníkem a Ondrou existuje obrovské pouto, které na první pohled není zřejmé. Dokládá to situace při hodině, kdy si Ondra nevěděl při práci rady a plakal. Jenda mu

hned přispěchal na pomoc s kapesníčkem a pohlazením, i přesto, že každý pracoval na jiném konci třídy. Tato situace je i dokladem Jeníkova pokroku kupředu. Dříve pouze Ondra pomáhal Jeníkovi, nyní i Jeník dokáže poskytnout bratrovi pomocnou ruku.

Vašík

Je chlapec, který již při příchodu do první třídy uměl číst, psát a počítat. Také byl zpočátku velký individualista. Poměrně dlouho mu trvalo, než pochopil, že ve dvojicích nebo ve skupině je práce lepší a přínosnější, než když bude pracovat sám. Ze začátku nechtěl svůj nápad pustit, aby to nevypadalo, že on to neví. Dodnes nedokáže spolupracovat se slabými žáky, nebere je jako partnery. Pokud je s nimi ve skupině, raději si udělá svou práci zvlášť. Vždy se vztekne, když má ve skupině někoho, kdo jim to „kazí“. Občas při pocitu vlastní křivdy reaguje neadekvátně situaci. Miluje skupinu, kde jsou si všichni členové rovni, tam nemá problém a spolupracuje s nimi. Paní učitelka tento fakt považuje za výzvu, aby byl schopen vzít k sobě i ty slabší žáky a ještě jim pomoci.

Nikola, Nikita, Majda, Michaela

Tyto čtyři dívky charakterizuje jedna věc a sice, pokud jsou ve skupině spolu, pracují efektivně, jako tým. Pokud jsou ovšem rozmístěné do skupin k chlapcům, pak nic nedělají. Chlapci jsou dominantnější a děvčata necítí ve skupině s hochy bezpečné prostředí se projevit. Tato situace se změní ve chvíli, kdy se objeví nějaká oblast, ve které mají dívky návrh. Potom si mohou být jisté, že je chlapci přijmou za rovnocenné členy skupiny. Zatím ovšem tyto oblasti nebyly u dívek nalezeny. Paní učitelka při našem rozhovoru zdůraznila, jak je důležité, aby učitel systému kooperativního učení rozuměl a přednosti jednotlivých žáků nahlas pojmenoval. Pokud by tak učitel neučinil, kooperativní metody by mohly lehce sklouznout do forem šikany nebo snižování sebevědomí.

Patrik

Jedná se o velice inteligentního chlapce, na kterého se paní učitelka, podle svých slov, může kdykoliv a v čemkoliv spolehnout. Patrik působí jako přirozená autorita. Je velmi všímavý a vždy se snaží řešit příkoří, ať se děje komukoliv ze třídy. Každému okamžitě pomáhá. Jeho stinnou stránkou je však jeho impulsivita, díky níž občas konflikty řeší násilím. Podle slov paní učitelky je jeho chování dáno z domova. Na začátku první třídy byli s Danem velkými soupeři a často mezi nimi docházelo k bitkám. Patrik byl velice dominantní. Postupem času jejich rivalita vyhasínala a začali se navzájem tolerovat.

Patrik na svém chování během školního roku velice zapracoval a udělal v tomto směru obrovský krok kupředu. Stačí, aby se na něj paní učitelka podívala a on už si je vědom toho, co udělal. Jeho komunikace s dětmi se zlepšila. I přesto se na konci prvního ročníku ve třídě najdou žáci, kteří s ním nechtějí spolupracovat, což vyšlo najevo v dotazníku. Na otázku: Je ve vaší třídě někdo, s kým naopak nerad (a) spolupracuješ? Pokud ano, proč? zaznělo Patrikovo jméno celkem osmkrát z devatenácti dotázaných, z toho tři dívky a pět chlapců. Mezi chlapci, kteří takto odpověděli, byl i Dan. Napsal: „Patrik, protože zlobí.“ Mezi Danem a Patrikem už k fyzickým konfliktům sice nedochází, ale z tohoto lze usuzovat, že Dan ještě stále Patrika jako partnera nevyhledává, pouze ho toleruje jako člena třídy. Naopak Patrik v dotazníku Dana při odpovědi na tuto otázku neuvedl, což by mohlo znamenat, že z jeho strany už je jejich rivalita zcela vyřešena.

Dan

Dan je svědomitý a snaživý chlapec. Ve skupině spolupracuje bez problémů. Dan má klidnou povahu, není příliš průbojný. Při konfliktech s Patrikem většinou ustoupil, stáhl se.

Z dotazníku, který žáci vyplňovali, je patrné, že Dan není svými spolužáky považován za problematického a konfliktního. V otázce třetí („Je ve vaší třídě někdo, s kým nerad(a) spolupracuješ?“) nebyl uveden nikým ze třídy. Ba naopak, čtyři spolužáci z devatenácti by si právě k němu v nouzi přišli pro radu a pomoc.

Natálka

Natálka je velice pracovitá a svědomitá žákyně, jejíž jediná potíž tkví v její stydlivosti. Prezentovat za skupinu by nikdy nešla, to raději přenechá někomu jinému. Zato je schopna pomoci a spolupracovat s kýmkoliv, dokonce i se slabšími žáky. Její klid a trpělivost dokáže přimět k práci i ty, kteří obvykle vůbec nespolupracují. Pro učitele je důležité trpělivé typy ve třídě najít, aby je mohl kombinovat do různých skupin s agresivnějšími nebo pomalejšími žáky.

Johanka

Dívka, která působí velmi tichým a klidným dojmem. Avšak občas je její chování velmi impulsivní, což by do tak křehké dívky nikdo na první pohled neřekl. Ve skupině spolupracuje, ale čas od času z ničeho nic bezdůvodně ublíží někomu ze skupiny. Reaguje agresivně a ostatní ze skupiny tělesně napadá. Své chování neumí nijak vysvětlit.

14. Popis a analýza vývoje kooperativního učení v 1. ročníku

V této části se budu zabývat popisem a analýzou kooperativního učení v 1. A. Budu popisovat, jak vypadaly začátky při zavádění kooperativního učení do výuky, jak paní učitelka postupovala při jeho zařazování do vyučování, jaké kooperativní aktivity, metody či techniky k tomu užívala, co a jak se ve spolupráci dětí během roku změnilo. Pokusím se přiblížit i konkrétní plány paní učitelky v rámci kooperace do budoucna. V této kapitole zrekapituluji kooperativní práci a její vývoj od začátku do konce školního roku a zároveň nastíním stávající situaci kooperace v 1. A.

V základní škole Chlupova jsou aplikovány metody a formy práce, které vedou k efektivnímu učení. Jedná se o aktivizační a kooperativní formy učení. Ve vyšších ročnících už mají žáci tyto formy zažitě a bez problémů se podle nich učí. V prvním ročníku se žáci teprve začínají učit kooperativně a seznamují se se zákonitostmi

a pravidly tohoto systému. Tato skutečnost klade velké nároky na učitele a jeho schopnosti. Je velice důležité, aby učitel tomuto systému (především při jeho zavádění do výuky) plně rozuměl a ztotožnil se s ním. Pro správné fungování kooperativního učení musí mít učitel jasno, co je cílem jeho snažení.

14.1. Počátky kooperativních činností v 1.A

Úplné počátky zavádění kooperativního učení v 1. A nebyly, podle slov paní učitelky, příliš povzbudivé. Zpočátku to dětem ve škole moc nešlo. Překřikovaly se, nedokázaly poslouchat ani v klidu sedět. Postupem času se zlepšovala jak komunikace mezi dětmi, tak i spolupráce a vzájemná tolerance ostatních ve třídě. Tento posun se však neuskutečnil ze dne na den. Předcházela tomu pečlivá a důkladná práce paní učitelky a snaha žáků, kterou paní učitelka v dětech neustále podporovala.

Žáci se naučili během prvních několika měsíců psát písmena a slova. V druhém pololetí se zlepšovali natolik, že dostávali od paní učitelky certifikáty za krasopis a možnost začít už psát perem. Do této chvíle psali obyčejnou tužkou. Tento slavnostní akt jsem v této třídě zažila mnohokrát a na každém oceňovaném žákovi jsem pozorovala patřičnou hrdost. Musím říct, že jsem se s touto aktivitou setkala vůbec poprvé a velmi se mi zalíbila. Paní učitelka tím v dětech podporuje zdravé sebevědomí, sebeúctu a uskutečňuje potřebu úspěchu. Mimo jiné zvládali vyhledávat v knihách různé informace úměrné svému věku a pracovat s nimi. Netrvalo dlouho a žáci této třídy vytvářeli své první projekty.

Zavádění kooperace v tomto prvním ročníku mělo určité schéma, které mi paní učitelka ochotně přiblížila. Žáci se nejprve učili spolupracovat a komunikovat ve dvojicích. Činnosti ve dvojicích na počátku školního roku převažovaly nad individuálními, především proto, aby si žáci vůbec na komunikaci se spolužáky a vzájemnou pomoc zvykli. Vzpomínám si na konkrétní situaci v matematice, kdy měli žáci ve dvojicích obchodovat s penězi, konkrétně umět vrátit na 10 Kč a zároveň se učili slušnému jednání. Žáci zkoušeli a trénovali ve dvojicích různé variace vrácení

peněz v konkrétních situacích. Vytvářeli modelové situace využitelné v běžném životě. Praktická stránka výuky je další charakteristický bod učení v této třídě. Během roku se práce ve dvojicích neustále prolínala všemi předměty. Tomuto uspořádání byla uzpůsobena i organizace třídy, lavic.

Po nějakém čase, kdy paní učitelka zpozorovala určitý posun ve spolupráci dvojic, vytvořila stálé skupiny po čtyřech. Každá skupina měla své stabilní místo vytvořené spojením dvou lavic proti sobě. Po určité době paní učitelka členy skupin různě promíchala, vytvořila nové skupiny. Vícečlenné stálé skupiny vůbec nevytvářela a jako důvod uvedla nízký věk dětí.

Souběžně s prací ve skupinách se uplatňovala aktivita zvaná ranní kruh, která byla na dennodenním pořádku. Každé ráno první vyučovací hodinu se celá třída sešla na koberci v kruhu, kde si žáci navzájem sdělovali své zážitky z víkendu, z uplynulého dne, své pocity, názory na různá témata či problémy. Zpočátku se žáci neznali a někteří jedinci nechtěli před ostatními mluvit. Nikdo k projevu nebyl nucen. Mluvili pouze ti, kteří se nestyděli a chtěli se vyjádřit. Ostatní mohli naslouchat. Postupně ti bázlíví žáci zjišťovali, že není důvod se bát cokoliv říct, neboť žádný názor či výpověď není hloupá. Žáci cítili bezpečné prostředí a začali se připojovat. Zhruba od listopadu už paní učitelka požadovala po každém žákovi, aby při ranním kruhu něco řekl. Postupně se toužili projevit všichni žáci, a tak muselo přijít určité omezení. Toto omezení znamenalo vytyčit určité hranice, které každému dovoľovaly vyjádřit se a zároveň poskytly jistotu, že tato aktivita nepotrvá celou první hodinu. Někdy paní učitelka volila formu vyjádření se pouze třemi slovy, především při pondělních ránech, kdy žáci sdělovali své zážitky z víkendu, jindy mohl každý sdělit pouze jednu informaci. Sama jsem si tyto způsoby vyzkoušela a musím říct, že mne překvapilo, jak skvěle to funguje. Ovšem je mi jasné, že za tímto pokrokem je ukryt velký kus každodenní práce. Tato aktivita je limitována nejen časem a vyjádřením se všech zúčastněných, ale také únavou dětí, a to by měl mít učitel neustále na paměti a postupovat podle daných jevů. Při vlastních výstupech jsem měla nejčastěji potíž s časem. Důvodem bylo zdlouhavé ranní vyprávění jednotlivých dětí, které jsem nechtěla přerušovat, a zároveň jsem chtěla vystřídat všechny žáky. Stresovalo mne, že nestihnu nic dalšího a ani žáci se už nedokázali soustředit, což vedlo k hluku a

nepokoji v kruhu. Paní učitelka mi při rozbořech velmi efektivně radila a pomáhala se vypořádat s různými překážkami.

Ranní kruh začínal pokaždé úvodními slovy paní učitelky, čímž aktivizovala žáky. Pokládala otázky a navozovala atmosféru pro další plánované činnosti. Poté dala slovo žákům ve třídě pro jejich sdělení a vyjádření názorů a postojů k probíraným záležitostem. Způsoby, kterými se v kruhu debatovalo volila paní učitelka podle situace a aktuálního tématu. Jedna z možností byla, že jeden hovořil a ostatní naslouchali a po dokončení myšlenky předal slovo tomu, kdo seděl po jeho levici. Důležité bylo podotknout, že žák, který nechce nebo nemá co říci, během ostatních odpovědí přemýšlí a na konci kruhu může ještě své postřehy, nápady, dojmy atp. sdělit ostatním. Další možnost spočívala ve vyvolávání jednotlivých žáků. Při své vlastní praxi jsem zjistila, a bylo mi to paní učitelkou i potvrzeno, že je u tohoto způsobu práce v kruhu vhodné určit předem počet odpovídajících žáků či konkrétně označit hlásící se žáky. Především z hlediska času.

Tato aktivita rozvíjí spolupráci, otevřenost a sdílnost mezi dětmi. Cílem bylo naučit se stručně vyjádřit, mluvit k tématu a naslouchat ostatním. V počátcích ranního kruhu se vyskytovaly potíže s vykřikováním a skákáním do řeči. Také proto paní učitelka od samého počátku důsledně dbala na dodržování základního pravidla – neskákat druhému do řeči a nechat ho domluvit.

Ranní kruh se stal pro žáky 1. A naprostou samozřejmostí. Při praxi jsem pochopila, jak si pravidelnou ranní aktivitu žáci v této třídě oblíbili a těšili se, až budou moci říci ostatním, co se jim přihodilo nebo své nápady k probíranému tématu. Společně s paní učitelkou si žáci vytvořili pravidla, která nesmí nikdo porušovat ani při ranním kruhu, ani během vyučování, ani o přestávkách. Já sama jsem byla svědkem nedodržení jednoho z těchto pravidel při ranním kruhu, které bylo paní učitelkou potrestáno předčasným usednutím do lavic.

Na mou otázku, jenž zněla: Jak na tom děti byly se **spoluprací při příchodu do první třídy?**, jsem z rozhovoru s paní učitelkou zjistila podstatnou informaci, která je pro plánování činností a práci s dětmi důležitá. Onen fakt, který významně ovlivnil

kooperativní práci na počátku a v podstatě i během celé první třídy, se týkal mateřských škol, ze kterých nyní žáci 1. A do této školy přišli. Konkrétně se jednalo o práci s dětmi, kterou jednotlivé mateřské školky provozovaly každá odlišným způsobem.

Podle slov paní učitelky je pro kooperativní učení (a nejen pro něj) velice důležité, jakým způsobem byli žáci v mateřské školce vedeni a vychováni, jaké způsoby práce mají děti zažity. Odvedená práce mateřské školy může učitelce v prvním ročníku základní školy při její práci s dětmi významně pomoci nebo naopak. To, odkud tyto děti přišly, hrálo velkou roli při zavádění kooperativního učení v této třídě. Dá se říct, že vesměs všichni tito žáci do první třídy nastoupili v jakýchsi dvou odlišných skupinách.

Jejich rozdílnost spočívala, dle slov paní učitelky, v postoji ke spolupráci a pomoci druhému při práci. Je velice zajímavé porovnání obou skupin v rámci kooperace, z nichž každá reprezentuje činnost jedné mateřské školky. První skupina byla ke spolupráci a společnému úsilí vedena již v mateřské školce. Těchto dětí bylo asi dvanáct. Naopak druhá skupina měla z mateřské školky své snažení založeno na souboji, soutěži, s ostatními vrstevníky. Do této skupiny spadal necelý zbytek žáků. Vyskytlo se i několik jednotlivců, kteří nepatřili ani do jedné z uvedených skupin. Tito žáci přišli individuálně z jiných mateřských škol nebo mateřskou školu vůbec nenavštěvovali. Pro obě skupiny byl způsob práce na této škole dobrý, první skupina měla sice zpočátku jistou výhodu, ale druhá skupina si postupně navykla a spolupracovat se brzy také naučila.

Při rozhovoru s paní učitelkou jsme v souvislosti s tímto tématem hovořily o porovnání s klasickou výukou. Shodly jsme se na myšlence, že zařazení do klasické výuky by bylo daleko obtížnější pro první skupinu, neboť jejich navyklá spolupráce by byla považována za napovídání a následně trestána. Naopak druhá skupina by v tomto systému měla velkou výhodu.

Z výše uvedených faktů se dá soudit, že k lepšímu fungování spolupráce a kooperace v prvním ročníku velkou měrou přispěje, pokud jsou děti zvyklé spolu navzájem spolupracovat již od mateřské školy. Žáci, kteří byli při vstupu do základní školy navyklí pracovat ve skupinách a pomáhat si, spolu daleko lépe pracovali a měli

náskok před těmi, co se se spoluprací setkali poprvé. Tento náskok se však velmi brzy zmenšoval. Jedinci, kteří přišli individuálně se daleko lépe zapojovali do kooperativních činností, než ti, co do první třídy nastoupili jako soutěživá skupina.

Ovšem aby spolupráce ve skupině fungovala, museli být zpočátku spolu ti, co se znali, pokud možno kamarádi. Paní učitelka děti nechávala, aby pracovaly s tím, s kým chtějí, koho znají. Děti se zpočátku ostýchaly a měly zábrany projevit se před kýmkoliv cizím. Podle mne jsou pro děti takto volené skupiny dobré v době, kdy se ještě příliš neznají.

Hodně dětí na začátku první třídy nebylo naučeno na spolupráci, nebyly na tento způsob práce vůbec zvyklé. Většina z nich pracovala sama za sebe, podle svého. Největší krok byl přesvědčit je o tom, že když si budou pomáhat, výsledek bude rychlejší a lépe ověřitelný. Jak jsem již zmínila většina dětí přišla ze školky s tím, že spíše proti sobě bojovaly, kdo bude lepší. Čím více to jeden pokazil, tím úspěšnější byl ten druhý.

Každý měl tendenci mluvit sám za sebe a nepočítal s ostatními ve skupině nebo ve dvojici. Cokoliv kdo vymyslel, musel to říct on sám. Nechtěli své myšlenky a nápady přenechat, že to vymysleli jako skupina. Místo toho chtěli, aby všichni viděli „To jsem vymyslel já!“. Zpočátku vůbec nechápali, proč by si měli pomáhat, radit se ve skupině, nebyli naučení. Podle slov paní učitelky bylo úplně nejtěžší přimět je k tomu, že najednou jsou jeden tým a nezáleží na tom, kdo co za jejich tým bude prezentovat.

Největším problémem na začátku první třídy se stalo **žalování** jednoho žáka na druhého. Přesněji řečeno žáci si stěžovali stále na stejné spolužáky. Takovýchto nejasností jsem ve třídě, zejména zpočátku školní docházky, pozorovala mnoho. Důvody byly různé, ale většinou se jednalo o banalitu vykreslenou do obřích rozměrů (například tahanice o stejnou knihu k ranní četbě aj.). Paní učitelka pokaždé hledala příčiny vzniku sporu, kde a jak to začalo. Vždycky se tímto způsobem přišlo na to, že žalobníčci konflikt nějakým způsobem vyprovokovali a žalovaný se pouze bránil. Vinu na vzniklém sporu nesli oba zúčastnění. V mateřské školce byli žalobníčci

zvyklí na to, že vždy byl žalovaný jedinec paní učitelkou potrestán, oni dosáhli svého a vyvázli bez trestu. U paní učitelky ve škole se setkali s odlišným způsobem řešení sváru, který jim samozřejmě nevyhovoval. Zájem paní učitelky o důvody vzniku sporu žalobníčky postupně omrzela a přestali žalovat, neboť byly vždy potrestány obě strany. Zároveň to mělo pozitivní vliv i na další chování a jednání tzv. „obžalovaných“. Dříve reagovali agresivně a vzpurně, nyní jsou klidnější a práce s nimi se v mnohém zlepšila a zkvalitnila (nejvýrazněji u Patrika). Vyřešení tohoto problému ovlivnilo správným směrem nejen chování žáků, ale také komunikaci mezi dětmi a práci ve skupinách.

14.2. Průběh kooperativních činností v I.A

V průběhu celého dopoledne se ve škole setkáváme se spoustou problémů, situací, témat, nových i již známých poznatků aj., které jsou potřeba vysvětlit, prodiskutovat, prozkoumat. A pro tyto účely je zcela využitelná a vhodná právě kooperativní práce s dětmi.

Metody a techniky kooperativního učení jsou v této třídě užívány neustále, každý den, ať už se jedná o celé vyučovací celky nebo jen o méně náročné kooperativní struktury, které se prolínají.

Z toho, co jsem měla možnost ohledně metod a technik kooperativního učení během školního roku pozorovat, vyzkoušet a slyšet od paní učitelky, usuzuji, že zatím zde nejsou užívány metody v celém svém rozsahu, ale pouze jednotlivé aktivity, kroky. Jejich poskládání bude v budoucnu charakterizovat konkrétní kooperativní metodu. Ku příkladu výše zmíněný ranní kruh či různé méně náročné kooperativní učební struktury (př. Mysli – spoj se s druhým – sdílej či Roundrobin) představují oné kroky směřující k metodě Diskuze. Jinak řečeno jedná se o trénink na diskuzi se vším, co k ní patří. Paní učitelka jednotlivé kroky s dětmi zkouší a trénuje do té doby, dokud si je žáci úplně nezažijí a neautomatizují. Podle paní učitelky je důležité, aby žáci věděli, jak jednotlivé aktivity fungují a mohly na ně být nabalovány další kroky.

Zajímalo mne, zda se při **zavádění jednotlivých kooperativních metod** do výuky vyskytl nějaký problém. Odpověď paní učitelky byla rychlá, okamžitá. Jednalo se o rozdělení rolí, tedy zatím o pouhou přípravu (jednotlivé kroky) na rolové hry. Ve skupinách si měli rozdělovat role typu: čtenář, zapisovatel, mluvčí atp. Zpočátku to absolutně nefungovalo, jednotlivé role ve skupině musela rozdělovat paní učitelka, neboť o sobě, svých schopnostech a dovednostech, měl každý vysoké mínění. Každý si myslel, že to zvládá a může danou roli bez problémů zastoupit (př. Jonáš tehdy nepřčetl skoro nic a chtěl ve skupině zastávat roli čtenáře). Tyto konkrétní situace paní učitelku přesvědčily o tom, že žáci ještě nedokáží objektivně posoudit své skutečné dovednosti a schopnosti.

Během celého školního roku žáci trénovali a trénují stále rozdělování rolí a pobírají za ni zodpovědnost. Ve třídě mají děti jisté role, které si mezi sebou týden co týden „předávají“, například role nosiče sešitů, role zalévače květin, role nosiče mlíček atp. Žáky, kteří tyto role vykonávají, určuje paní učitelka. Každý den se tím učili a učí mít určitou roli ve skupině, v kolektivu, za jejíž splnění nesou plnou odpovědnost. Žáci své role berou skutečně vážně a snaží se povinnosti spojené s danou rolí plnit na 100%.

V rozhovoru s paní učitelkou padla při tématu **kooperativní metody a strategie** řeč také na ty, které ve třídě vůbec nezařazují a neužívají ani jejich prvky. Paní učitelka hovořila o strukturách, které jsou složitější a vyžadují více času při jejich realizaci. Nezařazování takovýchto metod zdůvodnila tím, že úroveň kooperativních dovedností i soustředěnost u těchto dětí je zatím nízká a s takto složitými strukturami by ještě neuměly pracovat. Zatím žáci zvládají jednoduché strategie, které se vzájemně doplňují a které jsou základem pro rozvoj právě těch složitějších.

Paní učitelka mluvila o nepoužívaných metodách ve své třídě obecně a zešíroka, avšak přece jen zmínila jednu konkrétní metodu nazývanou Učební týmy. Poukázala na ni z jednoho prostého důvodu a to, že by její užívání mohlo vést k šikaně, odsouzení od ostatních žáků či snižování sebevědomí. Ze zmíněných důvodů by tuto metodu nikdy do své výuky nezařadila. Nyní ji jen ve stručnosti popíše. Čtyřčlenné nebo pětičlenné učební týmy studují novou látku pomocí jakýchkoliv prostředků tak,

aby každý ze skupiny novou látku ovládl, poté jejich práce končí. Ve dvojicích se zkoušejí. Každý ze skupiny dostane ve stanovený čas test, jehož zlepšením od testu předchozího přispívá svými body skupině. Slabší jedinci, kteří nepřispívají mnoha body, nebudou přijímáni do týmu. Týmy jsou sledovány dlouhodobě a vzájemně porovnávány. Podle slov paní učitelky může užívání této metody vést k ponižování a nesnášenlivosti slabších jedinců. Učitel musí velmi pečlivě volit metody a vhodně je používat, aby zajistil slabého jedince proti možné šikaně a bezpráví.

Během celého školního roku se žáci učili objektivnímu **hodnocení** vlastní činnosti i činnosti ostatních. Učili se hodnotit skupinovou práci a určovat, co se dařilo a co nedařilo, jaký přínos skupinová práce měla, co se nového naučili i jaké byly zádrhele.

Hodnocení vlastního pokroku žáky vedlo k pochopení osobních možností a kvalit. Zároveň přispělo k uvědomění si určitých nedostatečností a jejich nápravy. Sebehodnocení je důležité pro utváření zdravého sebevědomí dítěte, pozitivní naladění a současně i hnací silou, určitou motivací, k lepšímu výkonu.

Žáci každé čtvrtletí pracovali na hodnocení vlastního pokroku v očekávaných výstupech jednotlivých předmětů (Český jazyk, Matematika, Člověk a jeho svět). Hodnocení, které vyplňovali, vytvořila paní učitelka. Žáci do něj zaznamenali, jak sami cítí, že na tom v daných výstupech jednotlivých předmětů momentálně jsou. Do připravených kolonek pouze vepsali nebo nakreslili svůj názor na momentální stav vlastního vývoje. Následně se k jejich výrokům vyjádřila paní učitelka a poté měli možnost k vyjádření také rodiče. Žáci si všechna svá hodnocení zakládají do svých portfolií. Ukázky zmíněného hodnocení uvádím **viz příloha č. 1**.

V průběhu prvního pololetí se velmi často stávalo, že se žáci ve skupinách nemohli dohodnout, kdo se stane **mluvčí skupiny**, kdo bude tedy za skupinu vynášet závěry. Nezbyvalo než se nějakým způsobem rozpočítat a rozhodnout tak, kdo se stane mluvčí skupiny. Povětšinou nebylo rozhodování ve skupinách dobrovolné. Výjimečně docházelo i k fyzickému násilí.

Při skupinové práci se skutečně největší tahanice vedly ohledně role mluvčí skupiny. Těchto momentů jsem zaznamenala poměrně dost a jeden z nich pro představu uvedu. V předmětu Člověk a jeho svět, jehož téma znělo „Zvířecí rodiny“, byli žáci rozděleni do skupin po čtyřech a každá skupina měla za úkol vytvořit jednu zvířecí rodinu. Nakreslit, pojmenovat a poté prezentovat před třídou. Během práce ve skupinách nevznikl žádný větší problém, žáci pracovali na společném úkolu. Problém nastal až při prezentaci jednotlivých skupin. Z celkem šesti skupin se dokázali žáci domluvit na roli mluvčího pouze v jedné z nich. V ostatních skupinách se mluvčím chtěl stát každý. Dohadováním by se ztratilo příliš času (mimo to žáci už měli být dohodnuti), a tak paní učitelka tuto situaci vyřešila společnou prezentací celé skupiny. Největší pochvalu za efektivní komunikaci a spolupráci však získala skupina, která se dokázala dohodnout a určit mluvčí skupiny.

Trvalo strašně dlouho, v podstatě celou první třídu, než žáci pochopili, že více hlav více ví a že není podstatné, kdo jejich společný výsledek vysloví nahlas.

Co se týká **složení učebních skupin**, v průběhu školního roku je paní učitelka měnila podle toho, jak žáci ve skupinách pracovali. Občas prostrídala členy skupin, ne však pravidelně. Když paní učitelka proházela členy jednotlivých skupin, často bylo pro žáky velmi obtížné se s tím vyrovnat. Nechtěli vůbec přecházet a pracovat v jiné skupině. Především proto, že v předešlé skupině si na sebe zvykli a nechtěli být s někým jiným. Složení skupin jim vyhovovalo. Paní učitelka žáky nenutila ke změně, pokud jejich výsledky odpovídaly požadavkům a vynaloženému úsilí.

14.3. Výsledky kooperativních činností v 1.A

Hlavními body, kterých chtěla paní učitelka během první třídy docílit, bylo zapojení individualit do skupiny, a aby žáci ve skupině komunikovali bez toho, aniž by se uráželi či tělesně se napadali. Pro tyto účely paní učitelka postupně žáky míchala do různých skupin. Předchozí obavy a ostych žáků se postupně vytráceli. Nyní už žáci dokáží vzájemně spolupracovat. Pro efektivní spolupráci však musí paní učitelka

vhodně volit žáky do jednotlivých skupin, což znamená dobře znát a diagnostikovat každého z nich.

Nyní (na konci první třídy) je možné sledovat obrovský posun kupředu ve **spolupráci skupin**. Ve chvílích, kdy se mají poradit ve skupině, tak se opravdu radí, už to funguje. Už jsou schopni svoji práci a svůj nápad dobrovolně přenechat někomu jinému k prezentaci, už jim to nevadí. Dokáží se lépe dohodnout, bez hádek a napadání jeden druhého. Podle slov paní učitelky si už neubližují, neboť se naučili spolupracovat, pomáhat si a táhnout za jeden provaz. Pokrokem ve skupinové práci na konci první třídy je, vidět čtyři hlavy blízko u sebe.

I přesto, že spolupráce se v této třídě vyskytuje na denním pořádku a žáci se jí učí dennodenně, v dotazníku se na otázku „Co všechno jste se ve škole během školního roku naučili?“ (otázka č. 1) neobjevila jako odpověď ani jednou.

Z dětských odpovědí na tuto otázku vyzněl fakt, že žáci vnímají učení nejčastěji z pohledu čtení, psaní, počítání a několikrát se vyskytly odpovědi jako Anglický jazyk, Výtvarná výchova či učení se psát psacím způsobem. Jak jsem již zmínila kooperativní činnosti vedoucí ke spolupráci, komunikaci, pomoci, společnému úsilí aj. se v této třídě užívají běžně, stejně jako čtení, psaní, počítání, ale v odpovědích žáků se nevyskytl ani jeden z těchto termínů, ani jiný jim podobný.

Tento fakt si vysvětluji tím, že děti v první třídě jsou ještě malé a slova jako spolupráce, komunikace a podobně pro ně představují příliš abstraktní pojmy, které nedokáží popsat ani pojmenovat. Nejsou pro ně hmatatelné. Myslím si, že žáci velice dobře vnímají činnosti spojené se spoluprací a kooperací, jen je ještě neumějí definovat. Jak vyplynulo z odpovědí, za učení považují zatím pouze skutečné a konkrétní vyučovací předměty, které mají svůj název.

Z odpovědí žáků na otázku číslo 9 v dotazníku vyznělo zajímavé zjištění, týkající se spolupráce žáků na konci první třídy. Touto otázkou jsem chtěla zjistit, jak spolupráci a možné potíže vnímají žáci. Mezi odpověďmi dětí se objevily některé zajímavé.

Celkem sedm dětí z devatenácti napsalo, že během skupinové práce vůbec nenastal žádný problém, což může znamenat několik faktů. Jedním z nich by mohl být bezproblémový kontakt těchto dětí se spolužáky při skupinové práci. Nebo je možné, že si nevzpomněly na žádný problém, který nastal. Napadá mne ještě jeden fakt, který by z těchto odpovědí mohl plynout: že nad odpovědi příliš neuvažovaly. Také může být důvodem něco zcela jiného. Ke zjištění pravého důvodu těchto dětských odpovědí by byl potřeba následný rozhovor s každým žákem.

Vyskytla se i jedna odpověď, cituji: „Nepracuju ve skupině.“ Tento výrok by mohl značit nepochopení slova spolupracovat nebo také skutečnou nelibost a averzi vůči tomuto typu činností. Sama nedokážu vysvětlit, co je pravda, ale přikláním se spíše k první variantě. Vede mne k tomu fakt, že tato odpověď vznikla v hlavě Nikoly, která je známá svým častým nepochopením jednotlivých slov a velice častým dotazováním ohledně vysvětlení určitých termínů. Často se jedná o zcela běžná slova užívající se dennodenně.

Skutečnost, že žáci ve skupinách dokáží přispívat ke skupinové práci, chtějí pomoci, být užiteční a tzv. táhnout za jeden provaz, dokládá následující situace. V hodině Literatury měla pro děti paní učitelka připravenou knihu, kterou četla v jejich věku. Celou hodinu, v rámci skupinové i samostatné práce, s touto knihou různě pracovaly. Jedním z úkolů skupin ke konci hodiny bylo podle obrázku domyslet, jak asi příběh skončí. Následovala prezentace nápadů. Člen skupiny, u které jsem sledovala práci, se po návratu z prezentace posadil a zeptal se ostatních: „Řekl jsem to dobře?“. Ostatní ho pochválili slovy: „Ano, moc dobře.“ Situace, kterou jsem nyní vylíčila, považuji za důkaz efektivní spolupráce, ve které funguje pozitivní vzájemná závislost.

Pro další rozvoj kooperativního učení v tomto kolektivu jsou právě vzájemná spolupráce a fakt, že na konci první třídy už dokáží v podstatě všichni pracovat ve skupině, velice důležité momenty. Zaznamenala jsem situaci, která tento fakt potvrzuje. Paní učitelka s dětmi po práci probírala hodnocení skupin, jak se jim spolupracovalo. Každý mohl říct, zda chce vyměnit stávající skupinu, ale musel své rozhodnutí zdůvodnit. Čtyři žáci se shodli na tom, že chtějí změnu, ale ne z důvodu, že by se jim ve skupině špatně pracovalo, to neřekl nikdo. Důvod byl překvapující:

chtějí zkusit spolupráci s někým jiným. Žáci sami si vyžadují změnu ve **složení skupin**. Dokonce mají chuť zkusit pracovat s někým jiným, což představuje velký posun kupředu. Už neplatí pravidlo, že ve skupině sedí jenom kamarádi. Žáci už zkouší, s kým jiným by jim práce šla. Začínají také přemýšlet o tom, že jsou ve třídě děti šikovnější na určité oblasti a že je prima mít někoho takového ve skupině. Znamená to, že se dobrovolně přidávají do skupin a složení skupin mění. Začínají přemýšlet o tom, s kým budou spolupracovat z jiného úhlu pohledu než doposud. Už nejde o to, zda je to můj kamarád, ale o to, že vyniká v určité oblasti. Uvažují o tom, že jim může být při práci prospěšný, a proto s ním chtějí být.

Nyní (na konci první třídy) jsou stabilní skupiny tvořeny na týden. Jak jsem uvedla výše, na konci týdne se hodnotí skupinová práce v jednotlivých skupinách a žáci mohou sami říct, jak se jim pracovalo a zda chtějí změnit skupinu. Už existuje několik stálých skupin, které se nemění, vyhovují si.

Žáci se dobře znají a spolupráce mezi nimi už poměrně dobře funguje. Ovšem s někým to jde lépe a s někým naopak hůře. Z dotazníků, jenž vyplňovalo 19 respondentů, vyplynulo, že nejraději žáci spolupracují s Ondrou a Vaškem. Ti získali po čtyřech hlasech. Hned za nimi se dvěma hlasy jsou Natálka, Tereza O., Majda, Michaela, Dan a Vojta. Devět žáků získalo po jednom hlasu a je zajímavé, že do této skupiny byl zařazen i Jenda, který je převážnou většinou třídy považován spíše za rušitele skupinové práce. Celkem se v odpovědích objevilo 18 jmen, což znamená, že bez sedmi žáků byl každý alespoň jednou označen za oblíbeného „spolupracovníka“. Domnívám se, že mezi žáky panují dobré vztahy, které jsou důležité pro zapojování dětí do kooperativních aktivit a rozvoj jednotlivých dovedností.

Na konci prvního ročníku se žáci už učí posuzovat **vlastní přínos skupině**. Posuzují, čím mohou být pro skupinu prospěšní právě oni a díky rozboru skupinové činnosti si uvědomují, k čemu při společné činnosti přispěli a jak. To, v čem jsou jednotliví žáci dobří, musí ovšem, podle slov paní učitelky, učitel pojmenovat a prezentovat před třídou. Ostatní žáci si těchto skutečností začnou lépe všimnout.

V této třídě je důležité, aby toto paní učitelka činila, neboť práce žáků se neznámkuje. Žáci nevidí konkrétní známky a nedokáží určit, v čem kdo vyniká. Pokud by učitel silné stránky žáků nevyslovoval nahlas, trvalo by déle, než by děti samy přišly na to, v čem je kdo dobrý. Je úžasné, že o tom takhle začínají žáci přemýšlet už na konci první třídy. Věští to vývoj správným směrem. Podle slov paní učitelky bude však trvat ještě takové dva roky, než bude pro děti automatické vybírat si spolupracující členy podle toho, jak mohou skupině pomoci.

Z dotazníků je patrné, že si žáci dobře uvědomují nejen vlastní přínos pro ostatní, ale také přínos druhých žáků pro jejich osobu. Uvědomují si přítomnost vzájemné pomoci, ať ve formě poskytnutí pomoci spolužákům nebo ve formě přijímání pomoci od druhých. Výjimku tvoří Kristián, který napsal, cituji: „Zvládám sám.“ Z uvedeného usuzuji, že si jakoukoliv pomoc od spolužáků nepřipouští.

Co se týče **rozdělování rolí ve skupině**, už se o to nemusí starat paní učitelka, nemusí role přidělovat ona. Na konci první třídy se už žáci dobře znají a jsou schopni si sami role rozdělit podle schopností jednotlivých členů skupiny. Dokáží posoudit, kdo bude čtenář, kdo zapisovatel atp. Na tomto je vidět obrovský pokrok kooperativních metod. Od paní učitelky vím, že když se začne s těmito metodami ve 4. ročníku, projde to stejným vývojem. Výhoda toho, že to žáci ovládají už takhle malí (1. ročník), je v daleko lepším zvládnutí kooperace. Už jim to nevádí, neberou to jako vlastní újmu či prohru.

Mimo jiné jsou už žáci ochotni přenechat i rolí mluvěcího slabším členům skupiny a podporovat je v tom.

Od začátku roku do konce je rovněž znatelný velký pokrok v **naslouchání druhým**. Umět se vyslechnout bez toho, aniž by mluvili všichni najednou, vykřikovali nebo skákali druhému do řeči. Snaží se naslouchat si. Příležitostně už žáci začínají klást otázky, ale ještě je nedokážou správně formulovat. Zatím trénují kladení otázek. Podle paní učitelky se tak děje hlavně díky bezpečnému prostředí, které děti utvrzuje v tom, že žádná otázka není hloupá. Když něčemu nerozumí, jsou schopni bez ostychu a

bázně se zeptat. Uvedu situaci, která toto potvrzuje. Při pondělním ranním kruhu si žáci sdělovali, co o víkendu dělali. Během sdílení zážitků jednotlivých dětí se přihlásila N. a zeptala se: „Co je to vlastně víkend?“. I přesto, že se jedná o termín užívaný od začátku školního roku (setkávají se s ním každý týden), nikdo ve třídě se nezačal posmívat. Vysvětlení termínu víkend jí poskytli spolužáci vlastními slovy, což přispělo k okamžitému pochopení. Z výše uvedeného vyplývá, že děti cítí jistotu a bezpečí. Pokud by to tak nebylo, žáci by ani nechtěli spolupracovat a kooperace by se nemohla rozvíjet.

Na konci školního roku je u žáků zřetelný posun v **pochopení přínosu spolupráce** pro všechny zúčastněné. Svou domněnku doložím konkrétní situací, kterou jsem jako pozorovatel měla možnost ve třídě sledovat. Stalo se to na začátku vyučovací hodiny, kdy paní učitelka vyslovila téma, kterým se budou při hodině zabývat. Než stihla říct cokoliv dalšího, přihlásil se jeden chlapec a zeptal se: „Můžeme se poradit ve skupině?“. Z uvedeného vyplývá, že žáci sami mají potřebu se poradit a zkonfrontovat názory. Nikdo je k tomu nemusí nutit. Ze situace, kterou jsem zmínila, usuzuji, že žáci už chápou spolupráci jako prostředek posunu ve vlastním učení. S mým úsudkem souhlasí také paní učitelka.

Na závěr mne zajímalo, jaké **plány ohledně rozvoje kooperace** a kooperativních dovedností u dětí má paní učitelka do druhého ročníku? Bylo mi odpovězeno stručně a jasně. Hlavním cílem bude naučit žáky společně diskutovat.

Každý den od začátku prvního ročníku do konce s dětmi vedla paní učitelka ranní komunitní kruh, který jsem se snažila přiblížit v podkapitole o počátcích kooperativního učení. Ranní kruh byl jakási příprava (dennodenní trénink) na budoucí diskuzi, jež se bude uplatňovat v dalším ročníku, i když náznaky diskuze se objevily už v prvním ročníku. Osobně si myslím, že všichni žáci jsou na tento další krok velice dobře připraveni. Při plánování diskuze by měl mít učitel neustále na mysli úroveň myšlení žáků a podle toho vhodně volit témata diskuze. V ranním kruhu se žáci naučili naslouchat si, vyjádřit se co nejstručněji a držet se tématu, což jsou

předpoklady pro úspěšnou diskuzi. Ranní kruh je základem pro další kooperativní metody.

V druhém ročníku žáky čeká naučit se přijímat i názory ostatních, vytvářet si protiargumentace i umět změnit svůj názor, pokud ho argumentace někoho jiného přesvědčí. Toto vše jsou ale úkoly dlouhodobé. Bude trvat jistě déle než jeden rok, než žáci dokáží konstruktivně diskutovat.

Co se týká kooperativního učení, dá se říct, že víc se toho v prvním ročníku „nestihlo“. I když podle mého toho žáci z kooperativního hlediska zvládli mnoho. Většina žáků této třídy se zde s tímto systémem setkala poprvé a byla potřeba je naučit základním dovednostem pro společnou práci, což zabralo mnoho času. Z toho, co jsem viděla, zažila a slyšela, se domnívám, že pokrok žáků za tento školní rok je obrovský a že jsou položeny velmi dobré základy pro efektivní kooperaci.

15. Popis a analýza vybraných metod kooperativního učení v 1. ročníku

15.1. Zcela aplikované metody a techniky

V této části se budu věnovat metodám a technikám, které jsou v 1. A v ZŠ Chlupova v tuto dobu (na konci 1. ročníku) již na „denním pořádku“. Pokusím se je stručně charakterizovat ve spojitosti s touto třídou, zdůraznit jejich přínos pro rozvíjení kooperativních dovedností u dětí a dokladovat je na konkrétních ukázkách z praxe.

15.1.1. Individuální promýšlení a párové sdílení

Jedná se o časově nenáročnou kooperativní strategii, která podporuje kooperativní učení. Této formy je zde užíváno neustále, dennodenně, a snadno se vřazuje do běžného vyučování. Především jako nástroj k tomu, jak uvést žáky do práce ve dvojicích a malých skupinkách. Je vhodná většinou pro dyády.

Paní učitelka s dětmi v 1. třídě tuto aktivitu provozuje každý den, a to i několikrát, v jakémkoliv vyučovacím předmětu či při jakékoliv práci. Tato činnost je totiž velmi vhodná tehdy, když se žáci začínají učit kooperativně.

Zajímalo mne, zda při užití této formy může nastat nějaký problém a pokud ano, jak ho řešit. Od paní učitelky jsem se dozvěděla, že pokud se s dětmi začíná kooperativně pracovat od 1. třídy hned od začátku, pak problém nehrozí. Děti se velmi rychle naučí mluvit o tématu. V této třídě trvalo zhruba tři týdny než přestaly vykládat o něčem jiném. Na začátek postačí úplně, když se neposadí dva kamarádi vedle sebe. Když jsou spolu děti, které se neznají, mluví o daném problému a ne o tom, co dělaly například včera odpoledne. To potom funguje okamžitě.

Jak říká paní učitelka, problém u této metody nastává, když se s ní začíná ve vyšším ročníku. Tam trvá mnohem déle, než děti přestanou mluvit o svých zájmech a začnou mluvit o tématu, než to přijmou. Čím starší žáci, se kterými se takto začíná pracovat, tím hůře. Jsou méně flexibilní.

Děti se tento způsob komunikace učí, přičemž dospělí ho používají běžně, aniž by si to uvědomovali. Pokud dospělého nějaké téma zaujme (př. student na přednášce) okamžitě se otočí na souseda a diskutují o tématu, řeknou svůj názor či komentář (ať pozitivní tak negativní). Pokud je téma nezáživné, pak nemají potřebu sdílet. Někteří učitelé považují tuto přirozenou činnost za špatnou, neboť si podle nich žáci napovídají, radí apod. Ono jde vlastně o to, urovnat si myšlenky.

Tato metoda přispívá k rozvoji slovní zásoby, pomáhá k utřídění myšlenek a především při nejasnostech žáka ohledně tématu mu ten druhý může pomoci vyřčením svého názoru, může mu to tím dovysvětlit. Nebo jindy mohou být názory úplně odlišné a oba se setkávají s úplně jiným náhledem na danou věc. Avšak tím, že svůj názor zkonfrontuje, cítí se potom daleko jistější při další diskuzi o tématu. Z vlastní zkušenosti mohu říct, že pokud mám mluvit o něčem, co je pro mě nové téma, pak mě povzbudí, když to mohu ve dvojici nebo v malé skupince zkonzultovat. Ověřit si co ti ostatní, než jít okamžitě se svým názorem tzv. na trh. Spousta lidí nedokáže pronést hned „natvrdo“ svůj názor, mají obavy a stydí se. Touto formou se v dětech obavy a stud odbourávají.

Také velmi pozitivně povzbuzuje sebevědomí, neboť vyřčený názor někoho jiného se shoduje s jeho vlastním a on si řekne: „Vždyť já jsem si to taky myslel a ono je to správně!“. Navnadí ho to k jeho další vlastní iniciativě.

Příklad použití techniky v rámci vyučovací jednotky

Vyučovací předmět: ČJ - Literatura

Téma hodiny: „Nakupování“

Měsíc: Listopad

Poznávací cíle: Vyjadřuje své pocity z přečteného textu. Pracuje tvořivě s literárním textem. Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru. Na základě vlastních zážitků tvoří krátký mluvený projev. Reprodukuje obsah přiměřeně složitě sdělení.

Rozvíjené kompetence: Uvažuje nad zadaným tématem. Trénuje porozumění čtenému textu. Dodržuje vymezená pravidla. Přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů. Přispívá k diskuzi v malé skupině. Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory. Vyjadřuje se výstižně. Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje. Obhajuje svůj názor.

Na následujících řádcích popíše konkrétní vyučovací hodinu, při které děti pracovaly převážnou dobu touto technikou, která vede ke kooperativnímu učení.

Popis hodiny. pozorování

Nyní budu hovořit o hodině Literatury, ve které se Individuální promyšlení a párové sdílení neobjevilo pouze jednou, ale hned vícekrát. Vyučovací jednotku vedla paní učitelka a já jsem během činnosti žáků byla v pozici pozorovatele.

Začátek hodiny zahájila paní učitelka krátkým povídáním o pohádce, kterou si pro děti připravila. Žáci se dozvěděli základní informaci – charakter pohádky, který se týkal nakupování. V té době bylo nakupování ústředním tématem, který se prolínal všemi předměty.

Následovala činnost, ve které se této **techniky využilo poprvé**. Děti nejdříve samostatně přemýšlely nad tím, o čem asi tak pohádka bude. Poté si ve dvojicích své myšlenky navzájem sdělily. Děti měly spoustu nápadů, kterými následně obohatily i ostatní žáky ve třídě. Beze sporu se žáci vzájemně podporovali v rozvoji myšlení a fantazie. Nakonec se děti dozvěděly celý název pohádky („Jak pejsek nakupoval“), který si napsaly na papír získaný od paní učitelky.

V další části hodiny bylo opět této aktivity využito. Nejprve proběhl krátký rozhovor s dětmi o tom, zda někdy šly samy nakoupit či zda chodí samy pravidelně. Ukázalo se, že někteří jedinci nemají ještě zkušenost se samostatným nákupem bez starších členů rodiny. Pokračovalo se sledovanou aktivitou, při které měly děti nejprve samy uvažovat nad otázkou: „Jak si pamatujete, co máte nakoupit?“ a poté si ve dvojicích navzájem sdělit své úvahy. Po několika minutách této činnosti mohly děti všem stručně představit své odpovědi na otázku. Některé výpovědi dětí byly klasické, ale objevilo se i několik opravdu zajímavých úvah. Uvedu příklady obou pólů odpovědí.

Klasické - Vašík: „Napíšu si nákup na papír, abych na něco nezapomněl.“

Nela: „Budu si pořád opakovat, co mám koupit.“

Netradiční - Kristián: „Dám to do mozku. No, do takového šuplíčku.“

Své nápady a postřehy si mohly děti zaznamenávat na svůj papír.

Na tuto činnost navazoval **čtený přednes paní učitelky**, v němž představila úvodní část pohádky. Následoval hromadný krátký rozhovor o přečteném úseku pohádky. Rekapitulovali, o čem úvodní část pojednávala. Poté paní učitelka pokračovala v četbě další části pohádky, na níž navazovalo vybavování si děje a psaní nákupu na papír.

Pokračovalo se v četbě další části pohádky, kterou paní učitelka přerušila těsně před jejím rozuzlením. Nyní opět nastala chvíle, kdy bylo využito zmiňované metody. Žáci

přemýšleli nad dokončením pohádky a předvídali, jak to mohlo celé dopadnout. Nejprve samostatně a chvíli na to ve dvojicích.

Na závěr hodiny ovšem přišla změna prezentace dokončených pohádek, která spočívala, místo pouhého vyslovení, v dramatinaci. Dvojice to měly obtížné především v tom, že se musely domluvit na jedné variantě konce pohádky, kterou následně představily ostatním. U některých dvojic nenastal při domluvě žádný problém, u jiných docházelo k dohadům a dlouhému rozhodování, což zdržovalo také průběh hodiny. Tento fakt se podepsal také na kvalitě provedení jednotlivých „inscenací“.

Reflexe činnosti

Třídou navštěvuje hodně dětí, což vyžaduje od paní učitelky důkladné plánování hodin a činností. Individuální promýšlení a párové sdílení se velmi dobře uplatňuje právě ve větších skupinách, což paní učitelka ví, a proto tuto aktivitu často zařazuje. Této aktivitu užívá jako nástroje pro uvedení žáků do společné práce.

Žáci se při této aktivitě učili porozumět čtenému textu, vnímat ho a sledovat jeho průběh. Touto činností byla u žáků rozvíjena krátkodobá paměť, jež je pro učení jako takové podstatným aspektem. Pro vlastní seberealizaci dětí byla důležitá prezentace vlastních myšlenek před třídou bez obavy z neúspěchu. Zároveň se u dětí trénovala jedna z důležitých klíčových kompetencí, jež představuje naslouchat promluvám druhého a respektovat je.

Touto formou vyučovací hodiny se paní učitelka snažila převést literaturu do praktického života (co se děje i doopravdy; co se může stát i ve skutečnosti přímo dětem). Přivádět děti k literatuře, ke knihám a pomáhat jim k vytváření lásky ke krásné literatuře, je při těchto činnostech dalším důležitým aspektem.

15.1.2. Roundrobin (Kolem dokola)

Paní učitelka i já, při své praxi, jsme využívaly především mluvené formy, v níž každý žák pomáhá svou myšlenkou tak, že ji vyřkne. Důraz jsme kladly na to, aby se žáci nepřekřikovali, aby navzájem tolerovali ostatní názory, aby respektovali pořadí a nechali domluvit každého člena.

Písemná forma této metody je používána také, ovšem mnohem méně. Převažuje forma mluveného slova, prvopočátky diskuze. Rozvíjí se tím i slovní zásoba žáků.

Jedná se o výborný prostředek na opakování učiva, toho co se dělo předtím. Např. pohádka – každý smí říct jen jednu větu a děj se nesmí vracet. Jedná se o dost náročnou kooperaci, protože každý musí dobře poslouchat, kam došel ten před ním, aby navázal a nepřeskočil něco. Je tam totiž ta podmínka, že se nesmí vrátit.

Příklad použití techniky v rámci vyučovací jednotky

Vyučovací předmět: Český jazyk

Téma hodiny: „Jaro“

Měsíc: Březen

Poznávací cíle: Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru. Porovnává a třídí slova podle zobecněného významu. Pozoruje a popíše viditelné proměny v přírodě v ročním období Jaro. Prohlubuje své znalosti.

Rozvíjené kompetence: Operuje s obecně užívanými termíny a znaky. Formuluje a vyjadřuje své myšlenky. Vyjadřuje se výstižně. Naslouchá promluvám druhých lidí. Přispívá k debatě celé třídy. Dodržuje vymezená pravidla.

Metoda Kolem dokola a její mluvená forma je nejčastěji využívána při ranním komunitním kruhu, což je prostředek organizace výuky. Nyní popíšu vyučovací hodinu, v níž se této kooperativní struktury užilo obvyklým, běžným způsobem.

Popis hodiny, pozorování

Této metody bylo využito paní učitelkou při 2. vyučovací hodině Českého jazyka, v němž se prolínaly také prvky předmětu Člověk a jeho svět. Tento den se přišly na vyučování do 1. A podívat paní učitelky z celé České republiky. Jednalo se o tzv. ukázkový den učení podle programu, který tato škola nabízí. Paní učitelky strávily ve škole celkem tři vyučovací hodiny, a sice od 2. vyučovací hodiny po 4. vyučovací hodinu. Paní učitelka ukázala spoustu metod a způsobů výuky, které jsou pro tuto školu charakteristické.

Na začátku 2. vyučovací hodiny se s dětmi posadila do kruhu na koberec. Jelikož děti hlučely, musela paní učitelka použít ztišující nástroj, což zde znamená počítat do deseti. Na tento signál děti reagují velice rychle.

Úvodní slovo patřilo paní učitelce. Navodila příjemnou jarní atmosféru, která v dětech zřejmě přetrvala až do konce vyučování, neboť s paní učitelkou i mezi sebou skvěle spolupracovaly. Poté děti vyzvala, aby jedno za druhým řeklo, co se mu vybaví, když se řekne slovo JARO. Děti už měly tuto metodu zažitou, proto nedělalo problémy hovořit jeden za druhým a navzájem si předávat slovo. Žáci měly odpovídat jedním slovem, což fungovalo, protože vyjadřování několika slovy s dětmi paní učitelka neustále trénovala a trénuje. Pomáhá to dětem k utřídění vlastních myšlenek a k jejich rozšiřování. Kdo nechtěl nebo nevěděl, co říct, získal čas a po domluvení všech dětí měl možnost se ještě vyjádřit.

V průběhu činnosti se ukázaly problematické některé odpovědi žáků. Konkrétně se jednalo o slova bazén, klouzačka a růže. Paní učitelka nechala nejprve domluvit všechny žáky a poté se k daným slovům vrátila. Požádala konkrétní žáky o dovysvětlení jednotlivých slov, objasnit, jak to mysleli. Paní učitelka jednotlivá vysvětlení přijala s tím, že zcela charakteristická tato slova pro jaro nejsou. Když jsem

s ní po vyučování mluvila, pověděla mi, že sporná slova vznikla z důvodu od ní špatně položené otázky. Vhodnější se poté jevila otázka typu: Co je pro roční období jaro charakteristické? nebo Co je pro roční období jaro typické? . Problém, který vznikl, je mimo jiné také pěkným příkladem bezpečného prostředí, které v této třídě panuje. Nikdo se nebojí projevit, říct svůj názor, protože vědí, že o žádné odpovědi nebude řečeno, že je hloupá.

Na závěr této činnosti sdělila paní učitelka, co bude následovat. Vysvětlila dětem, jak se na další činnost připravit, aby ji úspěšně zvládly.

Reflexe činnosti

Pro užití metody Roundrobin v této části hodiny se paní učitelka rozhodla z důvodu získání představy, co vše už žáci o jaru vědí. Důležité pro ni bylo dozvědět se od žáků jejich poznatky a vědomosti, s těmi následovně pracovat a dále je rozvíjet a postupně prohlubovat. Děti se musely zamyslet nad znaky jara, vzpomenout si, co se na jaře děje, co pozorovaly před rokem a vyjádřit se jedním slovem, aby všichni pochopili, co má který žák na mysli. Slova se nesměla opakovat. Zároveň si žáci trénovali hlasitý a plynulý projev. Žáci se tím učili zobecňovat a užívat vhodná slova. Velmi potřebná byla při těchto činnostech slovní zásoba, kterou si žáci rozvíjeli především vlastní četbou.

Smyslem uváděné metody bylo učit se naslouchat ostatním, vnímat jejich odpovědi, vyslovit svůj názor a dokázat si ho obhájit. Zároveň každý přispíval popořadě k následné společné diskuzi.

15.2. Prvky metod

Tento oddíl bude věnován metodám a technikám, ze kterých v této třídě užívají pouze určité prvky. Metod a technik, z nichž zatím používají jen elementy, je mnoho. Po konzultaci s paní učitelkou jsem vybrala ty nejčastěji užívané. Hlavním důvodem této eliminace prvků je zde věk dětí a jejich stupeň vývoje kooperativních dovedností.

15.2.1. Společné myšlenkové mapy

Myšlenkové mapy jsou považovány za efektivní způsob třídění vlastních myšlenek a důležitých faktů ohledně daného tématu.

V této třídě s touto aktivitou teprve začínají a zatím se podle slov učitelky příliš nedaří. Celá třída přispívá k vytvoření jedné společné myšlenkové mapy. Dle slov paní učitelky se jedná o dost náročnou činnost, jejíž jednotlivé fáze jsou pro žáky v 1. třídě obtížné a těžko pochopitelné, a proto se musí postupovat krok po kroku. Spočívá v pochopení smyslu činnosti a spolupráce vůbec. Zatím toto příliš nefunguje. Můj pocit je však opačný.

Pro úspěšnou realizaci je mimo jiné důležitým faktorem učitel, jeho vedení a zaujetí pro činnost. V této myšlence mne utvrzuje i vlastní zkušenost. V této třídě se myšlenkové mapy neobjevují každý den, ale v jiných prvních třídách tomu může být jinak. Měla jsem možnost vidět výuku v jiné první třídě, kde naopak touto aktivitou pracovali velmi často, čemuž odpovídala také výzdoba jejich třídy. Záleží na učiteli, čemu dává přednost.

Jedná se o časově náročnou činnost, při níž žáci tohoto věku nedokáží udržet pozornost po celou dobu. Klade vyšší nároky na schopnosti učitele a jeho přípravu. Činnost musí být prolnta různými pohybovými aktivitami, což se mi potvrdilo při samotné výuce i při konzultaci s paní učitelkou.

Vyučovací předmět: Člověk a jeho svět

Téma hodiny: „Zima“

Měsíc: Prosinec

Poznávací cíle: Tvoří krátký mluvený projev. Do komunikace zapojuje obsah vizuálně obrazných vyjádření, která samostatně vytvořil. Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru. Popíše a porovná viditelné proměny v ročním období Zima.

Rozvíjené kompetence: Formuluje a vyjadřuje své myšlenky. Naslouchá promluvám druhých. Respektuje názory druhých. Vhodně argumentuje. Obhajuje svůj názor. Pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce. V případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá. Přispívá k diskusi. Dodržuje vymezená pravidla.

Prvky této kooperativní aktivity, nazvané podle H. Kasíkové (2005) Společné myšlenkové mapy, užívá paní učitelka s dětmi při různých příležitostech a v různém rozsahu. V následujícím textu popíše vyučovací hodinu zaměřenou na sestavení myšlenkové mapy, ale jiným způsobem než jsem popsala v teoretické části.

Popis hodiny, pozorování

Vyučovací hodina byla zaměřená na téma Zima a odehrála se na začátku prosince. Žáci byli na počátku školní docházky a co se týče kooperace ještě toho příliš neovládali. S prvky této aktivity pracovali žáci ve vyučovacím předmětu Člověk a jeho svět. Hodinu vedla paní učitelka.

Úplně **na začátku** hodiny poslala paní učitelka žáky pro voskovky s tím, že zatím je nechají ležet na stole, nebudou je zatím potřebovat. Následovala rychlá příprava na

další práci, která spočívala ve vyslovení něčeho, co se váže k zimě. Otázka od paní učitelky zněla: „Co se Ti vybaví, když se řekne zima?“. Jeden za druhým vyslovovali své myšlenky, které shrnuli do jednoho slova. Žáci měli hodně nápadů, a tak proběhlo ještě jedno kolo.

Po malé „myšlenkové“ rozcvičce **následovala činnost jednotlivců**. Každý žák dostal od paní učitelky dva malé papírky, na které měl nakreslit voskovkami vánoční motivy, které ho napadnou. Důležité informace byly žákům často opakovány. Patřilo mezi ně: jeden motiv na jeden papírek; napsat k výtvoru, co to je; podepsat se. Některé děti byly hotovy rychleji a dožadovaly se dalšího papírku, neboť hýřily dalšími nápady. Kdo chtěl a stihl to, mohl ještě dál tvořit.

Po vlastní činnosti dětí, která trvala zhruba patnáct až dvacet minut, se postupně sešla celá třída na koberci. Kdo dokončil výtvarnou aktivitu, přišel na koberec i se svými výtvary a mohl je ostatním ukázat. Ovšem nejen ukázat, ale hovořit se spolužáky o tom, co nakreslil a vyjádřit se i k výkresům ostatních. Z většiny rozhovorů, které jsem měla možnost jako pozorovatel sledovat, mám stejný pocit. A sice: většina žáků hovořících o svých výtvorech byla plná nadšení a elánu, ovšem při naslouchání působili nepřítomným výrazem a znuděně, nijak na spolužákův výkres a slova nereagovali, prostě ho nechali mluvit. Ovšem i to je podle paní učitelky velký důvod k radosti, neboť si alespoň neskáčou do řeči a nechají druhého vyjádřit se.

Další činnost probíhala už opět v lavicích, kde si každý žák vybral jeden svůj obrázek. Postupně chodil jeden žák za druhým a kamkoliv na připravenou tabuli s nadepsaným tématem svůj výtvar nalepil a doplnil slovním vyjádřením. Pravidlo, které museli všichni dodržet, bylo: žádné téma se nesmí opakovat na dvou obrázcích. Vyskytly se potíže v podobnosti námětů. Paní učitelka tyto situace řešila jednoduchým způsobem: pokud si své stanovisko žák obhájil, pak mohl svůj obrázek připojit k ostatním na tabuli. Po dokončení celého kola, v němž se všechny děti vystřídalaly, následovalo protažení.

Tato činnost trvala na „prvňáky“ už moc dlouho a paní učitelka zareagovala **pohybem** na vzniklý neklid, který ke konci činnosti sílil. Po načerpání energie se všichni vrátili **zpět do lavic** a spolu s paní učitelkou zjišťovali, jaké téma či vánoční motiv, na tabuli chybí. Kdo měl ještě něco, co na tabuli není, přišel k tabuli a po

úspěšné obhajobě svého námětu, ho přidal mezi ostatní. Zde mne zaujalo chování dětí. Každý chtěl prosadit právě ten svůj motiv a zavděčit se paní učitelce na úkor ostatních dětí ve třídě. Takovéto chování je v teoretických knihách pro tento věk příznačné a sama jsem si ověřila, že v praxi to skutečně platí.

Na konci hodiny bylo dětem řečeno, že mohou o přestávce dokreslit na papírek motiv, který ještě na tabuli není. Paní učitelka umí žáky skvěle motivovat k činnosti, a tak většina dětí o přestávce místo svačiny kreslila. Možná v tomto snažení hrála roli také pochvala a uznání od paní učitelky, která se žáky skutečně umí bezvadně jednat.

Tímto se první fáze společné myšlenkové mapy skončila, ale pouze pro dnešní den. V dalších dnech se na tuto činnost navazovalo rozčleněním motivů na jednotlivé kategorie, což představovalo další fázi při utváření myšlenkové mapy v této třídě.

Reflexe činnosti

Činnost vedená technikou myšlenkové mapy trvala zhruba 60 minut, tedy jednu vyučovací hodinu a čtvrt čistého času. Ze slov paní učitelky jsem získala pocit, že není s výsledky této práce nijak zvlášť spokojená. Úkoly považuje pro děti za přiměřené, ovšem jejich chápání souvislostí prý ještě tolik nefunguje, nebylo trénováno.

Já osobně však tuto aktivitu a celkovou hodinu hodnotím kladně. Způsob vedení činnosti mne naprosto uchvátil a celkově jsem se inspirovala. Jasně vymezená pravidla a uváděné konkrétní kroky obohacené o různé varianty byli důležité pro úspěšnost celé práce. Ve třídě panovala velice příjemná atmosféra. Žáci reagovali na veškeré podněty a pokyny učitelky. Práce probíhala v tichosti a bez vyrušování ostatních.

Žáci v této době ještě neuměli příliš psát, proto myšlenková mapa vznikala kreslenou formou. Bylo zajímavé sledovat, jak žáci přemýšlejí a následně své myšlenky přenášejí pomocí obrázků na papír. Vyjádření některých motivů mělo skutečně umělecký charakter. Některé byly pochopitelné na první pohled, u jiných

musel člověk zapojit svou fantazii, aby pochopil význam daného výjevu. Tato technika podporuje u žáků rozvoj myšlení, vnímání a v jistém směru i fantazie.

15.2.2. Skupiny čtou

Jedná se o kooperativní strukturu, která nepatří mezi časově náročné techniky. V této třídě ji paní učitelka včleňuje do výuky dle charakteru cíle a smyslu vyučovací jednotky. Této techniky není využíváno přesně tak, jak je uvedeno v odborné literatuře. Zásadní je pro paní učitelku základní myšlenka této techniky, která spočívá nejen v získání a osvojení určitých poznatků, ale rovněž v uvědomění si jistých rolí a práci na společném díle. Mimo jiné ji považuje za přípravu na rollové hry.

V rozsahu užívání této aktivity byl určitý plynulý posun. Zpočátku paní učitelka přebírala pouze prvek četby ve skupinách pospolu, avšak každý na svém listu, vedoucí k porozumění textu. Následovalo rozšíření o prvek rozlišení rolí ve skupině a pobírání zodpovědnosti za určenou roli. Nejedná se však zatím o role typu kontrolór, ale o rozdělení podle barev, čísel, apod. Na role jsou žáci připravováni i jinak, rolemi běžného života ve škole (role nosiče sešitů apod.).

Prvky této kooperativní techniky jsou paní učitelkou nejčastěji zařazovány při osvojování nového učiva a upevňování znalostí. Její použití je možné při kontrole porozumění.

Příklad použití techniky v rámci vyučovací jednotky

Vyučovací předmět: Člověk a jeho svět

Téma hodiny: „Ptáci na jaře“

Měsíc: Duben

Poznávací cíle: Plynule čte s porozuměním texty přiměřeného rozsahu a náročnosti. Porozumí písemným pokynům přiměřené složitosti. Píše jednoduchá sdělení. Respektuje základní komunikační pravidla v rozhovoru. Pozoruje a zjišťuje proměny v přírodě v jednotlivých ročních obdobích.

Rozvíjené kompetence: Uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí. Volí vhodné způsoby řešení, užívá při řešení problémů logické postupy. Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory. Naslouchá promluvám druhých lidí, vhodně na ně reaguje. Obhájí svůj názor a vhodně argumentuje. Účinně spolupracuje ve skupině. Podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu. Přispívá k diskuzi v malé skupině. Dodržuje vymezená pravidla.

Na následujících řádcích popíši konkrétní vyučovací hodinu, ve které se prvek techniky Skupiny čtou vyskytl, ale v poněkud odlišném pojetí než jsem popisovala v teoretické části. Zmiňovaná technika, nazvaná podle H. Kasíkové (2004) Skupiny čtou, přispívá k porozumění textu, k rozvoji poznání, ale také k odpovědnosti za určenou roli.

Popis hodiny. pozorování

V následující vyučovací hodině, která byla zaměřena na období jara, se vyskytly i další techniky kooperativního učení (Individuální promýšlení a párové sdílení a Roundrobin). Prvky sledované metody využila paní učitelka ve vyučovacím předmětu Člověk a jeho svět.

V úvodu hodiny se všichni žáci sešli na koberci. Realizaci uvedené metody předcházela komunitní kruh na koberci, který byl zaměřen na hlavní téma této hodiny: „Ptáci na jaře“. Nejprve se hovořilo o základních znacích jara, což představovalo opakování z předcházejících hodin. Mezi znaky žáci zařadili také ptáky, na což paní učitelka následně navázala otázkou „Jak mohou ptáci souviset s jarem?“. Poté žáci ve dvojicích dvě minuty diskutovali o nastolené otázce. Práce ve dvojicích následně přešla v prezentaci odpovědí a v jednoduchý rozhovor.

V další části hodiny se žáci přesunuli do lavic a od paní učitelky získali informace k následující činnosti, která spočívala ve skupinové práci. Každá skupina se skládala ze čtyř členů a prvním úkolem skupiny bylo rozdělit si mezi sebou čísla od jedné do čtyř. Následně rozdala paní učitelka každé skupině jeden papír s pokyny, které byly stěžejní pro další úkoly ve skupině. Zároveň každý žák dostal jeden pracovní list, který souvisel s danými pokyny. Čísla, která si mezi sebou v jednotlivých skupinách žáci rozdělili, znamenala určité role potřebné pro další práci. Pracovní list každého žáka obsahoval tři otázky, které bylo třeba správně zodpovědět. Žák s číslem 4 měl ve skupině za úkol číst jednotlivé pokyny z papíru jeden za druhým a skupina pospolu je postupně plnila a vypracovávala. Ostatní žáci ve skupině měli podle získaných čísel (1 – 3) číst zadané úkoly na pracovním listu. Všichni členové skupiny museli při jeho zpracovávání spolupracovat a podílet se na společné odpovědi, aby byl jejich výsledek úspěšný.

Následovala **vlastní činnost skupin**, která trvala zhruba 15 – 20 minut. Paní učitelka mezi skupinami během jejich skupinové práce procházela a při potížích byla skupině nápomocná. Působila spíše jako pomocná síla. Během práce se vyskytl problém, který se týkal jedné z otázek na pracovním listu. Problematický se ukázal jeden z obrázků ptáků, jehož znázornění bylo na první pohled rozporuplné. Mohlo se jednat o dva druhy ptáků a žáci se nemohli dohodnout na jednotné odpovědi. Paní učitelka na chvíli přerušila práci skupin a zadala jedné skupině, která již byla s pracovním listem hotova, aby v encyklopedii našla oba ptáky. Ostatní pokračovali ve skupinové práci. Všichni členové skupiny museli znát a rozumět všem odpovědím a také s nimi souhlasit. Po dokončení se každý podepsal na svůj pracovní list a potvrdil tím, že chápe a souhlasí se všemi odpověďmi. **viz příloha č. 2**

Ke konci hodiny se všichni opět sešli na koberec a skupina pracující s encyklopedií ostatním sdělila a ukázala, na co přišla. Následovala prezentace výsledků jednotlivých skupin, jež nahradila kontrolu pracovního listu.

Úplný **závěr hodiny** patřil reflexi skupinové činnosti, při níž se všichni postavili. Žáci se mohli vyjádřit k práci ve skupinách, jak se jim spolupracovalo, zda se vyskytl nějaký problém i k jejímu složení. Každý mohl projevit svůj názor, ať už kladný nebo záporný. Po zhodnocení práce ve skupinách se žáci odebrali do lavic, kde je čekala

ještě poslední činnost – namalovat obličej podle toho, jak se práce ve skupině dařila, jaký z toho mají pocit. 😊

Reflexe činnosti

Vyučovací hodina probíhala plynule a bez větších potíží. Paní učitelka dokázala okamžitě reagovat na jakýkoliv sebemenší náznak problému či nejasnosti.

Největší potíž se objevila během vlastní činnosti dětí, kterou ovšem paní učitelka s přehledem vyřešila. Žáci nedokázali jasně určit z daného obrázku, o jaký druh ptáka se jedná (husa nebo kachna?). Aby nevznikl chaos a hluk ohledně této nejasnosti, zadala paní učitelka rychlé skupině práci s encyklopedií, v níž vyhledali informace o rozdílech mezi těmito dvěma ptáky a zjistili, který z nich je vyobrazen na pracovním listu. Před koncem hodiny se setkala celá třída na koberci a skupina pracující s encyklopedií přečetla a ukázala ostatním, na co přišla.

Problém řešený využitím práce rychlé skupiny vyhledáním v encyklopedii považuji za velmi efektivní řešení vzniklé nejasnosti, pro všechny zúčastněné. Rychlá skupina se nenudila a ostatní se díky ní dozvěděli nové informace.

Při vlastní činnosti dětí jsem sledovala spolupráci ve skupině a vyzorovala jsem jednání charakteristické pro většinu skupin. Žáci se zpočátku činnosti uchýlovali k samostatné práci, většina skupiny nesplňovala pravidlo vzájemné pomoci. Postupně během činnosti se u většiny součinnost ve skupině zlepšila. Často však musela být práce žáků korigována paní učitelkou.

Při reflexi skupin žáci otevřeně vyslovili, jak se po skupinové práci cítí a jak se jim pracovalo. Z odpovědí dětí vyplynulo, že se většině zúčastněných ve skupině pracovalo dobře a bez problémů. Pokud se vyskytl nějaký zádrhel dokázaly spolu komunikovat a poradit se. Vysvětlit, čemu nerozuměly a ostatní členové se snažili pomoci. V některých skupinách se práce dařila lépe, v jiných hůře. Většina skupin spolupracovala bez problémů, ovšem v jedné z nich se stávalo, že pouze dva členové skutečně pracovali a zbytek skupiny se tzv. „vezl“. Jeník nespolečně pracoval, zabýval se něčím úplně jiným, ale nenarušoval práci skupiny. I přesto ve všech skupinách

panovala příjemná atmosféra bez hádek a třenic. Někteří žáci se při skupinovém hodnocení vyjádřili ohledně přílišného hluku během práce, protože je to při spolupráci ve skupině rušilo. Považuji tento fakt za očekávaný a normální, neboť jsou žáci zatím ve fázi učení se komunikaci a dodržování jejích pravidel.

Co se týká cílů, činnost splnila svou funkci.

16. Závěry praktické části

Ve výzkumné části bylo hlavním smyslem zmapování počátečního a konečného stavu a smyslu kooperace v 1. ročníku základní školy a sledování významu používaných metod a technik kooperativního učení pro rozvoj dovedností žáků a naplňování učebních cílů.

Pro úspěšnou realizaci mého výzkumu bylo třeba navázat s dětmi ve třídě i paní učitelkou pozitivní kontakt založený na důvěře a přátelském vztahu. K tomuto cíli jsem směřovala citlivým a vnímavým jednáním, které přispělo k přijetí mé osoby do kolektivu třídy. Spolu s paní učitelkou jsem se snažila o vytváření příznivého a podnětného prostředí. Pouze v takovém prostředí může docházet k efektivnímu učení a k mnohostrannému rozvoji osobnosti žáka. Pro kooperativní způsob práce je velice důležitá soudržnost třídy a její podpora.

Pro tyto účely byly dennodenně zařazovány aktivity, které podporovaly nejen rozvoj osobnosti žáka, ale především rozvoj interpersonálních vztahů a zmíněnou soudržnost kolektivu. Neustále byli žáci utvrzováni v tom, že spolupráce a pomoc jeden druhému jsou cenné a potřebné pro jejich budoucí život. K tomuto účelu směřovalo zařazování jednotlivých technik vyžadujících skupinovou práci a vedoucích k principům kooperace.

Počáteční stav kooperativní práce ve zkoumané třídě jsem získala z rozhovoru s paní učitelkou. Na základě získaných poznatků a z uvedených skutečností jsem došla k závěru, že většina žáků se se spolupracujícím učením setkala poprvé. Bylo velice obtížné zavádět ve třídě kooperativní principy výuky a získat si žáky pro tento způsob výuky. Přimět je ke společnému úsilí.

Na základě vlastního pozorování třídního kolektivu a s ohledem na to, co jsem se dozvěděla z rozhovoru s paní učitelkou, lze konstatovat, že kooperativní učení pozitivně ovlivňuje učební proces a zároveň osobnost dítěte ve vztahu k ostatním zúčastněným i k vyučování. Precizní příprava, motivace a práce paní učitelky předpokládala úspěch celého vyučovacího procesu.

Žáci během školního roku prošli výrazným vývojem směrem kupředu. Naučili se mnoho nových věcí, získali mnoho nových poznatků, pracovali v duchu kooperace každý den a učili se kooperativním a sociálním dovednostem. Díky mnoha faktorům, zejména však využitím skupinových a kooperativních aktivit a činností, se u žáků formovaly a rozvíjely jednodušší i složitější kooperativní dovednosti. Výsledky však byly patrné až ve druhém pololetí, kdy docházelo u některých žáků k efektivnímu využívání jednodušších dovedností. K upevnění a osvojení docházelo pozvolna s individuálními rozdíly. K trénování dovedností uzpůsobovala paní učitelka i organizaci, způsoby, metody či techniky práce. Základ úspěchu spočíval ve správném pochopení a vhodném užívání jednotlivých metod a technik. Při svém výzkumu jsem zjistila, že na rozvoji kooperativních dovedností se podílí nejen učitel a jeho kvalitní práce, ale také věk dítěte.

Mezi dovednosti související s kooperativním učením, které žáci s určitými rozdíly na konci 1. ročníku ovládali, patřilo: rozdělit si ve skupině role; přispívat svými nápady; podporovat slabší žáky ve skupině; poradit si; bez obav vyslovit svůj názor; nechat domluvit ostatní; sdílet.

Osobně se domnívám, že úroveň dosažených kooperativních dovedností a kooperace v této třídě odpovídá danému školnímu věku. Tyto skutečnosti jsou kvalitním základem pro další soustavnou práci s kooperativním učením.

Závěr

Kooperativní učení souvisí se současnými podmínkami a potřebami společnosti. Tento model učení představuje výraznou inovaci v dnešním vzdělávání a přináší s sebou zásadní změny v uspořádání lidských sociálních vztahů na principu kooperace.

Ke zpracování diplomové práce jsem si zvolila téma: „Kooperativní učení a vyučování v primární škole“. Hlavním cílem bylo zabývat se kooperativním učením a vyučováním, problematikou odlišného způsobu výuky. Přiblížit podstatu tohoto nového přístupu k učení se zaměřením na specifika primární školy.

V teoretické části bylo cílem podrobně popsat kooperativní způsob výuky jako jednu z možností jiného úhlu pohledu na výuku. Na základě studia odborné literatury a čerpání z různých zdrojů poukázat na specifika a obecná východiska, která se týkají probíraného tématu.

Praktická část mapuje stav kooperace v 1. ročníku základní školy a její změny během školního roku. Zásadní pro mne byly metody a techniky vedoucí ke kooperaci a spolupráci mezi žáky a zkoumání metodiky kooperativní práce.

Zpracování diplomové práce, teoretické i výzkumné části, pro mne bylo po všech stránkách přínosem. Teoretická část mi pomohla rozšířit a obohatit můj dosavadní pohled na školu jako vzdělávací instituci. Zároveň jsem měla možnost sledovat a sama si vyzkoušet teoretická východiska v praxi. Pochopila jsem, jak jsou teoretické základy důležité a podstatné pro úspěšnou praxi. Teorie a praxe jdou spolu ruku v ruce a jedna bez druhé nemůže existovat.

Největší přínos shledávám v nalezení svého budoucího pedagogického směřování. Ujasnila jsem si, co je pro mne jako budoucí učitelku ve vzdělávání dětí důležité. Pochopila jsem, co profese kvalitní učitelky všechno obnáší a zároveň přináší. Nejvíce mi v tomto ohledu pomohla a inspirovala mě paní učitelka Staňková z FZŠ Chlupova, u níž jsem absolvovala pedagogickou praxi. Tato práce zároveň přispěla k lepší orientaci v daném tématu a k efektivnější práci s odbornou literaturou.

Kooperativní vyučování není jednoduchá záležitost a každý učitel, který chce podle těchto forem práce realizovat své pojetí výuky, by si měl být vědom nejen kladů a přínosů, které kooperace přináší, ale rovněž potíží, které se mohou vyskytnout. Je zapotřebí jeho soustavného úsilí, důslednosti a promyšlenosti.

Kooperativní učení přispívá k mnohostrannému rozvoji celé osobnosti žáka a především klade důraz na spolupráci, porozumění a sdílení, což v současném světě představuje základ pro kvalitní práci v mnoha zaměstnání i mimo něj. Prosadit se v dnešním světě není jednoduché. Při efektivním užívání kooperativních forem práce však existuje naděje, že z žáků vyrostou sebevědomí jedinci s jasnými cíli a schopnostmi jejich realizace.

Seznam literatury

- BLÁHOVÁ, K.: *Uvedení do systému školní dramatiky*. IPOS Praha, 1996. ISBN 80-7068-070-9.
- CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha : Portál 1994. ISBN 80-7178-014-6.
- ČÍHALOVÁ, E., MAYER, I.: *Jak rozvíjet komunikaci a spolupráci*. Agentura Strom 1999. ISBN 80-86106-06-3.
- FISHER, R.: *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Z.: *Úvod do sociální psychologie*. Praha : PedF UK 2001. ISBN 80-7290-054-4.
- KARNSOVÁ, M.: *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Portál : Praha 1995. ISBN 80-7178-032-4.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Portál : Praha 1997. ISBN 80-7178-167-3.
- KASÍKOVÁ, H.: *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

- KASÍKOVÁ, H. Sebevědomí a kooperativní vyučování. In Sborník výzkumného projektu *Extra: Asertivita, sebereflexe, kooperace a dramatická výchova*. Praha, 1995.
- KASÍKOVÁ, H.: *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. AISIS o. s., 2005. ISBN 80-239-4668-4.
- KASÍKOVÁ, H., VALENTA, J.: *Reformu dělá učitel*. Praha : STD, 1994. ISBN 80-901660-0-8.
- MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M.: *Radosti a strasti*. I+H, 1998. ISBN 80-86022-21-8.
- MECHLOVÁ, E., HORÁK, F.: *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. SPN Praha, 1986.
- MEREDITH, K. S., STELEOVÁ, J. L., TEMPLE, CH.: *Kooperativní učení. Čtením a psaním ke kritickému myšlení. Příručka V*. 1998.
- POLECHOVÁ, P.: *Interaktivní a kooperativní strategie v Evropských projektech škol*. Praha 2000. ISBN 80-7290-024-2.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Portál : Praha 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- AUTOŘI: *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. VÚP Praha 2004.
- SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha : ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.

- SKALKOVÁ, J.: *Za novou kvalitou vyučování*. Brno : Paido 1995. ISBN 80-85931-11-7.
- SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Didaktická východiska primárního vzdělávání na základní škole*. Praha : PedF UK 1996. ISBN 80-86039-00-5.
- SPIPKOVÁ, V.: *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů*. Praha : PedF UK 1997. ISBN 80-86039-41-2.
- SPIPKOVÁ, V. a kol.: *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál : Praha 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J.: *Základy kvalitativního výzkumu*. Nakladatelství Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X (Albert).
- TONUCCI, F.: *Vyučovat nebo naučit?* Praha : PedF UK 1991. ISBN 80-901065-1-X.
- TRPIŠOVSKÁ, D.: *Vývojová psychologie pro studenty učitelství*. Univerzita Jana Evangelisty Turkyň v Ústí nad Labem, 1998. ISBN 80-7044-207-7.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum 2001. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie I*. UK Praha : 1996. ISBN 80-7184-317-2.
- VÁGNEROVÁ, M., VALENTOVÁ, L.: *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha 1992. ISBN 80-7066-384-7.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Hodnocení - Český jazyk a Člověk a jeho svět – vyplněné žáky

Příloha č. 2 – Pracovní list ČJS („Ptáci na jaře“) – vyplněné žáky









Příloha č. 3 – Dotazníky – vyplněné žáky

Příloha č. 4 – Foto

Přílohy

Příloha č. 1

HODNOCENÍ - ČESKÝ JAZYK









OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	 ZATÍM SE NEDAŘÍ	 OBČAS SE DAŘÍ	 DAŘÍ SE MI	STANOVISKO UČITELE
VYJADŘUJI SVÉ MYŠLENKY				SOUHLASÍM
ZNÁM JMÉNA SVÝCH SPOLUŽÁKŮ				SOUHLASÍM
NESKÁČU DO ŘEČI OSTATNÍM				ZATÍM SE NEDAŘÍ
POZNÁVÁM VELKÁ TISKACÍ PÍSMENA ABECEDY				SOUHLASÍM
ZAPISUJI VELKÁ TISKACÍ PÍSMENA ABECEDY				SOUHLASÍM

MÉ JMÉNO: _____

POŘADÍ HODNOCENÍ: _____

1.

HODNOCENÍ - ČLOVĚK A JEHO SVĚT

OČEKÁVANÉ VÝSTUPY	 ZATÍM SE NEDAŘÍ	 OBČAS SE DAŘÍ	 DAŘÍ SE MI	STANOVISKO UČITELE
UČÍM SE ORIENTOVAT V BUDOVĚ ŠKOLY				SOUHLASÍM
OSVOJUJI SI ZÁKLADNÍ REŽIM DNE A TÝDNE VE ŠKOLE				SOUHLASÍM
DODRŽUJI ZÁKLADNÍ HYGIENICKÉ NÁVYKY				DAŘÍ SE
UMÍM POZDRAVIT, PŘIVÍTAT SE SE ZNÁMOU OSOBOU, ROZLOUČIT SE				DAŘÍ SE
USILUJI O DOBRÉ VZTAHY VE TŘÍDĚ				OBČAS SE NEDAŘÍ

MÉ J

POŘADÍ HODNOCENÍ: _____

1

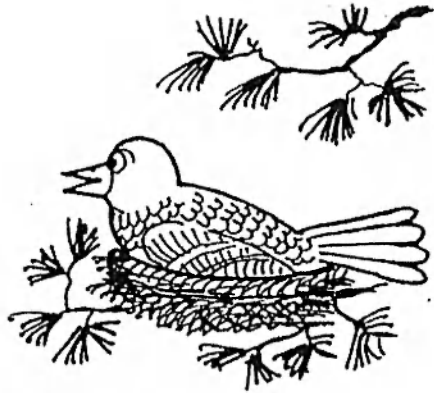
Příloha č. 2

KRISTIÁN

1. A je tu další hádanka!

O ptáčata nestará se,
nemá na ně čas.
Kuku, volá často v lese,
jaro je tu zās!

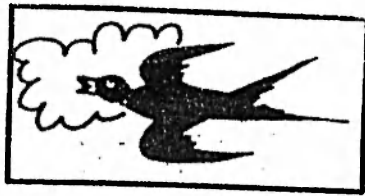
Kdo to je? KUKAČKA



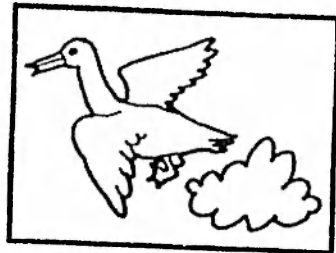
2. Na jaře se vrací mnozí ptáci z teplých krajin.
Vzpomeneš si, kteří to jsou?



ČAP

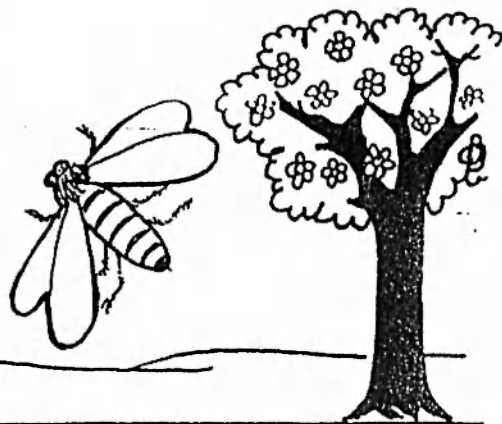
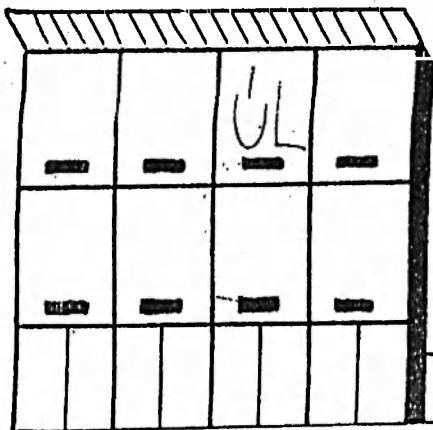


VLAŠTOVKA



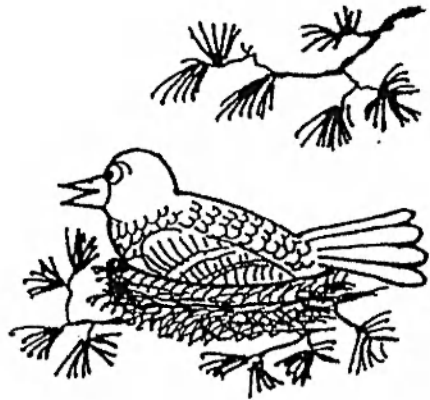
HUSA

3. Také včelky vylétají, z úlů a hledají sladkou šťávu květů.
Udělají spoustu užitečné práce.
Víš, co to je?



1. A je tu další hádanka!

O ptáčata nestará se,
nemá na ně čas.
Kuku, volá často v lese,
jaro je tu zas!

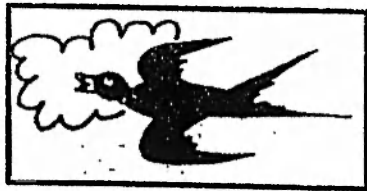


Kdo to je? KUKAČKA

2. Na jaře se vrací mnozí ptáci z teplých krajin.
Vzpomeneš si, kteří to jsou?



ČAP



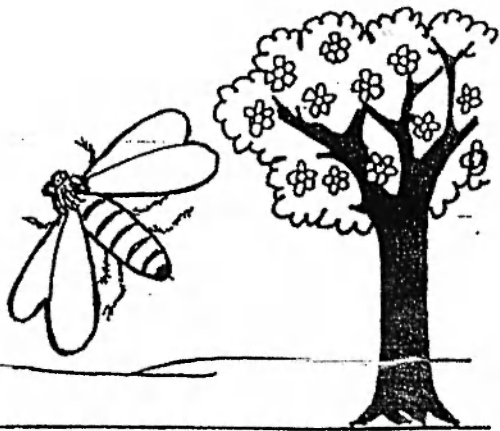
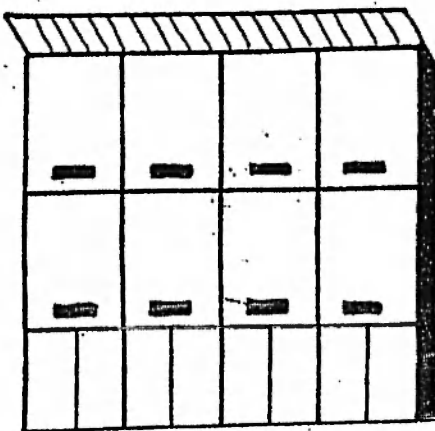
VLAŠTOŠKA



~~KACHNA~~ HUSA

3. Také včelky vylétají z úlů a hledají sladkou šťávu květů.
Udělalí spoustu užitečné práce.

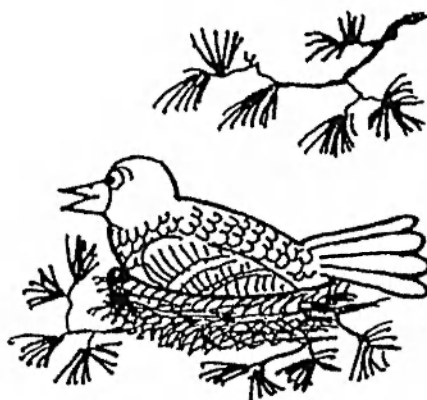
Víš, co to je? VIRÁDÍ MED



1. A je tu další hádanka!

O ptáčata nestará se,
nemá na ně čas.
Kuku, volá často v lese,
jaro je tu záš!

Kdo to je? KUKAČKA



2. Na jaře se vrací mnozí ptáci z teplých krajin.
Vzpomeň si, kteří to jsou?



ČAP



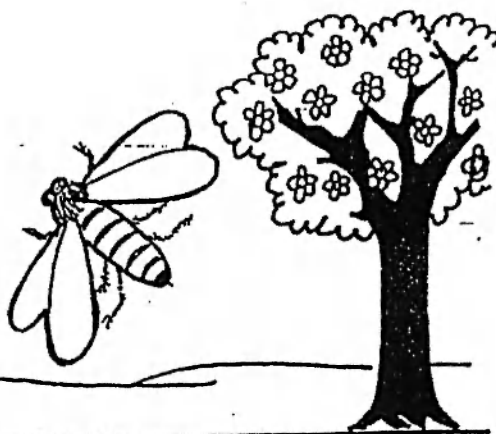
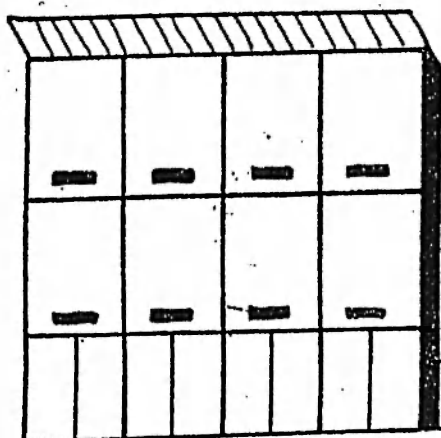
VLAŠTOVKA



HUSA

3. Také včelky vylétají z úlů a hledají sladkou šťávu květů.
Udělalí spoustu užitečné práce.

Víš, co to je? PŘENAŠEVI PIL



Příloha č. 3

MARKANOVIČ DANIEL

1. číst, počítat, psát,
psace psát.

22, Ondra, Vašek a Vojta.
3, Patrik, protože mlčí.

4, TĚLOCVIK A PSANÍ, PROTOŽE TĚLOCVIK
JE NEKLIDNÍ, A PSANÍ JE KLIDNĚ, A
PO TĚLOCVIKU SI ODPOČINU.

5, HUDEBNÍ VÝCHOVA, PROTOŽE JE
DLOUHÁ A ŽPATNĚ UBJEHNE.

6, VAŠEK A ONDROU.

7 PATRIK A HONZA, PATRIKOVI JSI NPAMAT-
UJU.

8, VAŠEK A ONDRA, VAŠEK MI POMÁHÁ V
MATEMATIKOU, ONDRA TAKÉ Z MATEMATIKOU.

9, ANO, KDPŽ JÁ ONDRA, NATÁLKA A DAVID,
PROTOŽE ONDRA ŽPATNĚ ROZCHOPIL ÚTDL,
M JSME MU TO OTÁZKU SNAŽILI VISVĚTLIT
ALE MARNĚ.

10, PSANI.

anastasije

1) PSACI | PISMEK | TV | VITVAR

2) NIKOLIF

3) JNELA

4) DRUŠINA | PROTOŽEČTAM | MUŽEN

5) HUDEŠKA | PROTOŽE ME NEBAVI. HUDEŠKA A PISNIČKY

6) PANI UČITEKA MIŠA

7) MIŠA NIKOL NIKOL SAJUS TO S PUSO B

8) MIŠA VŠEM
ZE

9) BYLA MOC VELIKI JA NE POSLOUŠAJ

10) DRUŽINA

HOLKA MIŠA UOC KOVÁ

1. POLITAI CIENI PSANI ANGLICKY

JAZIK

2. NYKŤ

3. S NELOU PROTOŽE
SKORO PŘI D BŘEČI

4. TV PROTOŽE SE
HODNE NACIEM A DICTATI

PROTOŽE S VNUCIM
DOYDOCHAT

5. OPRAŠNE NEBAM
VAV

6. NIKOPĚ

7. NICKY VAS TO PRO

~~TOU SE M JIM~~
DO MOHLA TAKŽE

VIPOČITAT PŘÍKLAD
8. NASTA S PŘÍKLAD
9. NASTAL ŽE S MESE
POTA DALI
10. TABULÉ

holka, Natalia
1, číst, psát psacím,
počítat, kreslit,
2, Indrou,
3, David,
protože mě usmívá,
4, český jazyk,
protože ráda píše,
5, angličtina,
protože je nadná,
6, ma. Vašek,
7, Indrou,
že mu radím
ve skupině,

gg

+

8, Vašek mi pomáhal
vypočítat příklady,
9, nemohli jsme
složit větu,
10, abeceda,

DOMINIKA REYTHAROVÁ

- 1) Čtení psaní do
pisanky matematiku
Aj výtvarní vichova
- 2) Terka Křístian
- 3) vojta probáje osuovaje
- 4) psaní probáje
se naučím psát
nová psací písmenka
- 5) kadebka probáje
se sam pořad něco
spíváme
- 6) psaní učitelka a na
Terce k. 7. Terce k.
~~práce~~ 4. pubechem

8. Tence p.
přečíst knižku
9. psalmy jsme se
nemohly domluvit
10. ~~psalmy~~ přečíst.

Příloha č.4

