

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Dramatická výchova jako podpora sociálního klimatu třídy se zaměřením na
kooperaci žáků

Drama in education as promoting of social climate of class focused on
cooperation with pupils

Veronika Špalová

Vedoucí práce: doc. Mgr. Radek Marušák
Studijní program: Učitelství
Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Dramatická výchova jako podpora sociálního klimatu třídy se zaměřením na kooperaci žáků vypracovala pod vedením vedoucího samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 21. dubna 2017

.....

podpis

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu diplomové práce, doc. Mgr. Radku Marušákovi, za vstřícnost, metodické vedení a odborné rady, které mi poskytl při zpracování této práce.

Dále děkuji paní třídní učitelce, která umožnila realizaci výzkumu s její třídou.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na rozvoj kooperativních dovedností v rámci jednoho vybraného ročníku základní školy, které vedou ke zlepšení klimatu třídy. Nástrojem pro splnění cíle si vybírá metody dramatické výchovy. Práce je rozdělena na dvě části. Teoretická část vychází z psychologických obsahů, charakterizuje kooperaci, věnuje se kooperativnímu učení a roli učitele. Odůvodňuje potřebu rozvoje kooperace žáků. O dramatické výchově pojednává ve spojení s kooperací a popisuje její metody a cvičení. K praktické části je využit kvalitativní výzkum pro sledování, analyzování, realizování a reflektování spolupráce ve třetí třídě základní školy. Tato práce hledá možnosti využití dramatických metod jako nástroje pro rozvoj kooperativních dovedností žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

kooperace, schopnost, dovednost, třídní klima, dramatická výchova, situace, zkušenost, skupina, cíl, rozvoj

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on development of cooperative skills within one selected class of elementary school, which lead to improved climate class. To meet the objective of choosing tools drama education, its methods and exercises. The thesis is divided into two parts. The theoretical part is based on psychological content, it characterized by cooperation, it deals with the cooperative learning and the role of the teacher. It justifies need to develop cooperation between pupils. The drama in education discussed in conjunction with cooperation and describes its methods and exercises. The practical part is used quality research for monitoring, analyzing, implementing and reflecting cooperation in third grade of elementary schools. This thesis seeks to use dramatic methods as tools for the development of cooperative skills of pupils.

KEYWORDS

cooperation, ability, skill, classroomclimate, drama, situation, experience, team, goal, development

Obsah

1	Úvod	8
2	Sociálně-psychologické hledisko kooperace	10
2.1	Kooperativní učení jako součást klimatu třídy	10
2.2	Kooperace ve vztahu k sociálnímu uspořádání třídy	11
2.2.1	Vývoj kooperace v mladším školním věku	11
2.2.2	Kooperace a skupinová dynamika	13
2.2.3	Vzájemná interakce žáků	13
3	Kooperace	15
3.1	Co zahrnuje pojem kooperace	15
3.2	Vzájemné směřování k cíli	16
3.3	Podmínky funkčnosti	17
3.4	Sociální a kooperativní dovednosti	19
3.5	Kroky učení kooperativním dovednostem	20
3.6	Proč se kooperací zabývat	21
4	Kooperace ve školním prostředí a třídě	23
4.1	Kooperativní učení a vyučování	23
4.1.1	Kooperace a výukové cíle	24
4.1.2	Kooperativní činnosti	26
4.1.3	Kooperativní metody a techniky	26
4.2	Učitelova odpovědnost	28
4.3	Reflexe jako nezbytná součást kooperativní výuky	29
4.3.1	Funkce reflexe a její obsahové fáze	29
4.3.2	Zásady pro vedení reflexe	30
4.4	Problémy kooperace ve třídě	31
5	Dramatická výchova	35
5.1	Principy a cíle dramatické výchovy	35

5.2	Metody dramatické výchovy	38
5.2.1	Konkrétní metody a cvičení	39
5.3	Dramatická výchova a kooperace	42
6	Výzkum	45
6.1	Cíle výzkumu	45
6.2	Charakteristika výzkumu	45
6.3	Charakteristika výzkumné třídy	47
6.3.1	Sociometrie	48
6.3.2	Rozhovor	50
6.4	Kooperativní výuka před realizací lekcí	54
6.4.1	Kritéria výzkumných lekcí	56
6.5	Realizované lekce s reflexemi	56
6.5.1	1. lekce	56
6.5.2	2. lekce	62
6.5.3	3. lekce	67
6.5.4	4. lekce	71
6.5.5	5. lekce	76
6.5.6	6. lekce	81
6.6	Kooperativní výuka po realizaci lekcí	83
6.7	Závěrečný rozhovor	84
6.8	Závěrečné shrnutí výzkumu	86
7	Závěr	89
8	Seznam použitých informačních zdrojů	90

1 Úvod

Příklad školní situace: Učitel rozdělí žáky na několikačlenné skupiny, vysvětlí zadání úkolu a dodá: „Při řešení všichni spolupracujte.“

Během mé vysokoškolské praxe se tato věta často objevovala při hodinách žáků prvního stupně základní školy. Zaznívala z úst studentů i učitelů. Aktivita většinou neproběhla podle jejich představ kooperativního vyučování. V závěru výuky s žáky práci reflektují a ptají se na porozumění spolupráce. Žáci ihned reagují a sdělí zásady jeho fungování. A já si kladla otázku: Pokud děti vědí, co znamená kooperovat, proč to ve výukových situacích nezvládají?

Odpověď nabízí odborné texty a články, zabývající se problematikou kooperace. Tato schopnost není lidem vrozená. Proto se jí musí postupně učit. Souvisí též s dalšími dílčími schopnostmi a dovednostmi, které jsou těžce zvládnutelné jak pro děti, tak pro dospělé. Od učitele to vyžaduje systematickou, gradující práci s dílčími aspekty kooperace a jejich postupné rozvíjení. Proces si nárokuje čas a trpělivost. Pokud se žáci začnou zlepšovat, mohou sami poznat, že práce ve skupinách přináší lepší, zajímavější výsledky, než v práci samostatné. Učitel dosáhne svých cílů a nebude mít žádné zábrany pro zařazování skupinové práce do výuky.

Nabytí schopnosti kooperovat nabízí také kvalitnější uplatnění v životě – osobním i pracovním. Člověk se setkává s mnoha situacemi, které je potřeba řešit společně. Dnešní tempo ve všech směrech stále rychlejší. Na každého se klade stále větší odpovědnost, očekává se vysoké nasazení a všestranná působnost. To si žádá od školské výuky zaměření nejen na znalosti, ale také žákovské schopnosti a dovednosti a jejich stálé rozvíjení.

Jakými metodami schopnost kooperovat naučit a rozvíjet? Zajisté takových metod, technik a strategií existuje více. Některé jsou přímo zacílené na rozvoj spolupráce ve školní třídě. Tato práce zkouší využít prvky oboru dramatické výchovy. Žáci mají možnost si jednotlivé dílčí schopnosti prožít a získat vlastní zkušenosti, které společně reflektují. Podstatné jsou nastolené situace, ve kterých jednájí za určitým cílem a možnými následky. Získané zkušenosti využijí ve společné práci.

Cílem diplomové práce je na základě teoretických poznatků aplikovat dramatické metody jako nástroj pro rozvoj kooperativních schopností a dovedností žáků vybrané třídy. Teoretická část se věnuje základním sociálně-psychologickým východiskům, kooperaci v obecné rovině a jako součást školní výuky, dramatické výchově ve vztahu ke kooperaci. Praktická část využívá empirického výzkumu třídy z 1. stupně základní školy, popisuje její sociální vztahy,

reaguje na práci učitele, realizuje lekce zaměřené na rozvoj kooperace a reflektuje je. Na závěr vyhodnocuje výsledky intervence do rozvoje kooperativních dovedností prostřednictvím metod dramatické výchovy ve třídě, v níž byla intervence realizována.

2 Sociálně-psychologické hledisko kooperace

Než se učitel začne věnovat rozvoji spolupráce, musí znát osobnostní charakteristiky žáků a sociální klima a vztahy ve třídě. Kooperativní učení umožňuje učiteli nabízet žákům mnoho různorodých společných aktivit. Žáci při nich komunikují, poznávají sami sebe i spolužáky kolem sebe. Pokud probíhá kooperace úspěšně, může vzniknout kvalitní práce, která přináší uspokojení a radost z činnosti. Aby to mohlo dobře fungovat, aktivity musí být naplánované vzhledem k věku žáků a jejich možnostem. Pro porozumění všem těmto jevům, se nejprve budeme zabývat klimatem třídy, vývojové psychologii a skupinové dynamice.

2.1 Kooperativní učení jako součást klimatu třídy

Termín klima je součástí psychologické vědy. Nahlížíme na něj zejména z hlediska sociálního a pedagogického.

Sociální klima definuje Havlíková M. jako: „*označení dlouhodobých účinků kvality sociálního prostředí na lidi a jejich pohodu.*“ Jako její faktory uvádí: „*zobecněné postoje, interpersonální vztahy, schopnost vnímat procesy odehrávající se ve skupině a způsoby emocionálního reagování členů skupiny na ně.*“¹

Pedagogický pohled vymezuje klima školy a klima třídy, které vychází z oblastí sociologie a psychologie. Jelikož výzkumná část této práce se specializuje na spolupráci žáků v jedné konkrétní třídě, zaměřím se na aspekt třídního klimatu. Potíž s uchopením tohoto pojmu spočívá v obecnosti a následné charakterizaci. Jeho obsah je velice široký. To znesnadňuje zkoumání a vymezení. V pedagogickém slovníku se setkáme s definicí, o kterou se pokoušejí její autoři: „*třídní klima tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“² Čapek R. nenahlíží na třídní klima jako na průběh, ale pokládá jej za souhrn evaluací těchto jevů. Účastníci jsou spolutvůrci klimatu a jejich interakce zobrazuje jeho kvalitu. Aktéry mohou být: třída jako celek, skupiny, jednotlivci, učitel. Mezi nimi probíhají dlouhodobé a příznačné projevy, které podněcují edukační i jiné aktivity v prostředí třídy.³

1 Citace: HARTL P., HARTLOVÁ H. Psychologický slovník. Praha: Portál 2009, s. 257.

2 Citace: PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2009, s. 125.

3 Více: ČAPEK R. (2010), s. 13-14.

2.2 Kooperace ve vztahu k sociálnímu uspořádání třídy

Kooperace probíhá ve skupině. Z hlediska zaměření této práce je jako skupina brána školní třída, ve které probíhají určité procesy. Než dojdeme k jejich popisu, musíme si položit otázku: co je skupina?

Skupinu tvoří určitý počet lidí, kteří svou činností směřují po delší dobu ke společným cílům, které mohou být:

- „nadskupinové
- společné
- pro rozvoj skupiny a její udržení
- individuální
- separátní pro podskupiny“⁴

Naznačují hodnoty skupiny a jejích členů. Pokud jsou přijaty většinou, jsou to cíle skupinové. Pokud tomu tak není, ve skupině nefunguje její soudržnost, činnosti nejsou smysluplně plánované a účastníci nejsou spokojeni.⁵

Přes dlouhodobou interakci a spolupráci dosahují cílů, které se řídí skupinovými normami. Vytváří tak ustálenou stavbu poměrů mezi osobami, která se projevuje jejich pozicemi, rolemi a funkcemi realizující činnosti.

Role představují podle Hrabala V.: „soubor specifického, skupinově očekávaného chování, určeného zvláštními normami a souvisejícího se specifickými úkoly jedince.“

Pokud má skupinový útvar vzniknout, je základní podmínkou potřeba jedince se sociálně začlenit, být součástí sociálních vztahů, vytvářející strukturu a obsahující dynamiku.⁶

2.2.1 Vývoj kooperace v mladším školním věku

Postoj žáka ke svým spolužákům a ke skupinám ve třídě (i k učiteli) se během předškolní a školní docházky mění. Ve školkovém prostředí a na počátku školního roku děti ještě nevytvářejí stálé skupiny, ale jen prozatímní seskupení s hrovým naplněním. Ze společných

4 Citace: HRABAL V. Sociální psychologie pro učitele, Vybraná témata. Praha: Karolinum 2002, s. 14

5 Parafráze: KOŽNAR J. Skupinová dynamika, Teorie a výzkum. Praha: Karolinum 1992.

6 Parafráze a citace: HRABAL V. Sociální psychologie pro učitele, Vybraná témata. Praha: Karolinum 2002, s. 14-16.

citových projevů se jejich emotivita stává pevnější. Vyvíjí se schopnost sebeovládání a další sociálně-poznávací dovednosti.

Jelikož ještě působí dětský egocentrismus, interpersonální vztahy se příliš nevytváří, spíše se cítí nad ostatními nadřazeně a rádi ostatní řídí.

Období mladšího školního věku (6-7 let do 11 let) nastává prepubescence. Je to etapa, kterou Langmeier J. pojmenovává jako věk střízlivého realismu. Školák se orientuje na svět, jaký je, a má touhu ho pochopit. Děti jsou aktivní, horlivé a mají snahu spolupracovat. Dokazují si svou vlastní hodnotu, zejména výkonem. Jejich cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí.

Učitel je pro ně přirozená autorita dospělého. Žáci se poprvé setkávají s pravidly a normami třídy jako sociální skupiny a poznávají její strukturu. Už si vybírají, koho přijmou, s kým budou kamarádit, a to podle toho, jak ostatní dodržují pravidla a jak ho bere samotný učitel. Někteří bývají už na jiné spolužáky velmi tvrdí a ti na to reagují různými projevy negativismu. Později už začínají tvořit krátkodobé party.

V dalším stádiu žáci stojí o stálejší a rovnocenné přátelství. Proto jsou citliví na různá porovnávání mezi sebou. Začínají být kritičtí a více se zabývají spravedlností.

Skupinky jsou neformální a působí v nich rozdělení rolí a moci. Stále to ale nejsou dlouhodobá přátelství. Každý začíná vynikat svou osobností a hledá svého partnera / partu.

Školákovi nevyhovuje pasivní přijímání informací, chce se všeho sám zúčastnit, pochopit souvislosti, zjistit vlastnosti předmětů a jevů, je v tomto ohledu pozorný, vytrvalý, zvědavý, soustavný. Poznávací procesy jsou stále úzce spjaty s city. Vnímání se stává cílevědomým aktem, přestává mít ráz náhodnosti, stává se pochodem zaměřeným na poznávání podstaty vlastností předmětů a jevů, svět se školákovi rozšiřuje v prostoru i čase, objevuje nové vztahy a souvislosti. Rostoucí schopnost analyzovat a diferencovat umožňuje stále kvalitnější poznávání.

Dítě navazuje nové vztahy s vrstevníky, učí se kooperaci i soutěžení. V počátcích školní docházky se zajímá více o sebe a vlastní úspěch, později bere ohled na kolektiv třídy, objevuje se vědomí sounáležitosti, společné odpovědnosti, rozvíjejí se kamarádké vztahy.⁷

⁷ Více: ČAPEK R. (2010), ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ J. (2008).

2.2.2 Kooperace a skupinová dynamika

Pro porozumění oblasti a vývoje kooperace potřebujeme znát fungování skupinové dynamiky, ze které se vytvářel pedagogický model kooperativního učení.⁸

Jev skupinová dynamika spadá do oboru sociální psychologie, jejímž zakladatelem byl Lewin K. Pojem chápal jako vědní obor a charakterizoval ji jako: „*dynamiku silového pole, v němž se střetávají tendence ke změně s odporem ke změně a vytváří určitou konstelaci, relativně rovnovážný stav.*“

Podle dalších odborníků (Kratochvíl, Cartwright, Zander, Kožmar) jde o interakce, tedy vztahy členů a skupin. Zkoumá jejich dění, podstatu, pravidla a vývoj. Ovlivňují ji techniky, procesy a individuální rozdíly.

Kožmar J. ve své publikaci o skupinové dynamice cituje Trotzera J. P., který pojmenovává její složky:

- „*vůdcovství*
- *členství (vystihující kvalitu vztahů)*
- *interakce mezi vůdcem a skupinou*“⁹

2.2.3 Vzájemná interakce žáků

Ve třídě se setkávají žáci s různými učebními, výkonovými a sociálními sklony. Navzájem na sebe působí. Tím vznikají různé interakce, ze kterých se vyvíjejí dyadické, polydyadické a skupinové vztahy, které jsou vzájemně závislé. Mezi nimi se vytváří mnohodoménová síť vztahů.

Jedinci zaujímají své pozice, role a postoje, které mohou být společné. Dochází stále ke stabilnější interakci přes sblížení, sjednocování cílů a hodnot. Každá osobnost skupiny se formuje a vyvíjí podle rozvoje celé skupiny.

Jedna z forem interakce vysvětluje skutečnost, že akce jedné osoby může ovlivňovat akci druhé osoby.¹⁰ Další formy interakce, které vznikají mezi žáky při úkolech, vyjmenovává například Kasíková H. Může vzniknout tato uspořádání žáků:

- „*kooperativní*

8 Parafráze: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum 2004, s. 17.

9 Parafráze a citace: KOŽNAR J. Skupinová dynamika, Teorie a výzkum. Praha: Karolinum 1992.

10 Parafráze: KOŽNAR J. Skupinová dynamika, Teorie a výzkum. Praha: Karolinum 1992.

- *kompetitivní*
- *individualistické*¹¹

Kooperativní je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Kasíková H. považuje kooperaci za základ sociálních pořádků.

Kompetitivní znamená, když úspěch jednoho je spojen s neúspěchem druhého, cíle dosáhnou jen někteří. Nakonečný M. (2009) konflikt s kooperací a kompeticí pokládá za základní rozměr interpersonálních interakcí.

Pokud dosahují žáci cílů nezávisle na sobě, tedy přes samostatné činnosti jednotlivců, jde o individualistické uspořádání.

Pro splnění cílů, které mohou být individuální a protikladné s ostatními, si vybírá žák soutěž nebo spolupráci (pokud nevybere individualistické řešení). Cíle jedince musejí být respektovány a internovány se skupinovými. Ke kooperaci je vede tendence být v kontaktu s lidmi, být přijat, identifikovat se s nimi.

Žák by měl opustit školu s aktivním citovým i v činnosti se projevujícím pozitivním vztahem k lidem, s vyvinutými dispozicemi pro kooperaci, ale také s rozvinutou potřebou a schopností růstu a sebeprosazení, seberealizace.

Pokud učitel vnímá tyto vztahy, může tím pozitivně ovlivnit klima ve své třídě. A to pomocí pozorování, hodnocení a vyvozování poznatků a využít je pro další působení.

S interakcí žáků souvisí také jejich vzájemná komunikace. Nás bude zajímat komunikace spolupracující, jejímž samozřejmým charakterem je směřování jedinců ke společnému cíli v činnosti.¹²

11 Citace: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 26.

12 Více např. KASÍKOVÁ H. (2010), NAKONEČNÝM. (2009), HELUS Z. (2009), HRABAL V. (2002).

3 Kooperace

Tato kapitola je pro práci stěžejní. Vysvětluje, co znamená kooperovat, jaké jsou další možnosti uspořádání. Za jakých podmínek žáci nejlépe dosáhnou společného cíle. Část popisující kooperativní dovednosti, s ní související sociální, je východiskem pro kvalitativní výzkum. Učitel i žáci by měli vědět, proč by se měli zrovna tyto kompetence učit, k čemu je v životu potřebují. Tomu je věnována poslední kapitola.

Druhý oddíl se věnuje užšímu pojetí. O kooperaci je pojednáváno ve smyslu kooperativního učení a vyučování, její souvislost s výukovými cíli, obsahy, podmínkami. Objasňuje činnosti a aktivity, které plánuje předem učitel.

3.1 Co zahrnuje pojem kooperace

Kooperace (z lat. cooperare – spolupracovat) je spojena s mnoha vědními disciplínami. Souvisí se sociologií, politologií, historií, ekonomii, právem a také etologií, sociobiologií, genetikou a ekologií.¹³

V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmy kooperace, kooperativnost či kooperativní společnost.

Většina definicí spojuje kooperaci s dosažením cíle, který je společný pro všechny členy skupiny (Hartl P., Hanková Z., Nakonečný M.). Nakonečný M. píše, že tento společný cíl je „*vlastní lidem, kteří jsou partnery interakce, sjednocuje nejen jedince, ale i konfliktní skupiny, protože jeho dosažení přináší společné dobro.*“¹⁴

Kasíková H. vymezuje kooperaci jako: „*společnou a návaznou činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů.*“¹⁵

Křivohlavý J. dodává, že k cíli je možné dojít tehdy, když k němu spějí účastníci kladně. Dále kooperaci pojímá jako jednu ze sociálně psychologických přístupů ke spolupráci, jakož to jednu z formy řešení konfliktní situace.¹⁶

13 Parafráze: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum 2004, s. 7.

14 Citace: NAKONEČNÝ M. Sociální psychologie. Praha: Academia 2009, s. 343..

15 Citace: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum 2004, s. 7.

16 Parafráze: MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1989, s. 127.

Kooperace a kooperativnost je spojena se synonymy spolupráce, součinnost, schopnost spolupráce, přátelskost, otevřenost, společné snažení. Také ji někteří považují za osobnostní povahový rys, který „ovlivňuje interpersonální chování a vztahy“¹⁷ a je „komplexní s citovou strukturou“¹⁸.

Dovednost kooperace není vrozená, proto se jí musíme učit, nacvičovat a rozvíjet prostřednictvím kooperativního učení, které posiluje a rozšiřuje kooperativní dispozice žáka. Učíme se jí především zkušeností.¹⁹

3.2 Vzájemné směřování k cíli

Jak je uvedeno v předchozí kapitole, v kooperaci jde především o cíl, ke kterému skupina směřuje. Dále bylo psáno, že kooperace souvisí s interakcí účastníků. Když sjednotíme tyto informace, vzniknou nám různé formy interakcí při dosahování zmíněných cílů. V rámci této práce se zaměříme na interakci spolupracující, která se vyznačuje několika vybranými body.

Prvotním a nejzákladnějším prvkem je společná činnost, přes kterou dosahuje skupina svého cíle. Toto dosahování je vzájemné, všichni se jej zúčastní a vzájemně se podporují. Podávají za spolupráce vyšší výkon. Při konverzaci vznikají laskavé, přátelské a pozitivní vztahy.²⁰

Druhým podnětem, který udává kvalitu procesu dosahování cíle, je charakter nastolené konfliktní či problémové situace. Podle ní se účastníci do kooperace zapojují různou měrou. To souvisí také s dalšími faktory, které směřování ovlivňují. Podle Mareše J. jimi jsou:

- fyzikální faktory (tam, kde na sebe účastníci nevidí, rozhodují se tvrději, krutěji, než tam, kde si vidí do očí; možnost pohovořit si zvyšuje kooperaci)
- sociální faktory (jsou-li přítomni jiní v roli pozorovatelů, volí aktéři spíše radikálnější řešení konfliktu, než aby usilovali o spolupráci)
- předchozí zkušenosti

17 Citace: HARTL P., HARTLOVÁ H. Psychologický slovník. Praha: Portál 2009, s.275.

18 Citace: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 29.

19 Parafráze: HANKOVÁ Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008, s. 34., KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 29.

20 Parafráze: ŘEZÁČ J. Sociální psychologie. Brno: Paido 1998, s. 84-86.

- zvláštnosti osobnosti (negativně působí rysy autoritářství, neúprosnosti až bezohlednosti, nedůvěryhodnosti, neujasněnosti v sociálních vztazích, přehlížení situačních souvislostí při uplatňování etických norem)
- věk, pohlaví (doba dospívání je málo příznivá ke kooperativnímu řešení, zatímco stáří je mu nakloněno příznivěji; muži vstupují do interakce zpravidla soupeřivěji, časem však dospívají ke kooperaci; u žen je tomu často naopak; kritickým bodem bývá zejména reakce na zklamanou důvěru; ženy se se zklamáním vyrovnávají obtížněji než muži)
- volba vhodné strategie
- charakter hodnot, o které v kooperaci jde ²¹

Kooperace může být založena na nápomoci nebo vzájemnosti. Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby pro druhou. Můžeme říci, že jeden učí toho druhého. Účastníci jsou spojenci, spolupodílníci dosahovaného cíle.

Ve vzájemnosti hraje roli odpovědnost každé osoby, společné řešení problémů a hodnocení dosaženého cíle, které je společné pro všechny. Jednotlivci zde musí fungovat jako skupina. ²²

3.3 Podmínky funkčnosti

Lektor, který zamýšlí pracovat se skupinou na rozvoji vzájemné kooperace, musí nejprve nastolit vhodné podmínky. Ty podporují funkčnost, celkovou atmosféru a způsob interakce skupiny. Volí si a stanoví body, které v průběhu činností sleduje. A stále má na paměti podněty, které vybízí a podporují skupinu ke kvalitní práci. Vybrala jsem body od autorů, kteří se zabývají kooperací a jejími psychologickými základy (Hanková Z., Kasíková H., Grzelak J., Nakonečný M.). Seskupila jsem je podle průběhu zadávání a procesu kooperativní aktivity.

Před zadáním si musí být učitel jistý svým cílem. Stále si ho promítá a usměrňuje jím kroky skupiny. Připraví si i postupné cíle, které mohou být reakcí na jednání a chování žáků v průběhu činností.

21 Citace (upraveno): MAREŠ J., KŘIVOHLAVÝ J. Sociální a pedagogická komunikace ve škole. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1989, s. 127.128.

22 Parafráze: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 30,31.

Svým nastoleným úkolem, problémem, situací má vyvolat zájem skupiny. Všichni členové by měli dobrovolně chtít řešit a zkoumat problém.

Rozdělování členů do skupin by mělo proběhnout se vzájemným souhlasem. Velikost skupiny záleží na povaze úkolu a jejich zkušenostích s tímto druhem práce. Může jich být i více. Mezi příslušníky má avšak existovat ke každému důvěra.

Nejprve si rozdělí úkoly. S tímto rozvržením souhlasí všichni. Každý poté hledá způsob řešení, zkoumá cesty k cíli. V této fázi dochází ke konfrontacím, které jsou přirozené a součástí řešení. Postupně tak směřují ke společným závěrům. Žáci by měli rezignovat na jejich maximální egoistický zisk. Naopak důležitým prvkem je nalézání příznivého kompromisu. Jen tak se všichni sjednotí a dosáhnou společného výsledku.

Tímto způsobem společné práce dochází k lepším výsledkům, než kdyby pracovali jako jednotlivci. Přináší všem stranám největší společný zisk. Přidaná interakce zrcadlí vývoj skupinového vědění.

Na konci aktivity probíhá reflexe. Účastníci by měli umět zhodnotit své výsledky i průběh práce. Po zhodnocení se společně podílí na úspěchu. Například některým druhem oslavy.²³

Kasíková H. shrnuje podmínky efektivního kooperativního učení takto: *„čím silnější je pozitivní vzájemná závislost a smysl osobní odpovědnosti, čím intenzivnější je podporující interakce, tím 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.“*²⁴

Učební prostředí napomáhá žákům, aby dosahovali kvalitních výsledků, ale i procesů, které výsledek doprovázejí. Žáci jsou ve školní třídě vrstevníky, to může zkvalitňovat jejich společné učení. Učitel by měl nést zodpovědnost za organizaci a strukturu učebních úkolů, zkušenosti, které tím žákům přináší a pomáhat jim. Jeho role je facilitátor. Zapojení by měli být všichni žáci. Každý z nich má důvěru v sebe své učení. Komunikují mezi sebou a myslí „nahlas“. Pokud jsou bez stresu, produkují nápady. Chyba má být brána jako podnět k dalšímu učení. Své výsledky se nebojí představit svým spolužákům, kteří jsou k tématu

23 Parafráze: HANKOVÁ Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008, s. 40., KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 23,24., NAKONEČNÝ M. Sociální psychologie. Praha: Academia 2009, s. 343, 346.

24 Citace: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení a vyučování. Praha: Karolinum 2004, s. 84.

věcně kritičtí. Samozřejmě by prostředí mělo mít plno materiálů, které mimo jiné vyvolají pocit soudržnosti.²⁵

3.4 Sociální a kooperativní dovednosti

Rozvoj sociálních dovedností k prostředí výuky žáků neodmyslitelně patří. „*Rozvoj poznávání může jít ruku v ruce s rozvojem sociálních dovedností*“, jak píše ve svém článku Šlehofer L.

Odbornice na kooperaci Kasíková H. (2004) zdůrazňuje sociální dovednosti ve výchově a vzdělávání, které přirozeně napomáhají k rozvoji sociálních dovedností ve shodě s rozvojem dovedností kognitivních.

Sociální ani kooperativní dovednosti nejsou vrozené, nejsou pro školní činnost zformované. Žáci se jim ve škole postupně učí. Pro lepší orientaci můžeme tyto schopnosti rozdělit na:

- jednodušší – formují podmínky pro zamýšlenou práci (např. práce s hlukem)
- složitější – dostávají se hlouběji pod povrch činnosti (např. dovednost nesoudit člena, ale hodnotit řešení, nápad)

Učitel si tyto dovednosti rozděluje. Napomáhá mu k tomu faktory jako věk a vývojový stupeň žáků, úroveň intelektu, charakter skupiny. Pokud chceme učit kooperativní dovednosti, musíme nejprve zjistit, jak skupina zvládá sociální, na které navazuje. Žáci by měli umět:

- otevřeně komunikovat
- poskytnout své schopnosti a dovednosti
- přinášet své představy
- umět se identifikovat se společným cílem a postupem
- přijímat odpovědnost
- respektovat ostatní a jejich mínění
- konstruktivně jednat při konfliktech²⁶

Žáci by při vyučování a práci měli být schopni iniciovat aktivity skupiny, pracovat s informacemi, udržovat skupinu, povzbuzovat, být tolerantní, vzájemně se chápat, vyjadřovat emoce, rozpoznat i dysfunkční chování a vzepřít se nežádoucímu skupinovému tlaku.

25 Parafráze: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 39,40.

26 Citace: HANKOVÁ Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008, s.40.

Aby žák zvládl postoupit ke spolupráci se spolužáky, musí změnit určité normy, které se liší od práce individuální. Učitel musí nastavit a zaměřit se na jiné priority. Nastoluje úkol, pro jehož splnění jsou žáci na sobě závislí. Žáci jsou zodpovědní nejen za chování své, ale i za chování spolužáků a jejich společnou práci. Musí umět naslouchat. Postupně reagují a hodnotí to, co ostatní říkají, navrhují. Učitel odstraňuje strach z projevu, sdělení vlastního názoru. Nikdo se nebojí požádat o pomoc. Důležitým úkolem je práce na budování vzájemné důvěry mezi všemi členy. Učí se různé způsoby komunikace. Ke každému členu přistupují s respektem, jednání s ním, jak s partnerem. Učí se řešit konflikty a neshody mezi sebou.

Nyní se ocitáme na pomezí pohledu kooperace jako sociálního jevu a chování a na druhé straně jako k výukovému úkolu, zadaným učitelem / lektorem. Kasíková H. rozděluje kooperativní dovednosti na úkolové a sociální, ke kterým sepisuje konkrétní činnosti:

- úkolové - seřadit aktivity, držet se programu, umět pracovat s časem, revidovat program, rekapitulovat pokrok, vytvářet otevřenou atmosféru, užívat komunikační dovednosti, aktivně naslouchat, věnovat pozornost ideji, požadovat ujasnění, udržovat oční kontakt, řešit konflikty, ověřovat konsensus, hledat důvody, vyjádřit nesouhlas, hodnotit ideje, analyzovat, syntetizovat
- sociální – usilovat o účast všech, pracovat s emocemi a postoji všech, oceňovat, mít vše pod kontrolou, vytvářet role a odpovědnost

Problematice se dále věnují Kasíková H. (2010), Pash M. (1998).

3.5 Kroky učení kooperativním dovednostem

Zůstaneme-li u výše uvedených autorů a podíváme se na jejich postupy při učení se kooperativním dovednostem, lze je sjednotit a shrnout do několika kroků:

1. Učitel žáky systematicky pozoruje. Všimá si jejich komunikace, jednání, chování, reagování, nonverbálních jevů. Nastolí úkol, který je jasně zacílen na úspěšnost či neúspěšnost společné práce. Sepisuje si poznámky o nedostačujících dovednostech.
2. Vysvětlí potřebnost a užitečnost dovednosti. Ukáže její hodnotu a výhody v jejím užívání. Pracuje s žákovskými zkušenostmi či praktickými ukázkami (scénka, video, nahrávka, pozorování).
3. Snaží se dovést žáky k pochopení samotné dovednosti a její podstaty. Jasně pojmenuje, co ji určuje. Abstraktní pojem se pokouší převést do konkrétního příkladu, otázky (například: Jak vypadá konkrétní chování, jednání?), vystihují její podstatné

rysy, znaky, co při tomto jednání lidé říkají. Hledají komponenty obsaženého chování. Hledají situace, ve kterých by měla být použita.

4. Žáci si vyzkouší dovednost prakticky. Vybere se situace, problém či úkol, který ji obsahuje. Přidělíme žákům určité role či zvolíme pozorovatele skupiny. Situace může být speciálně navržena pro konkrétní dovednost (např. umět spolužáky povzbudit). Situace by měla být praktická. Pokud ji procvičujeme poprvé, měla by dovést žáky k užití úspěšně.

Procvičování může probíhat ve speciálních situacích v předmětu, který se k tomuto učivu váže (rodinná výchova, osobnostně sociální výchova). Nebo ji zprostředkuje bezprostředně. V životních situacích, přirozeně.

5. Stále žáky k procvičení a rozvíjení učitel povzbuzuje. Snaží se o vytrvalosti žáků ve jejím cvičení.
6. Učitel stále všechny sleduje. Společně si sdělují dosažené úrovně v užívání. Učitel hodnotí kladně. Začleňuje dovednost do struktury chování. Navrhují, jak dovednost zlepšit.

Stále diskutují, jak ji používají, co dělají, jak to může dále pokračovat.

Pomůckou, která slouží učitelům i žákům, mohou být sepsaná pravidla při společné práci. Žáci by je měli mít stále na očích. Přijde s nimi učitel, či je pojmenují sami žáci, vytváří si seznam či plakát. Při reflexi porovnání dodržovaná pravidla s realitou.

Je nutné mít na paměti, že toto učení není kontinuální. Vycházíme někdy z úplného počátku. Může nastat v průběhu učení stagnace, kdy se žáci pozorovatelně nijak nerozvíjejí. Učení se kooperativním dovednostem je dlouhodobý proces.

3.6 Proč se kooperací zabývat

Pokud učitel něco učí, měl by znát, proč to učí, proč dané učivo má žák ovládat. Tuto otázku mohou položit žáci. K čemu potřebují umět spolupracovat ve skupinách? Proč tomu věnovat ve škole čas?

Důvody existují a jsou velmi podstatné pro žákův život. Učení se sociálním dovednostem je nám v podstatě vrozená, tedy i přirozená. Každý z nás má potřebu řešit a zkoumat problémy, což nás bezprostředně učí novým dovednostem.²⁷ Člověk se ve svém osobním i pracovním životě vztahuje obvykle k několika skupinám. Každá si žádá určitou kooperaci. Setkáváme se

27 Parafráze: HANKOVÁ Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008, s. 42.

s ní v rodině, se sousedy, v kroužcích, kurzech, týmech... Jednou z nejdéle existujících skupin bývá školní třída a pracovní skupina. Později ji tedy žáci uplatní v profesní sféře, která je stále více zaměřena na práci týmů.²⁸ Většina bude zakládat rodinu, čemuž předchází kvalitně fungující vztah – manželství. To je provázáno každodenní interakcí s partnerem, řešením problémů a především důvěrou. Schopnost dobře spolupracovat umožňuje harmonické soužití.²⁹

Ve škole funguje jako prevence negativního chování. Spolupráce i soutěžení jsou základní principy, které k životu každého z nás patří. Je biologicky podmíněnou kvalitou, instinktem, což agresí vyvažuje. Též nastoluje efektivní učení.³⁰

Umět spolupracovat můžeme brát podle Valenty J. jako: „*soubor témat pro učení se životním dovednostem.*“³¹ Martin Rusek se ve svém článku zabývá cíli moderní školy v měnícím se životě. Tvrdí, že je součástí gramotnosti pro život v 21. století. Což je úkol moderní školy pro stále se měnící svět. Tímto způsobem pracují vědecké týmy nebo týmy vývojářů. Jedinec v dnešním světě sám moc nezmůže.³² Šlehofer L. zdůrazňuje, že: „*Bude se stále více pracovat v týmech. Svět bude stále více propojený. Možná cesta k učení tolerance a porozumění v měnícím se světě je kooperativní učení ve výuce.*“³³

28 Parafráze: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 9 – 13.

29 Parafráze: NAKONEČNÝ M. Sociální psychologie. Praha: Academia 2009, s. 343.

30 Parafráze: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 11,12.

31 Citace: VALENTA J. Dvacet mýtů o Osobnostní a sociální výchově v RVP.

32 Parafráze: RUSEK M. Kooperující žák jako člen informační společnosti.

33 Citace: ŠLEHOREF L. Kooperativní vyučování. In Perpetuum, magazín pro rodiče a učitele. Praha: Scio, s r.o., s .46.

4 Kooperace ve školním prostředí a třídě

4.1 Kooperativní učení a vyučování

Podívejme se nejprve na to, co znamená vyučování, jak se liší od učení a jak se tyto pojmy změni s přívlastkem „kooperativní“.

Vyučovat znamená obecně vzájemně působit na žáky, aby docházelo k jejich učení. To se děje přes interakci učitele a žáka. Zahrnuje vše, co se děje při vyučovací hodině.³⁴

Kooperativní vyučování se popisuje z hlediska učitele, jak na něj pohlíží. Je to přirozená metoda práce. Stává se pro žáky motivem. Pracují vědomě s cílem. Přebírají od učitele odpovědnost za své učení a sami si řídí zpětnou vazbu. Učitel má prostor pro využití diferenciací třídy podle různých způsobů rozdělování žáků do skupin.³⁵ Jednou z možností je rozdělit žáky na počátku školní docházky do trvalých skupin na základě jejich schopností. Protikladné řešení jsou tzv. pružné skupiny, které se třídí podle aktuálních vyučovacích cílů či potřeb žáků.

Tento kooperativní model výuky můžeme nazvat cílovou strukturou vyučování. Žáci při ní dosahují individuálních cílů shodně se svými spolužáky.

Učení souvisí s psychologií člověka. Učením získáváme zkušenosti. Utváříme tím naším osobnost v průběhu celého života. Kooperativní učení specifikuje uspořádání vztahů v úkolových situacích pro optimální učení, které se dějí ve smíšených skupinách. V učebním úkolu skupina uspěje či neuspěje jako celek. Každý člen je odpovědný za výsledky ostatních.

Pedagogický slovník definuje kooperativní učení jako soubor dovedností, které žáci postupně získávají: *„řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“*³⁶

Šlehofer L. ve svém článku upozorňuje, že se dnes kooperativní výuka využívá spíše jako rozdělení třídy na spolupracující skupiny na úkolu. Kooperace ale není jen o skupinách, musí

34 Parafráze: PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2008, s. 288.

35 Parafráze: 22. HANKOVÁ Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008, s. 41,42.

36 Citace: PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2008, s. 107.

obsahovat komponenty, které shodně popisují někteří teoretici (Hanková Z., Kasíková H., Pash M.).

Pozitivní vzájemná závislost je prvním ze znaků. Jedinec nemůže uspět, pokud neuspějí ostatní. Koordinuje své úsilí se spolužákovými. Nastoluje se společným cílem, příp. odměnou, rozvržením odlišných úkolů, které se ke konci musí sjednotit, rozdělením rolí či úloh, omezením pracovních pomůcek. Skupina musí uspět jako celek.

Dalším je interakce tváří v tvář. Ve skupinách (spíše menších) žáci vidí tváře všech svých členů. Dostávají ihned od adresátů zpětnou vazbu. Každý z nich přichází s různými schopnostmi a zkušenostmi. Boří se tím bariéry a žáci se učí vážit si odlišností.

Užitek z práce mají všichni účastníci. Na této práci má každý svou individuální zodpovědnost. Jeho výkon je využit pro celou skupinu. Posilujeme tak osobnost jedince. Zajímá nás, co se naučil, jaké zlepšil dovednosti. Důležitou roli hraje způsob hodnocení skupin a jednotlivců. Učitel se musí přesvědčit, že učivo (látka) umí všichni.

V kooperativní výuce se žáci učí, jak je zmíněno v předchozí kapitole, také interpersonálním a skupinovým dovednostem, kterým se učí postupně, od nejjednodušších po složitější.

Po každém úkolu následuje reflexe činnosti. Žáci by ji měli popsat, případně rozhodnout to dalších krocích.³⁷ Problematika uvedena z publikací Hankové Z. (2008), Pashe M. (1998), Kasíkové H. (2010) a Čápa J. (2001).

Využití kooperativního učení ve třídě je velmi přínosné. Jak sama popisuje svoji zkušenost paní učitelka Lešínská S. v článku Šlehofera L.: *„Ze své zkušenosti už dobře vím, že při kooperaci se u dětí zvyšuje motivace k učení, zlepšuje se komunikace. Děti se učí převzít zodpovědnost za svou práci ve skupině, vzájemně se lépe poznávají. Mají radost, když se jim podaří splnit společný cíl práce. Nemusí zažívat obavu z toho, že neuspějí. Chybu berou jako výzvu.“*³⁸

4.1.1 Kooperace a výukové cíle

Cíle výuky také mohou přispět k efektivnosti spolupráce. Učením ve skupině, typem úkolů a výběrem technik žáci dosahují svých i výukových cílů. Skupina pracuje jak na úkolovém stupni, tak i na socioemocionálním. Jacques rozděluje cíle podle těchto rovin:

37 Více HANKOVÁ Z. (2008), PASH M. (1998), KASÍKOVÁ H. (2010) a ČÁP J. (2001).

38 Citace: ŠLEHOREF L. Kooperativní vyučování. In Perpetuum, magazín pro rodiče a učitele. Praha: Scio, s r.o., s .48. Rozhovor s S. Lešínskou.

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

Obr. 1 – Typ cílů a účelů v kooperativních učebních skupinách

Zdroj: Kasíková H. (2010)³⁹

Tedy vedle poznávacích cílů se musí zajistit a plánovat i cíle sociální, emocionální pro žákovský rozvoj. Je dobré, aby žáci cíle znali a mohli tak kriticky nahlížet a hodnotit své diskuze a produkty. A to nejen věcné, ale i ty sociální. Učitel má nastolit téma diskuze a znát její účel.

Vedle cílů jsou významné i jednotlivé úkoly pro skupiny. Specifikují aktivity, na kterých se žáci podílejí. Mají také svůj poznávací účel, který se týká obsahu a struktury činnosti, a sociální účel vztahující se ke kooperaci a komunikaci. Vhodné učební úkoly jsou například: sběr informací, diskuze, řešení problému, návrh produktu, analýza učení.

³⁹ Citace: KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s.41., Kasíková H. převzala od: JACQUES D. Learning in Groups. London: KoganPage 1991

4.1.2 Kooperativní činnosti

Činnostní učení se oproti klasickému liší aktivností žáka, který je spolupodílníkem na svém učení. Spojují je slovesa: činit, konat, dělat, jednat.⁴⁰

Úkoly, zadávané pro tento způsob učení, musí být proto jasně a pečlivě připraveny. Musí splňovat podmínky zmíněné výše. Žáci musí být aktivní jak v průběhu činnosti, tak ve výsledku.

Úkoly vycházejí z cílů výuky. Cíle, jak bylo uvedeno, směřují k intelektuálním účelům, tak k sociálním. To platí i pro učivo. Poznávací požadavek se skrývá v obsahu a struktuře aktivity. Sociální v poměru kooperativních interakcí a typech.

Zadání by mělo nést aktivní sloveso. Některé příklady dává Kasíková H.: vyhledejte, sdělte, tříděte, navrhněte, porovnejte, zkoumejte, zdůvodněte, nalezněte, argumentujte, ujasněte, vymýšlejte, přehrajte, stanovte, hodnotěte, pozorujte. Samozřejmě aby žáci tyto činnosti zvládli, musí je mít natrénované a ozkoušené i samostatnou výukou.

K návodu, jak spolupracující práci sestavit, mohou pomoci kritéria výběru. Seskupení žáků do skupin má svoje opodstatnění. Žáci tak dosáhnou lepších výsledků než při jinak organizované práci. Aby každý mohl přispět svým názorem, obsahuje úkol v nějakém směru možnost individuálního pohledu či nabízí různé možnosti řešení. Zároveň by ho ale neměl jedinec šanci vyřešit sám, ale je nastolena potřeba pomoci ostatních. Může vybízet k používání vyšší úrovně řeči (například polemice nad abstraktními pojmy). Obsahuje i možnost sociálního rozvoje. Základním nárokem na úkol je obtížnost, které jsou žáci schopni dosáhnout. Nesmí být příliš složitý, měli by mít nějakou zkušenost s některými body.

Kooperativní činnosti se mohou využívat v jakémkoli předmětu. Společně se žáci učí číst, analyzovat texty, porozumět matematickým pojmům či vytvořit společné výtvarné dílo. Důležitým vodítkem je cíl výuky a kooperace. Dále Kasíková H. (2008. 2010)

4.1.3 Kooperativní metody a techniky

Metody jsou konkrétní postupy, strategie ve vyučování žáků a prostředek ke splnění výchovně – vzdělávacích cílů.⁴¹ Tato definice se plně shoduje s jejím vymezením v pedagogickém slovníku. Tato práce se dále zaměří na ty skupinové, vedle individuálních a frontálních.

40 Parafráze: PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha Portál 2008, s. 34.

41 Parafráze: HANKOVÁ Z. Kooperace jako prostředek i cíl. In STARÝ K. a kol. Pedagogika ve škole. Praha: Portál 2008, s. 34.

Některé si jsou podobné s metodami dramatické výchovy. Základními druhy jsou:

- diskuze
- řešení problému
- práce na produktu
- simulace
- rolové hry

V diskusi může jít o interpretaci, sdílení zkušeností, střetů názorů. Proces míří ke společnému konsenzu. Patří k základnímu způsobu lidské komunikace, je tedy metodou přirozenou. Musí se dobře připravit a vést. Je nastoleno téma, učitel je v roli moderátora. Žáci by měli sedět v kruhu, aby na sebe dobře viděli. Řídí se podle určitých zásad. Pro řešení problému je zadán jeden úkol. Každá skupina na něm pracuje odlišným způsobem. Na konci své výsledky spojí, odprezentují a kriticky zhodnotí (tato metoda je podobná metodě výzkumných týmů). Výsledkem práce na produktu je konkrétní věc. Žáci vytvářejí něco reálného. Skupiny si rozdělí práci podle etap pro vznik výtvaru. Simulací reagují jako ve skutečné situaci. Přijímají roli a mají svůj cíl. Rolové hry mají odrážet různé pohledy na věc. Všechny byly použity v praktické části práce.

Kooperativní techniky podněcují interakci. Stmelují skupinu. Dávají možnost, aby docházelo ke střetům, konfrontaci. Povzbuzují ke kreativitě.

K technikám patří různé formy diskuzí. Může jít o kontrolovanou, která dohlíží na znalost a porozumění učivu. Nebo může jít o předem připravené otázky, texty, videa, které rozšiřují diskusi nebo pomáhají k porozumění.

Jednou z dalších možností může být i participace. Žáci se tak „*aktivně účastní procesu výuky a procesu rozhodování o záležitostech školního života, které se jich bezprostředně týkají*“. Zapojovat se mohou v různých situacích: na řízení školy, samosprávě třídy, pravidlech či výukových činnostech.⁴²

Při kooperativní výuce jde především o spoluúčast žáků na pravidlech a výukových činnostech. Jednou z otázek může být, jestli se tohoto rozhodování účastní opravdu všichni žáci. Participovat znamená účastnit se procesů vytvářejících podmínky pro fungování osobnosti. Převzít odpovědnost za vlastní učení a pomoc druhým. Důvěra ve společnou práci

42 Citace: ČAPEK R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada 2010, s. 81-90.

vrstevníků je konstitutivním faktorem participativních modelů. Spojeno také s inkluzivním vzděláváním, které mimo jiné rozšiřuje kooperativní vztahy. Tyto znaky jsou s kooperací společné. Můžeme tento způsob účasti využít právě při kooperativních činnostech.

4.2 Učitelova odpovědnost

Činnosti učitele při kooperativním vyučování se staví na obecných pedagogických dovednostech. Zde se však zaměříme pouze na specifické úkony pro tento styl výuky. Roztřídila jsem je podle etap vyučovacího procesu do pěti skupin: činnosti související s přípravou aktivity, se strukturou skupin, navazující na kooperativní znaky, s řízením, s reflexí a závěrečným hodnocením.

1. Určuje výukové cíle. Ty popisují „*cílový stav procesu žákovy učení*.“⁴³ Formuluje si cíle předmětové tak kooperativní. Více o cílech v kapitole Kooperace a výukové cíle. Rozmyslí si uspořádání třídy pro činnost. Žáci mezi sebou budou neustále komunikovat. Musí být natočeni tváří v tvář. Aby nedocházelo k moc vysokému hluku, měli by sedět co nejbližší. Nejběžnější a nejefektivnější rozmístění židlí je do kruhu. Skupiny by se měly rozmístit dál od sebe, aby se nerušily. Také si připravuje pomůcky a materiály, které budou mít skupiny k dispozici.
2. Promýšlí počet žáků ve skupině. Velikost skupin závisí na charakteru úkolu, danému času na splnění a úrovni kooperativních dovedností. Dále třídí skupiny podle homogenního či heterogenního rozložení. Přihlíží k hledisku věku, pohlaví, výkonnosti. Má možnost učivo individualizovat. Rozhoduje o délce trvání určené skupiny. Může trvat po celý rok, po určitou část, či jen na jednu vyučovací hodinu. Přiděluje jednotlivé role. Musejí být nějak propojené. Vyvolá tak závislost na všech členech. Žáci by měli role během roku střídat. Skupiny během práce propojuje a tak vytváří meziskupinovou kooperaci.
3. Podporuje pozitivní vzájemnou závislost všech členů. Promýšlí ji už v plánování učiva. Učitel může poskytnout skupině jen určité množství materiálů. Či využije skládkového učení. Závislost je daná také cílem. Skupina má za úkol vytvořit pouze jeden produkt, za který zodpovídají všichni, ale jen jeden, určený učitelem, produkt prezentuje. Individuální odpovědnost vytváří reflexí ve srovnání výkonu každého člena.

43 Citace: KYRIACOU CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál 2012, s. 36.

4. Nejprve žákům úkol popíše. Musí být jasný, s daným i řečeným cílem. Může poté položit pár otázek, aby se přesvědčil, že všichni žáci zadání pochopili. To je důležitý krok k dalšímu hladkému průběhu, jelikož se vyvaruje otázek od žáků hned po zadání. V zadání by měly zaznít i kritéria pro hodnocení. Tedy to, co jim pomůže ke spolupráci a to, co bude hodnoceno. Může nastolit dovednosti, které se budou učit, či pravidlo práce. Měl by stále třídu pozorovat. Případně si jejich chování a jednání zapisovat do předem připraveného archu. Žákům může být v průběhu práce nápomocen. Navrhuje efektivní jednání k utváření kooperativních dovedností či vysvětluje pojmy a vztahy, kterým nerozumí. Na konci hodinu reflektuje, komentuje, shrnuje. Činnost by měla být ukončena včas. Tedy ne brzy, aby nebyla znehodnocena, a ne pozdě, což by vedlo k reorganizaci a spěchu.
5. V závěru činnosti hodnotí jak jednotlivce, tak skupiny. Podle kritérií, která byla zvolena na začátku lekce. Věnuje se jak poznatkovému učení, tak sociálnímu. Podle bodů, které byly součástí splnění úkolu (například pravidla), se věnuje skupinovému dění. Jak společně zvládli dokončit úkol, jaká byla atmosféra uvnitř skupiny.⁴⁴

4.3 Reflexe jako nezbytná součást kooperativní výuky

4.3.1 Funkce reflexe a její obsahové fáze

Reflexe přispívá jak žákům, tak i učitelům. Do kooperativní výuky jsou zapojeni všichni, proto se reflexe stává pro každého aktuální a potřebná. Žákům zefektivňuje učení, lektorům otevírá příležitosti ke zlepšení struktury další výuky a umožňuje hlouběji poznávat žákovské myšlenky. V reflexi se účastníci ohlížejí za tím, co se událo, a analyzují předchozí činnost, ze které vyvozují důsledky svého vlastního i skupinového jednání. Tyto úvahy se stávají zkušeností, kterou účastníci mohou využít v další edukační práci nebo v situacích mimo učební proces.

Jak tato analýza probíhá? V procesu reflexe se účastníci řídí několika navazujícími fázemi. Žáci se nejprve vrátí v paměti ke všemu, co se v předchozí činnosti odehrálo. Může to být krátký popis činnosti od některého z nich. Poté učitel žáky vybízí, aby vyjádřili své dojmy z prožité aktivity a formulovali kritické situace. Ostatní na ně reagují, případně si vyjasňují

44 Parafráze: VALIŠOVÁ A. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada 2011, s. 187-190, KYRIACOU CH. Klíčové dovednosti učitele. Praha: Portál 2012, s. 36-94.

nedorozumění. V diskuzích mezi žáky může dojít i ke vzájemným konfrontacím. Pokud má někdo špatný pocit z nějaké nastalé situace, může se v reflexi ostatním svěřit.

Při sdělování prožitků se žáci učí třídit si myšlenky a srozumitelně se vyjadřovat. Učí se naslouchat a argumentovat. Tento moment reflexe umožňuje žákům posoudit různé názory.

Další fází je hledání různých řešení diskutovaných situací. Žáci si vytvářejí určitý odstup od zažité situace, racionalizují své činy a začínají na situaci nahlížet jako na zkušenost. Zde mohou dospět k reflexi svého vlastního jednání a ptát se sebe sama: jak jsem se choval, jak na toto chování pohlížejí ostatní, co jsem mohl udělat, proč jsem to neudělal, co bylo příčinnou mého chování, jak jsem se cítil, jaká je má role. Samozřejmě ne každý si tyto otázky při reflexi klade, ale pokud to okolnosti vyžadují či nabízejí, má učitel možnost k těmto otázkám žáky navést. Nejen, že žáci mohou dojít k sebepoznávání, ale poznávají tím i své spolužáky. Učitel celý proces vnímá a určuje další kroky.

Součástí reflexe často bývá i hodnocení procesu činnosti a dosažených výsledků. Tedy toho, jestli se činnost povedla, případně nepovedla, co by mohlo vést ke zlepšení, jaké postupy jsme využili, jaké objevili, jestli byla dodržena všechna pravidla a podmínky, kdo je nesplnil a proč. Hodnotit lze i žákovské chování: jak bys ohodnotil svou práci, čím jsi přispěl, co jsi mohl udělat navíc, proč ti daná činnost nešla.

Následně se všechny vzniklé myšlenky zrekapituluji a shrnou. Žáci se je poté s pomocí učitele snaží zobecnit na motivující zkušenost pro další činnosti či životní situace.

Pokud zařazujeme reflexi v průběhu lekce opakovaně, neměla by být příliš dlouhá. Žáci totiž postupně ztrácejí pozornost a reflexe by tak mohla ztratit účinek. Proto je na učiteli, jak si jednotlivé fáze poskládá a co určí v dané situaci za podstatné.⁴⁵

4.3.2 Zásady pro vedení reflexe

Reflexi učitel zařazuje do plánů výuky s jasným cílem vztáhnout její obsah na to, co se ve skupinách skutečně událo. Volí pro to vhodnou formu. Nejčastěji je to slovní forma, na základě diskuze žáků, formulování otázek učitelem či samotných žáků. Další formy reflexe mohou být výtvarné, grafické, dotazníkové, nebo využít metody dramatické výchovy. Užití těchto forem pomáhá žákům, kterým verbální metoda může činit potíže.

Učitel analyzuje spolu s žáky vzniklé problémy a konflikty, pomáhá navrhnout řešení a vede je k vlastnímu pohledu na věc. Zajímá se o jejich znalosti a nabyté dovednosti. Ptá se, jak se

⁴⁵Více: KASÍKOVÁ H.(2010), s. 91, NAVRÁTILOVÁ A. (2014), s. 1-18, MARUŠÁK R. (2010), s. 17-23.

jim dařila týmová spolupráce, čím skupině přispěli, jakou se jim dařilo vytvořit atmosféru. Prostor pro vyjádření myšlenek by měl dostat každý, tuto podmínku však lze přizpůsobit situaci. Cílem reflexe je umožnit žákovi jeho sebepoznání.

Učitel může navrhnout činnost opakovat a případně navrhnout další možná řešení. Někdy je však vhodné zabývat se pouze jednou situací, problémem, nebo jejich částí, která v sobě má edukační potenciál. Pokud má potřebu hodnotit, hodnotí pouze proces, a to pozitivně a motivačně. Chybu, konflikt, problém využívá jako východisko k nápravě. Umožňuje žákům diskutovat o práci i v průběhu hodiny, nejen na jejím konci. Při zahájení reflexe dbá učitel na atmosféru, která by měla být otevřená, vstřícná, čestná, a na plánování vhodného prostředí a organizace (např. sezení v kruhu).⁴⁶

4.4 Problémy kooperace ve třídě

Problémy a otázky kooperativní výuky:⁴⁷

1. Kdy s kooperací můžeme začít?

Připravovat a učit žáky spolupracovat je možné hned od 1. třídy. Děti jsou v této době zkoumavé a vnímavé. Dokážou snáze pravidla zvnitřnit. Rádi poznávají nové podněty.

2. Může se vytvořit závislost na učiteli.

I v kooperativní skupině musí žáci umět být samostatní. Docílí se toho efektivní organizací prostoru, změnou učitelí pozice (autoritou mohou být i žáci), nebo detailnějším ujasněním své role.

3. Jaké a jak skupiny utvářet?

Pokud skupinu utváří učitel, rozhodne se mezi dočasnou, dlouhodobou (1 hodina až týdny), stálou, podle funkce a činnosti, kterou zadává. Jestliže to úkol přímo nevyžaduje, nebo jsou sociální vztahy mezi žáky složité, do výběru zasahovat nemusí. V začátcích kooperativního vyučování je kvalitnější, když učitel určí skupiny sám.

⁴⁶ Více: SITNÁ D. (2013) s. 62, FISHER R. (2004), s. 120., NAVRÁTILOVÁ A. (2014).

⁴⁷ Parafráze: Bod 1-7 KASÍKOVÁ H. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál 2010, s. 68 – 89, bod 8-10 VALENTA J. Dvacet mýtů o Osobnostní a sociální výchově v RVP., bod 11-14 PASCH M. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině. Praha: Portál 1998, bod 15-16 MARUŠÁK R. Literatura v akci. Praha: Akademie múzických umění v Praze 2010, s. 95-98.

4. Rozdělení rolí ve skupinách.

Ve skupinách je možné přidělit žákům role, které budou odlišné od těch, které mají dané ve třídě. Větší pozornost vyžaduje role vedoucího. Někde se může objevit dominantnější žák a skupina tak nebude pracovat rovnoměrně. S žákem / žáky je možné si o samotě promluvit a domluvit se na společném řešení (změnit jeho roli, udělat samostatnou skupinu s tímto typem žáků).

Naopak slabší žák může skupině pomoci učivo lépe chápat a porozumět tím, že mu ostatní radí a pomáhají. Je potřeba ho dát ale do skupiny, která ho snáze přijme. Někteří jsou zase ostýchavější, těm může učitel pomoci přidělením nějaké individuálnější, zájmové role a začít s kooperací od párů k větším skupinám.

5. Konflikty z důvodu odlišných názorů

Naučit žáky diskuze o problémech, dát jim k tomu příležitost a případně vše podložit různými materiály. Dojít s nimi také k uvědomení, že není vždy možné dojít ke konsensu.

6. Problémy s kázní.

Pokud se v nějaké skupině tento problém objeví, stačí, když u ní bude učitel chvíli přítomen, nebo jim dá jiný úkol. Na začátku se mohou stanovit a domluvit pravidla. Učitel žákům také oznámí, co od nich očekává.

7. Hodnocení skupin.

Hodnocení je průběžný a dlouhodobý proces. Každý žák se zapojuje různě a posuzování jeho osobnostně sociálního rozvoje je komplikované. Jedou z cest je přesunutí hodnotícího aktéra na skupiny – skupiny se hodnotí navzájem, členové hodnotí své spolupracovníky, každý hodnotí i sám sebe. Existují různé metody a techniky k hodnocení: pozorování, dotazníky, deníky, hodnotící listy, interview, videozáznam atd.

8. Opravdu skupiny spolupracují?

Tím, že učitel rozdělí třídu do skupin a zadá úkol, ještě nemusí znamenat kooperativní učení. Úkol musí vyžadovat účast všech členů. Žáci nemusejí vědět, co znamená skutečně příkaz „spolupracujte“, nebo si vytvoří mylný dojem, že i když z pěti žáků pracují na úkolu tři a učitel si toho nevšimne, označuje to také spoluprací. Pokud práce skončí pouze otázkou učitele „jak se vám

spolupracovalo?“, mohou žáci odpovědět ledabyle a kooperaci se nenaučí a náležitě nepochopí.

9. Kooperace znamená vytvořit skupiny?

Potřebná kooperace nestává tehdy, když se na problému podílí všichni členové skupiny a výsledek je společný. J. Valenta zdůrazňuje hlavně princip fungování pozitivní vzájemné závislosti, jakožto jednoho již zmíněných znaků kooperativního učení. Žáci mohou nepozorovaně učitelem pracovat na úkolu individuálně. To se může zjistit v průběžné společné reflexi.

10. Úporné sebeprosazování.

Výsledek úkolu nepoukazuje na dobrou spolupráci. Ve skupině může být žák, který dané téma zná lépe než spolužáci a má o něj velký zájem. Domluví se s nimi, že úkol vypracuje sám, což oni s potěšením schválí. Sebeprosazování nebo chaos ve skupině brání efektivní spolupráci.

11. Úkol by měl mít více řešení.

Neměl by být příliš jednoduchý, měl by vyvolávat v dětech aktivitu. Vyvolává otázky. Každý člen a jeho znalost je potřeba.

12. Problém motivace.

Motivace by měla být vnitřní. Představovat výzvu pro každého. Vytvořením by měli získat něco hodnotného. Tím budou sami přemýšlet a rozhodovat o otázkách.

13. Uplatnění různých dovedností, zájmů a nadání.

Každý přispívá tím, co umí, zná a učí to ostatní. Každý je tedy potřebný a vítaný.

14. Více zdrojů informací.

Úkol by měl nabízet více možností zdrojů informací, médií a poskytovat zkušenosti více smyslů.

15. Jak naložit s prostorem pro skupiny?

Učitel s žáky může upravit prostory třídy. Nastavit pravidlo šeptání ve skupinách. Pokud jsou žáci do činnosti zainteresovaní, rušit se vzájemně nebudou. Učitel může nabídnout některým skupinám prostory chodby či kabinetu.

16. Jak bude učitel dohlížet na práci ve skupinách?

Učitel by měl stále skupiny obcházet a upřesňovat zadání. Žáci i tak za ní budou nejspíše chodit a ptát se. Koriguje jejich činnost, aby odpovídala jak úkolu, tak cíli. Tím, že je stále přítomen, zajímá se o jejich činnost a reaguje na ně, si žáci uvědomí, že jejich práce je pro učitele důležitá, že se o ně zajímá.

5 Dramatická výchova

5.1 Principy a cíle dramatické výchovy

Základním kamenem oboru je divadlo, z něhož přebírá jeho prostředky. Divadlo zobrazuje skutečnost uvnitř fiktivního jednání a dramatických situací. Divák na tuto smlouvanou fikci přistupuje a skrze ni se učí novým životním zkušenostem. Zatímco v divadle je divák pouze pasivním příjemcem, v dramatické hře jsou žáci aktivními aktéry situací. Na „vlastní kůži“ si zkouší v nastolených situacích jednat, řešit problémy. Jde tedy o střetnutí a vztah dvou i více prvků, které na sebe vzájemně působí, a dochází k jednání, konání a komunikaci jevů, vytváří se děj v určitém prostředí, okolnostech a podmínkách.

Aby dramatická hra měla svůj význam pro žáky, vztahuje svůj obsah ke skutečnému životu a jeho problémům, konfliktům, událostem. Tím, že se vše odehrává v dohodnutém fiktivním světě formou hry, je chování a jednání žáků v něm nenátlakové, bez jakýchkoli sankcí. Pokud s hrou nejsou aktéři (žáci) spokojeni, mohou ji vyhodnocovat, opakovat, nebo provádět experimenty. Každá hra přináší svůj neocenitelný prožitek a zkušenost.

Pokud dramatickou výchovu zasadíme do edukačního prostředí, můžeme mluvit o jejích cílech a potenciálu. První cíl směřuje k rozvoji osobnosti účastníků, jejich individuálních možností a zkušeností, se kterými vstupují do hry, schopnosti tvořit a vyhodnocovat vztahy. Dramatická hra umožňuje žákům rozvoj jejich psychických funkcí.

Druhou cílovou oblastí je rozvoj sociálních dovedností, který je obsažen v procesu dramatické výchovy formou komunikace. Učitel dává žákům určité výzvy (domluvte se, vyprávějte si, vyjednejte spolu, vyhodnoťte společně), které vedou ke společné tvorbě, její prezentaci a společnému hodnocení. Učitel formou her, cvičení, učebních činností i vlastním jednáním vytváří pozitivní skupinové vazby a bezpečné klima.

Další cílovou oblastí je rozvoj uměleckých dovedností. Jedinou možností dramatické výchovy je její možný přesah do jiných oborů, předmětů.

Cílovou oblastí, kam proces dramatické výchovy směřuje, je rozvoj kognitivních funkcí. Žáci získávají díky prozkoumávání obsahů odpovídajících charakteru dramatické výchovy mnohé poznatky o světě, v němž žijí, o jeho historii i současnosti, o situacích, které souvisí se vztahy mezi lidmi. Učí se je analyzovat, zobecňovat, hledat kontexty, souvislosti, analogie, pronikat pod povrch jevů.

Jako prostředky k učení využívá divadlo a divadelní postupy, práci s fikcí a různorodé metody. Učení v dramatické výchově má charakter celostní, zkušenostní a kooperativní. Prolínají se v něm dva světy – individualita účastníků a společná tvorba.

Aby takto mohla dramatická výchova fungovat, vychází z činnostního pojetí vyučování, které je jedním z principů dramatické výchovy. Přívlastek „činnostní“ znamená, že se žák stává aktivním účastníkem v procesu učení, na kterém se podílí jeho rozumová i citová složka. Na základě svých předchozích zkušeností nabývá nové, které dává do souvislostí, zhodnocuje je, rozšiřuje a propojuje do vzájemných vztahů. Nabyté zkušenosti si ukládá do paměti a později si z nich utváří vlastní postoj k aspektům života. Pokud žák nějaký poznatek uslyší či sdělí, ještě to neznamena, že ho má uchopený a dokáže ho využít v praktické činnosti. Naproti tomu osvojování poznatků přes vlastní prožitou zkušenost je dlouhodobější, pevnější a umožňuje její hlubší pochopení. Prožívání v činnostech je u každého jedince subjektivní. Každý do činnosti vstupuje s odlišnými osobnostními znaky, názory, možnostmi, schopnostmi, postoji i emocemi. Každý hru prožívá odlišným způsobem a každý si z ní odnese jiné zkušenosti. Dramatická výchova přináší možnosti vlastního prožitku ve změně role. Umožňuje to nastolený fiktivní svět, do něhož žák vstupuje proměnou sebe sama v postavu, za níž jedná nebo koná. Uplatnění dramatické hry v procesu napomáhají další metody, které proces obohacují, pomáhají nastolení fikce a jejímu reflektování. Rozvíjejí hráče tak, aby metodu rolové hry zvládli bezpečněji a kvalitněji. Toto osvojení je myšleno jak ve smyslu uměleckém, tak i ve smyslu hledání bohatších kontextů pro tvorbu situace.

Dalším základním principem dramatické výchovy je hra. S ní má zkušenost každý z nás již od dětství a je přirozenou součástí života. Dá se na ni nahlížet z hlediska historického, přírodovědného, vývojově i osobnostně psychologického a pedagogického. Přirozená volná hra, ve které si dítě samo vybírá účel, obsah, cíl, prostředky, okolnosti a děje, obsahuje základní znaky: *spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazii, opakování, přijetí role*.⁴⁸ Některé znaky jsou přímo principy dramatické výchovy. Hra se děje v činnosti a dítě si v ní ověřuje své znalosti a dovednosti či ji využívá jako prostředek pro učení. Skrze hru si rozšiřuje povědomí o lidských aspektech života, vytváří si jistotu v chování. Dítě se učí v jejím procesu, který je důležitější než samotný výsledek hry. Umožňuje vstoupit do role, prožít činnost, řešit spory, konflikty či vztahy. Dítě prožívá „tady a teď“, využívá nejen vnější znaky role, ale také své vnitřní psychické pochody. Pokud si dítě hraje ve skupině, rozvíjí si

48 Citace: KOŤÁTKOVÁ S. Vybrané kapitoly z dramatické výchovy. Praha: Karolinum 1998, s. 17.

současně sociální vztahy. Uplatňuje zde potřebu být přijat a patřit do nějaké skupiny. Poznává samo sebe přes reakce ostatních členů, vzájemnou komunikaci a působení. Přemýšlí, jak se zapojit, argumentuje a sděluje své názory.

Dramatická hra je činností řízenou, organizovanou a strukturovanou, s pravidly a jasným, předem daným cílem. Obsahuje mnohé znaky hry volné. Aby byla hra „dramatická“, musí obsahovat „dramatično“. Přináší napětí, osobní angažovanost na utváření motivů, rozhodování, plánování a nahlíží na realitu prostřednictvím fantazie. Dále umožňuje prožívat vlastní pocity i identifikovat se s rolí. Hraje se na „jako“. To znamená, že hra se děje přijetím fikce, která umožňuje nahlížet na situace v bezpečí a bez následků. Jedinečným aspektem dramatické výchovy je možnost zkoumat modelové situace, experimentovat s nimi, nahlížet na ně z různých stran, opakovat je, reflektovat či vytvářet odstup i přesah.

Do dramatických činností, her a situací vkládá účastník svou tvořivost a kreativitu, která proces ovlivňuje. Tvořivost je schopnost s určitými úrovněmi. Dramatická výchova ke splnění svých cílů potřebuje jen tu, která je pro každého přirozená, spontánní a nevyžaduje žádné jiné kompetence. Nese s sebou samostatnost, sebedůvěru, zájem, soustředěnost, originalitu a návrhy na řešení. Žák skrze tvořivost hledá a objevuje nové souvislosti a postupy. Učitel nejprve žákům může nabídnout různé možnosti i materiály, se kterými svou tvořivost budou rozvíjet. Smyslem využití tvořivosti je zamezit hodnocení práce na „správně“ a „nesprávně“. Přílišná intervence učitele se totiž může stát neefektivní, a dokonce pro rozvoj žáků škodlivou. Základem principu tvořivosti je nastolení příznivého a bezpečného klimatu.

Další princip – „partnerství“ (Machková E., 2007) souvisí s kooperativními principy. Dramatická výchova vnáší kooperativní, tolerantní a empatické vztahy mezi žáky i jejich učitele. Samotné aktivity obsahují a potřebují spolupráci, interakci a vzájemnou komunikaci. Skupina tak získává na základě své spolupráce společný úspěch.

Na rozdíl od jiných výchov, pracuje dramatická výchova s fyzickým jednáním a konáním. Zapojuje celou psychosomatickou jednotu člověka, jeho vnitřní procesy spojuje s tělem. Tímto spojením může vzniknout výraz. Žák pro ztvárnění role a produktu nevyužívá hudbu, malbu nebo samostatný pohyb. Musí vyjadřovat své pocity a chování z nitřku svého já. Na základě vlastní představy si vybavuje emoce. Dramatická výchova pracuje s představami

pomocí vnějších nastolených situací a cvičení, rozvíjejících psychickou funkci, či vstupem do fikce a vyvoláním imaginace.⁴⁹

Specifičností dramatické výchovy je tedy vstupování do fiktivního světa přes danou roli. Hra v roli je dalším principem a jednou ze základních metod. Vstupuje-li žák do role, vystupuje ve fiktivní situaci za někoho jiného skrze své vnitřní pochody. Poznává motivy jednání druhých lidí, vstupuje do mezilidských vztahů, komunikuje, jedná a poznává svět. Komunikaci a chování vytváří pomocí improvizace, tedy využívá schopnost jednat bez přípravy a aktuálně reaguje na skutečnost. Improvizace patří neodmyslitelně k životním dějům. Na rozdíl od většiny životních situací si v dramatické výchově můžeme některé reakce vyzkoušet, získat v nich jistotu.⁵⁰

5.2 Metody dramatické výchovy

Metoda je určitý postup, cesta. Psychologický slovník vyučovací metodu definuje jako „činnost učitele vedoucí k dosažení cílů vzdělávání“.⁵¹

Metod existuje nepřehledné množství. Dramatické metody mají svá specifická východiska a prvky. Podstatnou částí je hra v roli a fikce. Rolová hra může být nápomocným či motivačním nástrojem. Děje se tak v menších hrách a cvičeních, kde jde o navození představy pro vnější vyjádření charakteru nebo o motivaci k činnosti, hře samé. V dramatické hře, která také využívá rolovou hru, žák prostřednictvím role vstupuje do fiktivního světa, v něm jedná a koná za určitou postavu. To mu umožňuje nahlížet na ni různými pohledy. Dostává se tak za hranici možného reálného dění a pozice. Snaží se tímto procesem porozumět světu, mezilidským vztahům a dějům. Hra využívá jak osobnostní charakteristiku žáka, tak psychosomatickou. Při jednání a vstupování do děje používá žák své tělo, myšlení a slovo.

Fikce nabízí objektivní a nezávislé hledisko. Do fikce může vstupovat sám za sebe, nebo přijme celou či částečnou charakteristiku postavy. Žák tímto proniká do fiktivních okolností v rámci své role a reaguje za ni.

Jednání a konání v situacích je další neoddělitelnou součástí metod dramatické výchovy. Účastník tak převádí verbalizované zkušenosti do činu i děje. Situace mohou být v dramatické

49 Parafráze: MACHKOVÁ E. Jak se učí dramatická výchova. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007.

50 Více: MACHKOVÁ E. (2007), (1998), MARUŠÁK R. (2008), KOŤÁTKOVÁ S. (1998).

51 Citace: PRŮCHA J., WALTEROVÁ E., MAREŠ J. Pedagogický slovník. Praha: Portál 2008, s. 287.

výchově dvojí – nedramatická (neobsahující konflikt) a dramatická, která konflikt obsahuje. Dramatická situace tak nastoluje napětí, vytváří potřebu řešit, přezkoumávat a překonávat překážky. To se děje ve vzájemném kontaktu aktérů, jejich komunikací (verbální i neverbální) a pohybem. Ono napětí má funkci jak dramatickou, tak i didaktickou. Udržuje žákovu pozornost, motivuje ho k řešení a také podněcuje jeho tvořivost.

Improvizace je další samozřejmá součást dramatických her, cvičení a metod. Skupina či jednotlivec má možnost jednat teď a tady či zcela bez přípravy. V dalších případech má možnost se připravit částečně a někde je dovoleno si situaci propracovat do detailů. V improvizaci na sebe jednotlivé události a situace navazují a vytvářejí tak děj a příběh. Můžeme ji využít pro hru jednotlivců, dvojic, skupin či se jí zúčastní všichni hráči. Typickými improvizacími metodami jsou etudy o jedné až dvou situacích.

Do situací vstupuje každý se svou vlastní osobností. Každý nabývá zkušeností a pro každého může být tato zkušenost rozdílná. Jednání v situacích je zcela individuální. Umožňuje tak jedinci vyzkoušet si své limity i posuny. Reagováním v dramatických situacích rozvíjejí sebe a svou osobnost. Jsou součástí také sociálních vztahů. Ať už hry a cvičení probíhají individuálně nebo skupinově, žáci kolem sebe vidí ostatní a jsou s nimi v kontaktu (očním, dotykem, slovem). Musí na sebe reagovat a pracovat v jistém smyslu společně. V etudách či hrových celcích pak už vzniká společná tvorba, to znamená, že společně něco vytvářejí, společně konají. Vzniká tak přirozeně vzájemná kooperace, kterou vyvolávají samy metody a principy dramatické výchovy.⁵²

5.2.1 Konkrétní metody a cvičení

Při výběru metod nesmíme zapomenout, že jde stále o dramatickou výchovu, jejímž jedním z cílů je rozvoj dramatických dovedností, a která obsahuje divadelní prvky. Mnoho metod tak směřuje k rozvoji schopnosti využívat k tvorbě a sdělení pohyb těla, výraz, mluvený projev, vytvářet situace a vstupovat do nich pomocí rolové hry či vytvořit jevištní tvar v různých formách a podobách.

Metody dramatické výchovy, jak již bylo řečeno výše, směřují i k sociálnímu a osobnostnímu rozvoji. Tyto metody pomáhají rozvíjet pozornost, odstraňují zábrany, přispívají k objevování a rozvoji vlastních možností, rozvíjejí komunikační schopnosti a dovednosti. Učí respektu, toleranci, orientaci se ve světě mezilidských vztahů a situací a jak v něm jednat.

52 Více: MACHKOVÁ E. (1998, 2008, 2010), BLÁHOVÁ K. (1996), MARUŠÁK (2008), MORGANOVÁ N., SAXTONOVÁ J. (2001).

Existuje skupina metod, která tyto a mnoho dalších schopností a dovedností rozvíjí. Jsou to takzvané průpravné hry a cvičení. Trénují jevy, které potřebují účastníci zvládnout pro další práci. Týkají se dramatických, psychosomatických i osobnostně sociálních složek. Jejich výběrem je zaměřujeme na jednu či více složek, které chceme u žáků rozvinout: například prostorové a smyslové vnímání, rytmus, charakter postav, tvořivost a fantazii či pohyb. Z osobnostních složek vybíráme ty, které jsou zaměřeny na komunikační schopnosti, pozornost, smyslové vnímání a obrazotvornost. K rozvoji v sociální sféře napomáhají cvičení prvotního kontaktu a neverbální komunikace, u nichž můžeme zvyšovat náročnost. Součástí jsou skupinové a partnerské krátké hry, přispívající ke skupinové dynamice a citlivosti. Významnou roli mají cvičení, které skupinu naladují na hodinu či téma a pomáhají usnadnit přechod od jedné činnosti ke druhé. Aktivizují a povzbuzují, nebo naopak utlumují, uklidňují a mají relaxační charakter. Nejčastěji je zařazujeme na počátku či konci lekce, pro nastolení rychlé změny, či organizace práce.

Další rozvržení a dělení metod pojímá každý autor svým postupem. Nejobsáhlejší dělení nabízí Valenta J. (2008). Dramatické metody jsou založené na několika principech vztahujících se k rolové hře. Skupina metod, které jsou pro dramatickou výchovu stěžejní, přímo obsahuje hru v roli. K nim patří hry založené na úplném či neúplném (pohybem, zvuky) zobrazení. Další okruh metod se týká pozorovatelů či diváků dramatického dění. Ti mají za úkol vše vnímat, pozorovat, reflektovat, interpretovat, a tím hraní rolí doplňovat. Jiné metody nejsou opřené o princip hraní role, ale podporují jeho uskutečnění nebo roli rozvíjejí. Využit se dají obecné metody výuky či některých výchov, nebo specifická cvičení pro rozvoj dramatických dovedností. Mnohé z nich se dají uplatnit v rámci hry v roli. Posledním okruhem jsou metody pouze doplňkové a pomocné, bez nichž by se rolová hra mohla zcela uskutečnit. Příkladem těchto metod jsou cvičení, která rozvíjejí smyslové vnímání, technické dovednosti či tvořivost, hry s funkcí relaxační a rozehrívací (obdobné výše zmíněným průpravným hrám a cvičení).

Valenta J. dále rozděluje tyto metody do tří hlavních skupin. První skupinou jsou metody plné hry. Jsou základní metodou dramatického umění a divadla, kterou spojují s realitou. Nastolují reálnou modelovou situaci. Žák v nich plně (skutečně) jedná a komunikuje a zrcadlí tak běžnou situaci se všemi jejími aspekty. Dostává se přes ni k úplné charakterizaci postav. Žáci vnímají určité signály, které lidé v životních situacích vysílají, a snaží se je osvojit a napodobit. Aktéři mají jedinečnou příležitost vyzkoušet si komunikaci a jednání v situacích

v bezpečí fikce. Na učiteli (nebo žácích, pokud jsou spoluautoři) záleží, na jaké téma bude situační problém a charakter postav zaměřen.

Druhou skupinu tvoří dramaticko-výchovné postupy, které vycházejí z plné hry, jen některý z jejích aspektů potlačují. Jsou to metody pantomimicko-pohybové a verbálně-zvukové.

Příkladem metod pantomimicko-pohybových jsou různé druhy pantomim. Ta může být částečná, kde se část těla pohybuje, část je ve „štronzu“. Dramatické jednání může probíhat v dotykové pantomimě. Pantomimický pohyb lze rozdělit nebo krátit a spojením nám vznikne mechanická pantomima. Pohybem můžeme vyjadřovat motivy příběhu, který je vyprávěn. Pohyby postavy lze doprovodit zvukem. Může to být lidský hlas, nástroj či vyluzování zvuků předmětů denní potřeby. Pantomimický dabing probíhá ve dvojicích (může se realizovat i ve skupině, to by znamenalo nastavení dalších pravidel), jeden hráč vytváří pohyb a výraz postavy, druhý ho doprovází zvukově – slovně. Pantomimou se můžeme snažit o vyjádření slov, prostředí a věcí. Dostáváme se až k plné pantomimě, kdy nepřebíráme pouze jeden fragment od postavy, kterou ztvárňujeme, ale jde nám o komplexní projev. Jinou formou mohou být sekvence (části příběhu), které skládáme k sobě a vytváříme s nimi mini scény a etudy.

Další část tvoří pohybová cvičení. Jejich funkce jsou různorodé. Může jít o dramatické ztvárnění či jen pohybovou nebo relaxační hru. Pohybovým cvičením vyjadřujeme fyzický postoj postav. Můžeme pohyb zpomalit a zahrát tak zpomalený film. Efektivní metodou bývají loutky – jeden z hráčů se stává loutkou (částečně či celým tělem), druhý se stává jejím vodičem. Nečastěji využívanou metodou jsou živé nehybné obrazy (štronzo). Probíhají individuálně, párově, skupinově i hromadně. Zobrazují situace nebo zachycují její přeměny. Učitel je může uplatnit v jednotlivých cvičeních či ve větších dramatických hrách.

Z verbálně-zvukových zmiňuji především brainstorming, který je pomocný, většinou nerolový, a je běžně užíván i při vyučování a rozvíjí kritické myšlení žáků. Dále se jedná o dabing, který byl zmíněn v pantomimických metodách, a diskuze, probíhající mezi dvěma a více hráči, kteří v ní objasňují určitý problém či téma. Další metodou je interview, kterým hledáme neznámé informace novinářským stylem. Rozhovor je na rozdíl od výše zmíněných komunikací osobní.

Třetí skupinu tvoří metody materiálově-věcné, které dramatickou činnosti doplňují a podporují. Jsou nedramatické, jelikož jejich povaha nevychází z dramatického umění. Avšak mohou být využity jak v roli, tak mimo ni. V této diplomové práci však mají svůj význam.

Využít můžeme beletrii, myšlenkové mapy, obrazné představy, plakáty. Pracujeme s papírovými materiály, věcnými a prostorovými.

Všechny výše zmíněné metody lze využívat v hodinách a lekcích dramatické výchovy. Pospolu tak vytvářejí celek, který má menší či větší rozsah. Nejprve začneme těmi menšími, kratšími. Dotýkají se obvykle jednoho tématu. Můžeme je využít pro pedagogické účely a procvičovat s nimi nějakou dovednost. Lze je rozdělit na prostě napodobivé, tedy zobrazující prostou skutečnost. Zachycují vnější charakteristiku bez dalších vztahů, vývoje a příčin. Další modifikací může být naznačení jednoduchého vztahu, ale bez konfliktu a dramatického děje. Ve třetí fázi přidáváme právě konflikt, napětí a děj. Příkladem mohou být drobné etudy.

Větší hrové celky jsou složeny z několika kroků, kde se střídají dramatické metody s nedramatickými. Poskytují sled událostí, příčin, následků, řešení. Toto drama může být založeno na příběhu, literárním textu, problému, či jejich kombinaci. Řídí se určitými pravidly a vytváří jasnou organizovanou strukturu.⁵³

5.3 Dramatická výchova a kooperace

Pokud máme za cíl rozvíjet kooperativní dovednosti prostřednictvím dramatických metod a cvičení, musíme také dramatické cíle a obsahy vztáhnout k tomuto cíli. Dramatická výchova nabízí cíle sociálního rozvoje, komunikativních dovedností, obrazotvornosti, tvořivosti, kritického myšlení, samostatnosti, emocionálního rozvoje, sebepoznání, estetického, uměleckého a kulturního rozvoje.⁵⁴ Prvotní otázky učitele jsou: O čem to bude? Co chci žáky naučit? Poté se můžeme zabývat otázkou „jak“, tedy výběrem metod a cvičení.

Zaměříme se proto nejprve na komunikační, sociální a sebepoznávací rozvíjející oblasti v dramatické výchově, které s aspekty kooperace úzce souvisí.

Komunikační oblast prostupuje snad všemi činnostmi dramatické lekce. Žák se snaží vyjadřovat srozumitelně, sdělit své názory a postupy. Učí se naslouchat druhým a dát jim prostor pro vyjádření. Oblast se uplatňuje v rolových i nerolových hrách a činnostech.

Sebepoznávání je základem sociálních dovedností. Jaký jsem, jaké jsou mé možnosti, jaké je mé místo ve skupině, co mohu nabídnout, to vše jsou důležité otázky pro realizaci skupinových činností. Pokud žák pracuje se vztahy ve skupině, může tak přispět nejen k jejich

53 Více: VALENTA J. (1998).

54 Parafráze: MACHKOVÁ E. Jak se učí dramatická výchova. Praha: Akademie múzických umění v Praze, 2007.

kvalitní práci, ale i otevřené tvořivosti a příznivému klimatu skupiny. Sebepoznání je také obsahovou součástí dramatické výchovy, bez ní dramatická výchova postrádá svůj smysl. Pro její porozumění využívá hru v roli. Zkouší si v roli přijmout i jiné vlastnosti, jak fungují, jak ho mění, jak přispívají ke společné tvorbě. Etudy, dramatické hry a celky tvoří skupina. Vytvářejí jejich celkovou kvalitu. Schopnost domluvit se je posouvá dál, neschopnost zase níž. Dramatické hry každého činí potřebným a uplatnitelným.

Pokud má učitel jako cíl zvolený rozvoj kooperace žáků, nestačí mu využívat samotnou podstatu a metody dramatické výchovy. Musí k tomu přispět vlastní iniciativou. Samo téma činnosti a její obsah by měly obsahovat nebo směřovat ke kooperativním jevům.

Abychom mohli mluvit o dramatické výchově a dramatické hře, musí činnosti obsahovat dramatické prvky. Jedním z nich je fikce, kterou účastníci přijímají, a do které vstupují v roli. Rolová hra v situacích je založena na interakci a komunikaci dvou či více osob, i na jejich kooperaci. Jelikož jsou aktéři v této situaci nuceni komunikovat, jednat a reagovat na sebe, vytváří se jejich vzájemná závislost. Potřebou řešit problém směřují hráči ke společnému cíli vyřešit jej. Volí pro to různé strategie, které vyžadují kooperativní uspořádání sociálních vztahů. Vzniká tak společná tvorba, na které se skupina podílí.

Kooperativní postupy využívá dramatická výchova i v mnoha dalších, mnohdy i nerolových aktivitách. Princip společné činnosti, tvorby a jejího sdílení je prostoupen celým procesem dramatické výchovy.

Dramatická výchova ve svých principech i metodách přirozeně obsahuje kooperativní prvky, které jsou naplňovány různou měrou i způsoby. Proto je pro výběr možných cest, jak rozvíjet kooperativní dovednosti, vhodnou volbou. Usnadňuje a napomáhá k dosažení společných cílů už ve svých základech.

Dalším nástrojem, který dramatická výchova nabízí k posílení rozvoje kooperativních dovedností, jsou její metody. Poskytují kontakt s ostatními, ať už na bázi pohybu, očního kontaktu, těla, neverbální i verbální komunikace. Vzniká přirozená vzájemná interakce mezi členy skupiny. Jednají a komunikují v dramatických hrách a fiktivních situacích, řeší problémy, společně vytvářejí inscenaci či krátkou etudu. Trénují si v jednotlivých cvičeních své komunikační i osobnostní schopnosti, které napomáhají efektivnější spolupráci. Nabízejí prostor pro nácvik dílčích a doprovázejících dovedností, které potřebují ke společnému žití i hře samotné. Kooperace není nastolena bezděčně, ale stává se potřebou pro zvládnutí činnosti.

Jiným možným prostředkem pro rozvoj kooperace v rámci dramatické výchovy je výběr zdroje tématu a námětu jednotlivých her a cvičení. Velmi účinným a pomocným zdrojem je literatura pro děti a mládež. Učitel zde může vybrat příběhy, pasáže, úryvky či jen témata, která nastolují problém spolupráce. Dětem je taková forma blízká a může být i motivující. Najdeme v nich vážnost, komičnost, vývoj, dramatické setkání i konflikt. Blízký zdroj aktuální doby jsou motivy z televizních podnětů. Pokud je učitel dobře zpracuje, mohou přispět jak k cíli tak k podněcující a tvořivé činnosti. V případě, že se dramatická výchova odehrává ve školní třídě, může učitel využít aktuální téma třídy, projektu, obsahu učiva či návštěv výstav, divadel i muzeí. Lektor má také své vlastní představy, nápady, myšlenky, zkušenosti, které do cvičení může přenést, a využít je. Dále to jsou odborné publikace, fotografie, filmy, obrázky, věci a jejich metaforické vyjádření, slova a jejich asociace, zkušenost a příběhy dětí.

Ze zkušenosti můžeme usuzovat, že pokud se sdělí učivo žákovi pouze verbálně, či si je „nacvičí“ pomocí modelových úloh, většina z nich tyto informace neudrží v dlouhodobé paměti a částečně či zcela je po nějaké době zapomenou. Proč? Podle mého osobního názoru ji nemají žáci možnost využít v praxi, neví, k čemu slouží, jak a kde by ji využili, ale také ji nemají spojenou s jinými vjemy a smysly, které by umocňovaly jejich uchopení. Právě tyto nedostatky odstraňuje dramatická výchova, její principy, metody, způsoby práce, obsahy a cíle, které byly výše uvedeny.

Žák v rámci procesu dramatické výchovy přichází do kontaktu s lidmi, poznává mezilidské vztahy a jejich fungování. Dostává možnost nápravy, rozebrání situace či objektivního pohledu. Žák si všechny zkušenosti zvnitřňuje, stávají se zážitkem, které si ukládá do dlouhodobé paměti, a mají větší šanci pozdějšího využití v praxi. Poznávají smysl učení a potřeby kooperace. Poznávají sami sebe i ostatní, jak s různými lidmi pracovat, jaké jsou jejich možnosti. Spolupodílejí se na společném procesu, dochází ke společnému produktu a uspokojení.

Samozřejmě, že se skupinová práce neobjede bez problémů a konfliktů uvnitř skupiny a žáků samotných. Ne vždy se činnost povede, nebo probíhá podle představ. Někdy ideální hodiny nikdy nenastanou. Je to však přirozené, v životě také některé situace nevyřešíme společně, nedojdeme k jasnému a uspokojivému řešení. Důležitý je proces, kterým si žáci projdou. Dostanou možnost prožít, vyzkoušet si, sdílet a napravovat. Učitel jim nesděluje fakta, co a jak mají dělat. Žáci se učí sami, svými činy. Skrze metody dramatické výchovy se tedy můžeme pokusit vydat na cestu k rozvoji kooperativních dovedností

6 Výzkum

6.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem práce je zjistit, zda jsou metody dramatické výchovy vhodným nástrojem pro rozvoj kooperativních dovedností žáků. Výzkum proběhne ve třech fázích:

1. diagnostika třídy se zaměřením na kooperativní dovednosti žáků (sociometrie, rozhovor, pozorování žáků při edukační činnosti)
2. příprava a realizace lekcí využívajících postupů a metody dramatické výchovy zaměřené na rozvoj kooperativních dovedností žáků
3. porovnání úrovně kooperativních dovedností po realizaci bloků lekcí se stavem před realizací (pozorování žáků v obdobné edukační činnosti předcházející realizaci lekcí a vyhodnocení výsledků pozorování)

Z výše uvedeného vyplývají dílčí, související cíle. Je nutné vytvořit odpovídající lekce, jež zahrnují hry, cvičení a etudy dramatické výchovy nesoucí určitou schopnost / dovednost s jasným cílem. Vytváření v sobě zahrnuje:

- navštěvovat třídu a rozpoznat jejich dosavadní dovednosti v sociální a kooperační sféře
- vybrat dovednosti, které potřebujeme rozvíjet
- vybrat, případně upravit cvičení a metody z DV
- sepsat gradované lekce s reflexemi

Druhým dílčím cílem je vedení žáků lekcemi. Zde musí lektor neustále reagovat na skupinové rozpoložení a nastalé situace. Je třeba činnosti žáků usměrňovat k požadujícímu směru a cíli. Pokud to okolnosti vyžadují, může zařadit reflexi pouhé situace či po jednotlivém cvičení. V průběhu vedení pozoruje žáky a sleduje jejich vývoj či změny.

6.2 Charakteristika výzkumu

Zajisté není možné obsáhnout toto zkoumání čísly, nýbrž přes slovní podobu a popis. Pro účely práce byl zvolen kvalitativní výzkum. Umožňuje přiblížení ke skupině, dlouhodobou spolupráci a proniknutí do okolností, situace, podmínek. Cílem je porozumět skupině, která je jedinečná, a dále s ní intenzivně pracovat.⁵⁵

55 Parafráze: Gavora P. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010, s. 31-32.

Další výhodou je práce v přirozeném prostředí s možností reagování na místní podmínky a hledáním příčinných souvislostí. Tím získáme vhled do celkové situace.

Orientace výzkumu přináší také svá rizika, kterých je nutné být si vědom. Získané znalosti nemusejí být zobecnitelné na ostatní skupiny. Vyžaduje časovou vytíženost a náročnost. Průběh i výsledky může ovlivnit osobnost výzkumníka, subjektivní a jediný pohled na věc.⁵⁶

K reliabilitě výzkumu uvádím stanoviska k porozumění zmíněných rizik:

- navržené lekce jsou pouze podnětem a inspirací pro učitele a vychovatele
- celkový výzkum byl uskutečněn s danou třídou po jeden kalendářní rok
- při realizování byl přítomen třídní učitel, se sociálními jevy dopomáhal školní psycholog
- pozorování, hledání a určování dílčích jevů podléhalo předem daným cílům, úkolům a kritériím

Vzhledem k podmínkám našeho výzkumu byla vybrána metoda případové studie. Poskytuje potřebné podrobné studium jedné sociální skupiny, v tomto případě školní třídy. V ní analyzuje a popisuje vztahy a aktivity. Pomůže nám nahlížet na žáky jako jedince se specifickými vlastnostmi, dále jako na komunitu se svými pravidly, návyky, vztahy. Zaměřuje se na hledané jevy, které nacházíme v jejich interakci.⁵⁷

Pro získání potřebných údajů, které nejlépe odpovídají vymezenému cíli, byly zvoleny metody pozorování, participačního pozorování a rozhovor.

Metodu pozorování jsem zvolila z důvodu potřeby účasti výzkumníka při interakcích žáků. Dovoluje zaměřit se na sledovaný jev a detailně situace popsat. Přesto zachovává odstup a postihuje jen vnější projevy chování, které mu odhalí potřebné informace.

Participační pozorování je součástí realizace lekcí. Výzkumník se stává součástí kolektivu. Při činnostech žáky nejen pozoruje, ale zúčastňuje se jejich rozhovorů, klade otázky, proniká do jejich myšlení. Nabízí možnost více proniknout do atmosféry, problémů a řešit je bezprostředně v nastalých okamžicích.

Rozhovor byl zvolen na základě jeho osobního a důvěrného postoje k respondentovi. Zároveň zachycuje potřebná fakta, která doplňují údaje z pozorování. Dává nahlédnout i do filozofie,

⁵⁶ Parafráze: Hendl J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál 2008, s. 52.

⁵⁷ Parafráze: Hendl J. Kvalitativní výzkum. Praha: Portál 2008, s. 104 – 105.

motivů a postojů učitele, jež odhalují další informace o skupině a možnosti jejich rozvoje. Mapuje problematiku z dalšího pohledu.

Výzkumné otázky

- Byly metody vybrané z metodiky dramatické výchovy vhodným nástrojem k rozvoji kooperativních dovedností v konkrétní žákovské skupině?
- Jaké možnosti a jaká úskalí nabízejí tyto metody pro činnost žáků?
- Jaké možnosti a jaká úskalí nabízejí tyto metody pro činnost učitele?
- Projeví se transfer zkušeností z činností v procesu vedeném prostředky dramatické výchovy do výukových situací mimo tento proces?
- Je dramatická výchova účinným nástrojem k rozvoji kooperativních dovedností žáků? Za jakých podmínek?

6.3 Charakteristika výzkumné třídy

Výzkum probíhal na jedné z pražských sídlištních škol, která má 800 žáků. Její prioritou je aktivní vyučování a diferenciací žákovské práce. Vede žáky k pozitivnímu vztahu k učení. Zaměřuje se také na rozvoj osobnosti dítěte. Vztahy mezi žáky a učiteli jsou založeny na vzájemném respektu a partnerském přístupu. Učitelé pečují o pozitivní klima školy i třídy a vytvářejí podnětné prostředí pro aktivní učení.

Jako výzkumná skupina byla vybrána třída třetího ročníku ZŠ s 24 žáky. Během pozorování přijala jednoho nového žáka. Celkem se zúčastnilo 12 děvčat a 13 chlapců.

Při prvotním sledování žáků byly zaznamenány některé jevy, které by mohly mít vliv na následnou kooperativní práci. Proto jsou zde popsány. Pro zmapování třídy jako kolektivu je následně objasněna zadaná sociometrie. Z důvodů reakcí žáků na sociometrii nebyla na doporučení třídního učitele a školní psycholožky použita v závěru práce pro srovnání.

Třídu navštěvuje chlapec z Moldavska. Má potíže s vyslovováním dlouhých samohlásek. Některé pojmy a jejich významy nezná. To se projevuje na hodnocení nejen v českém jazyce, ale také v předmětu člověk a jeho svět (například v neznalosti měsíců). Paní učitelka se ho snaží motivovat jakýmkoliv zlepšením, které v hodinách prokáže. V diskuzích usiluje přispět svým názorem, který ne vždy bývá přijímán (často je nesrozumitelný). Nato je našťvaný až apatický. Jeho vztahy se spolužáky jsou touto jazykovou bariérou nesnadné. Říká, že ho spolužáci nemají rádi. Ti ho neodmítají, ale jeho negativní přístup ostatní odradí od spoluhy.

U dalšího chlapce má paní učitelka podezření na autismus. Má problémy s nasloucháním druhým. Pokud mu učitelka nedá slovo, a on nemůže říci, co chce – potřebuje, projevuje hlasitě své pocity a neunáší situaci. Mluví bez smluveného hlášení, i když ví, že ho poté čeká zápis na tabuli (po dvou zápisech je udělena poznámka do žákovské knížky). Ostatní spolužáky svým chováním ruší. Ti to dávají najevo.

Dále je zde chlapec, který svůj nesouhlas s paní učitelkou či spolužáky vyjadřuje fyzickým činem (hodí sešit na zem, potichu si nadává, tvoří grimasy). Potřebuje čas, aby se uklidnil a mohl dál pracovat.

Nespolupracující chování se také objevuje u dívek. Konkrétně se jedná o skupinu tří spolužaček. Vykazují nestálé přístupy ke vzájemným vztahům, což je typické pro tento věk. Ve skupinové práci se to projevuje jejich nesoustředěným chováním pro danou práci. Případně jim v součinnosti brání nějaký spor. Jedna z nich dochází kvůli svému konfliktnímu jednání na sezení ke školní psychologce a její chování se vůči spolužákům a učitelům zlepšuje.

6.3.1 Sociometrie

Pro zkoumání vztahů a soužití jsem vybrala sociometricko-ratingový dotazník od Vladimíra Hrabala, který byl zadán žákům během pozorování. Je nástrojem pro diagnostiku vztahů a interakcí ve skupinách. Obsahuje i diagnostiku některých sociálně psychologických charakteristik jednotlivých členů. Při vyhodnocování jsem se zaměřila na diagnostiku třídy jako celku. Nabízím pohled také na individuální hodnocení žáků a přidávám jejich komentáře.

Žáci dostali dotazník, ve kterém ke každému jménu přiřadili číslo od 1 do 5. Číslo měla váhu jako školní klasifikace – jednička je nejlepší hodnocení, pětka nejhorší. Hodnotit měli spolužáka podle vlivu, tedy jakou měrou ovlivňuje daný žák dění ve třídě. Ve třetím sloupci hodnotili žáka podle oblíbenosti. V posledním psali k individuálně vybraným, proč ohodnotili sympatii právě takto.

Výsledky nejsou obecné a nemají konečnou platnost. Na hodnocení vlivu působily a ovlivnily aktuální vztahy v „kamarádství“. Sympatie (oblíbenost) pro žáky byla jednodušší. Ovšem den před vyplňováním dotazníku se stal nepříjemný incident s jednou z výše uvedených dívek, který velice negativně ovlivnil hodnocení žáků ve vztahu k její osobě.

Po konzultaci s paní učitelkou jsem nezadávala dotazník znovu, jelikož by to bylo neefektivní. Dotazník nemůže být brán jako zcela validní. Vystihuje aktuální stav, který se v průběhu výzkumu měnil.

Interpretace výsledků sociometrie

Pro přehlednost interpretace jsou výsledky sepsány do níže uvedené tabulky. Vyčteme z ní celkové hodnocení všemi žáky. Obsahuje přibližné pořadí podle celkového průměru hodnot vlivu i sympatií. Dále individuální index vlivu a individuální index sympatií, které jsou aritmetickými průměry všech hodnocení od ostatních spolužáků. Červeně jsou označeny dívky, modře chlapci.

Celkové hodnocení individuálních indexů				
	Žák	Celkový průměr	Index vlivu	Index sympatií
1.	O.D.	2,35	2,35	2,35
2.	K.Š.	2,43	2,60	2,25
3.	S.P.	2,48	2,55	2,40
4.	T.H.	2,48	2,80	2,15
5.	A.Č.	2,60	2,70	2,50
6.	M.S.	2,70	2,80	2,60
7.	N.S.	2,70	2,80	2,60
8.	P.Š.	2,90	2,75	3,05
9.	R.P.	3,00	3,15	2,85
10.	L.L.	3,03	2,90	3,15
11.	A.D.	3,10	3,10	3,10
12.	D.Š.	3,38	3,35	3,40
13.	E.V.	3,40	3,35	3,45
14.	T.P.	3,43	3,50	3,35
15.	A.K.	3,50	3,55	3,45
16.	J.Z.	3,58	3,55	3,60
17.	V.L.	3,58	3,65	3,50
18.	J.B.	3,75	3,90	3,60
19.	P.M.	3,78	3,90	3,65
20.	V.Z.	3,78	3,95	3,60
21.	R.L.	4,03	4,10	3,95
22.	T.J.	4,15	4,15	4,15
23.	J.Č.	4,33	4,30	4,35
24.	P.V.	4,60	4,55	4,65
Třídní průměr			3,35	3,24

Všechny ukazatele a hodnocení závisí na osobních předpokladech žáka a specifických vlastností celé skupiny. Na měření dále působila atmosféra skupiny, kterou ovlivnila incident z předešlého dne.

Z tabulky odvodíme, že nejčastější známky od žáků byly mezi dvěma a třemi. Individuální indexy ukazují, jakou roli jednotlivci zaujímají ve skupině, jaká je jejich pozice mezi ostatními. Z čísel můžeme odvodit, že se žáci hodnotí průměrně. Nikoho nehodnotili zcela

kladně. Vyskytl se jen jeden případ, že dívku P.V. ohodnotila většina velmi špatnou známkou. Toto hodnocení však zkreslil incident, který se stal před zadáváním.

Pokud se podíváme na ukazatele vlivu, vidíme, že na prvních místech jsou hlavně dívky. Ty se nejvíce podílejí na řízení dění ve třídě. Ovlivňují skupinu a její směr. Měly by být také nejvíce aktivními v sociálních děních. Z pozorování ale tyto dívky vykazovaly spíše umírněnější chování, jsou tišší, zapadají do skupiny bez viditelného projevu. Při srovnání se sociometrickými výsledky poznáváme, že na ně žáci nejvíce dají a mají v nich oporu. Vědí, že jsou zdatnými.

V hodnocení sympatií nejlépe ohodnotili chlapce T.H. Ten je nejvíce přijímán většinou žáků. Spolužáci si na něm cení především jeho povahu. To dokazují připojené komentáře: je hodný, je dobrý kamarád, je milej, je prostě dobrej. Hodnocení sympatií celkově s průměry dopadlo lépe než hodnocení vlivu. Na druhou stranu je diferencovanější než hodnocení vlivu. Na posledních místech jsou dívky s jedním chlapcem. Tyto dívky během pozorování vytvářely nestálé skupiny. Byly těmi, co se projevovaly nejviditelněji. Žáci nejspíše upřednostňují klidnější, pasivnější povahy, spolužáky, kterým vždy mohou věřit a důvěřovat. Komentáře k hodnocení sympatií: je hodná, je chytrá, je kamarádka, je milej. A naopak hodnocení těch na spodních místech: všechno organizuje, je divoká, otravuje, je provokatérka, je zlá.

Všele třídy jsou dívky O.D., K. Š., S.P. a chlapec T.H. Odmítanými žáky z určitých důvodů jejich projevu a chování jsou dívky R.L., T.J., P.V. a chlapec J.Č. Tohoto chlapce žáci hodnotili negativně zejména s argumenty: dělá blbiny, hodně blbne, někdy něco pokazí.

Třídní indexy otevírají pohled do kvality podmínek sociálního rozvoje jednotlivců. Průměry si jsou obdobné. Je možné, že žáci hodnocení vlivu hodnotili na základně jejich vztahu k danému žákovi a tím ovlivnili podobný výsledek. Výsledky jsou podprůměrné. Ve vztazích existují různé konflikty, které ovlivňují atmosféru a sociální podmínky skupiny. V této věkové etapě rozpory mezi spolužáky patří. Výsledek spatřuji jako adekvátní a přirozený.

6.3.2 Rozhovor

Studentka: „Dobrý den. Děkuji, že jste mi umožnila uskutečnit tento rozhovor, který se bude týkat kooperace ve Vaší třídě: jak ve třídě funguje, jakým způsobem ji ovlivňuje a naopak s čím mají žáci problémy. V mé diplomové práci tyto odpovědi zpracuji spolu s daty z pozorování třídy, naplánuji a zrealizuji aktivity zaměřené na zlepšení kooperace pomocí dramatické výchovy. Rozhovor je anonymní, abych nenarušila soukromí třídy. Mohu tedy pokračovat?“

Paní učitelka: „*Ano.*“

Studentka: „Děkuji. Také bych Vás chtěla informovat, že po přepsání rozhovoru budete mít možnost do něho nahlédnout a případně něco upravit.“

Ráda bych Vám tedy položila první otázku – využíváte ve své výuce prvky kooperace?“

Paní učitelka: „*Snažím se. Řekla bych, že hodně. Záleží mi na tom, aby děti spolu uměly spolupracovat. A když ta spolupráce nefunguje, tak to vždy nějakým způsobem řešíme. Otázka pak samozřejmě zní, jestli se tomu nevěnuje příliš mnoho času na úkor samotného vzdělávacího procesu.*“

Studentka: „Řekla byste, že kooperace ve vaší třídě funguje, že ji žáci zvládají?“

Paní učitelka: „*Ne, takto se to říct nedá, jelikož máme ve třídě několik dětí, které s tím mají problém. A většina problémů se točí okolo těchto dětí. Nedá se tedy říci, že by celkově fungovala. Narážíme na problémy, ale snažíme se je rozumně řešit a odstraňovat.*“

Studentka: „Objevuje se ve Vaší třídě i soutěž. Jak na ni žáci reagují?“

Paní učitelka: „*Snažila jsem se především v první třídě soutěž nedávat. Pak už od druhé, třetí třídy ji zapojuji. Děti na ni reagují tak, že to mají za odměnu. Většinou. Děti se totiž dělí na skupiny, které soutěž milují a potřebují ji. A poté na děti, pro které je to stres. Ale pro obě dvě skupiny je potřeba ji někdy zapojit Pro první skupinu je to motivace. A ti, kteří ji rádi nemají, si na ni musí zvyknout, protože se logicky vyskytuje také v životě. Ale rozhodně si nemyslím, že by to byl stěžejní prvek výuky. Je to v podstatě doplněk. Někdy kooperujeme, někdy pracujeme samostatně, někdy soutěžíme.*“

Studentka: „Takže je to tak vyrovnané?“

Paní učitelka: „*To by chtělo asi hlubší analýzu, ale já se o to snažím.*“

Studentka: „Existuje nějaký typ úkolu, který nezvládají plnit společnými silami?“

Paní učitelka: „*Nevím, jestli bych dokázala říct typ úkolu.*“

Studentka: „Vyskytl se tedy nějaký konkrétní problém, zadání, situace, pro kterou potřebovali žáci pomoc či nastolit body, jak to mají společně řešit, nebo už si dokázali například role rozvrhnout sami“

Paní učitelka: „*Hrozně záleží, jaká skupina spolu zrovna pracuje. Nebo i na počasí či jaký je zrovna den. Někdy stačí říct zadání jen zhruba a oni se už jaksi domluví.*“

Nebo takto: řekněme, že už se párkrát povedlo říct opravdu jen zadání a oni se domluvili. Byla bych ráda, kdyby to takhle fungovalo pokaždé. Pracujeme na tom. Některé děti na to nejsou zvyklé, možná z domova, nebo jejich povaha jim neumožňuje se umět úplně podřídit, umět se domluvit, a prosazují si svůj vlastní názor. Pak tam ty problémy samozřejmě vznikají. Mohu citovat, co se například stalo před dvěma dny. Byla to aktivita zaměřená na kooperaci celé třídy. Celá třída se musela domluvit. Tam se ukázalo, že se to nedaří. Měla za úkol přesvědčit otce Antonína Dvořáka, aby ho pustil do Prahy na studia. Dělal se to pomocí dramatické techniky učitel v roli. Měli přesvědčit mě jako otce, aby Antonína pustil. Dostali dvakrát šanci, aby se domluvili mezi sebou. Ale bohužel, ani na podruhé se to nepodařilo. Je tam tedy potřeba říct, že naprostá většina třídy by se domluvila, ale byli tam vlastně jen dva jedinci, kteří to rozložili, a tím pádem se celé třídě nepodařilo tento úkol splnit.“

Studentka: „Mluvíte tedy o těch dětech, kteří chtějí prosadit to své, jsou ve skupině řekněme spíše ty vůdci. Máte ve třídě i žáky, kteří jsou naopak samotářské, plaché, kterým skupinová práce dělá problém?“

Paní učitelka: „Já bych řekla, že to jsou paradoxně ty samé děti, jelikož mají nějakým způsobem problém s komunikací s ostatními. Jsou tu děti, u kterých vidím, že jim samostatná práce vyhovuje víc a skupinová práce je pro ně náročná ve všech možných ohledech.“

Studentka: „Co si myslíte, že by pomohlo překonat tento problém se spoluprací?“

Paní učitelka: „To je teď velká otázka. Protože už nyní, jako začínající učitel, také narážím na hranici svých zkušeností a znalostí. Mám pocit, že to, co jsem všechno věděla, abych tyto děti zapojila, tak už jsem použila. Tedy v tuto chvíli já sama cítím, že se potřebuji obrátit o pomoc, jak dál postupovat.“

Myslím si, že jedna z metod, na kterou v rámci výuky nemám úplně čas, je, aby se naučili nějakým způsobem všechny oceňovat. Umět na každém něco ocenit, i když ho nemám rád, dokázat si ho v něčem vážít. Myslím si, že něco takovým směrem by jim prospělo. Pochopitelně se některé děti nemají rádi, lezou si vzájemně na nervy. Možná taková věc, aby se zlepšily jejich vnitřní postoje k ostatním. Není to totiž tak, že je to ten, který mě pořád otravuje a vyrušuje.

Druhá věc, která mě napadá, je znovu je utvrzovat, jak jednat ve chvíli, kdy je mi něco nepříjemné, něco mi vadí, vadí mi něčí chování. Jakým způsobem to řešit tak, abych toho druhého neodsuzoval, nesrážel. Případně, pokud je to chování, který je nějakým způsobem nepřijatelné nebo vůči mně nepříjemné a já mám nárok na to, se ozvat, tak jak to udělat, aby

nevznikl konflikt nebo aby konflikt nepokračoval. Tedy jak řešit různé konfliktní situace, když se dostaneme do střetu názorů, kdy nám vadí, že někdo dělá něco, nebo je nám nějakým způsobem nesympatický.

Ukázat jim nějaký vzorec chování, co by fungovalo, jak to vyřešit, abychom dospěli tam, kam chceme dospět všichni. Že se tu nebudeme všichni vzájemně štvát a otravovat, ale budeme se moci soustředit na to, na co potřebujeme. Já se o to tady snažím průběžně. Ale je možné, že by jim pomohla nějaká situace, kdy si to budou moct prožít odděleně, sami od sebe. Protože mi tímto vlastně většinou reagujeme na situaci tady a teď. Zkusit si to tedy prožít odděleně, bude mít pro ně možná větší význam. Protože to najednou nebude něco, co se bude týkat přímo jich. Možná, když si to prožijí na jiné postavě, o to víc to v nich zanechá nějaký dojem.

Studentka: „Co myslíte tím „odděleně“? S někým mimo třídu?“

Paní učitelka: „*Ne, myslím odděleně od jejich života tady ve třídě. Ve chvíli, kdy se konkrétní konflikt bude týkat člověka mimo, tak možná si z toho vezmou více ponaučení. Například, když řekneme: ‚ty Hugo, už tohle nedělej, protože ti to je nepříjemné.‘ Když si to Hugo vyzkouší u literární postavy nebo v nějaké situaci, tak mu to možná dojde a nebude to tak napřímo. V naší třídě totiž řešíme konkrétní problémy přímo. Ptám se: proč si to udělal, co ti vadilo, jak se máš chovat, a tak dále. A je možné, že tímto způsobem se některé děti nějak zablokují, zaseknou. A možná, kdyby to měly takto oklikou, tak to v nich zanechá hlubší stopu. To je můj nápad, co by mohlo fungovat. Protože kdybychom řešili přímo nějaké konflikty, tak to už je vztahování intervence nebo terapie. Do těchto situací se dostávám občas i já sama a zjišťuji, že nevím, co s tím. Myslím si, že to není má práce, nemám na to aprobaci.*

Studentka: „Děkuji za upřímné odpovědi a za Váš čas.“

Výklad rozhovoru

Z rozhovoru je patrné, že paní učitelka s dětmi kooperativně pracuje. Pro děti tedy nebude tvoření skupin nic nového či překvapujícího. Vyskytují se tu žáci, kteří tuto formu práce nezvládají a potřebují více korigovat. Paní učitelka tyto problémy vnímá a snaží se je zlepšovat. Skupinovou práci bere jako součást výuky, ale je si vědoma jejich specifik a možností. Jak říká, některé problémy se schopnostmi kooperace jsou povahové, nedají se tedy úplně „odstranit“. Změna osobnosti není cílem této práce. Je směřována k pochopení, co spolupráce znamená, jaké podmínky musí nastat, aby se došlo k danému cíli. Najít u každého kooperativní dovednost, kterou disponuje a naučit ho využít ji a pracovat s ní.

V návaznosti na její předchozí zkušenost s kooperací celé třídy je mým dalším dílčím cílem také kooperace celé třídy, zejména schopnost společně se domluvit.

Dalším problémem fungování kooperace v této třídě je ovlivňování vztahů mezi žáky. S tímto problémem pracuje už i školní psychologka. Proto řešení vztahů, kamarádství či respektu nebude součástí mé práce (i když se na to bude nějakým způsobem narážet, budu reflexi více směřovat k otázkám kooperace). Učitelka také vnímá jako problém řešení životních konfliktních situací, které ve třídě často nastávají. Řešení konfliktních situací souvisí s kooperací a jejich dovednostmi. Skupinová práce obsahuje řešení problému. Ve výuce je to spíše konflikt týkající se učebního obsahu. Já se zaměřuji na řešení dramatické úlohy. Z něho vyvstanou i dovednosti společné a potřebné k řešení životních konfliktů.

6.4 Kooperativní výuka před realizací lekcí

Z předešlého pozorování, rozhovoru, sociometrie a teoretické části bylo vybráno několik bodů, ke kterým se vztahovalo následující pozorování kooperativní výuky v přirozených podmínkách třídy.

Kritéria pozorování:

- žáci dosahují výsledků společnými silami
- žáci se snaží pracovat se všemi spolužáky
- žáci umí zhodnotit a reflektovat společnou práci
- žáci se navzájem poslouchají, umí říci svůj názor
- žáci se snaží vyřešit samostatně konfliktní či problémovou situaci, dělají kompromisy
- žáci ostatním důvěřují

Pozorování výuky: hodina českého jazyka, skládkové učení, práce ve skupinách, práce s textem.

Zadané úkoly během dvou vyučovacích hodin:

- samostatné sepsání pětilístku, po přihlášení ho někteří přečtou
- podle stejných lístečků s obrázky se bez mluvení rozdělí do čtyřčlenných až pětičlenných kmenových skupin

- ve skupině si rozdělí čísla od 1 do 4 a stejná čísla utvoří skupinky u čtyř textů, které jsou položeny po třídě
- tyto skupinky si mají daný text přečíst a společně vymyslet výpisky (zaznamenat alespoň dvě informace)
- členové to vyřídí své kmenové skupině – sestavní tak výpisky ze všech textů
- druhým úkolem je najít v textu „vetřelce“ – vyjmenovaná slova a ty sepsat v kmenové skupině do tabulky

Jak probíhala práce žáků

Samostatně pracovali velice dobře. Dodržovali hlášení. Rozdělení do skupin bez mluvení také proběhlo zdařile. Žáci si ukazují, kam či ke komu mají jít.

Při rozdělování čísel si většina skupin zvolila někoho, kdo je rozdělil (či se toho ujal přímo jeden z nich). Ostatní souhlasili.

Ve skupinové práci s textem většina žáků pracovala samostatně. Text si přečetli sami pro sebe. Vyžadovali od ostatních ticho. S tím byl spojen i problém natočení textu, na který neviděl každý. Z toho vznikaly spory. V jedné skupině probíhalo čtení společně – jeden četl nahlas a ostatní ho poslouchali. Toto čtení ostatní skupinky rušilo a vyžadovali od paní učitelky, aby nastolila ticho.

Paní učitelka tuto činnost a atmosféru, která vznikla, pojmenovala jako bojovnou, „zpruzenou“.

Někteří žáci, popsaní výše, odmítají společně pracovat. Malují si, vypisují něco jiného než ze zadání. Nespolupráce mohla souviset s vytvářením výpisků. Někteří žáci opisovali text celý, či si vybrali k opsání celé věty. Někteří se snažili pracovat alespoň ve dvojicích. Část z nich opisovala od ostatních. Jeden chlapec chce mít text jen na sebe otočený. Ostatní se mu podřídili.

Učitelka komentovala samostatnou činnost: „Silní jedinci pracují samostatně, protože vědí, kdyby procovali společně, tak se pohádají.“

Práce ve kmenových skupinách s sebou nesla problémy z předchozí činnosti. Opisují od ostatních skupin vyjmenovaná slova, která si špatně zaznamenali. Jeden chlapec zapomněl, k jaké skupině patří. Mezi sebou si skupinky nepomáhají, tvoří si bariéry proti opisování. Neumějí si správně poradit. Někteří si nic nezaznamenali či jen velice málo a přestali cokoli

dělat. Jedna skupina, která byla složená ze tří dívek a jednoho chlapce práci zvládá bez konfliktů, je jako první hotová. U žáků charakterizovaných výše spolu s novým žákem se potvrzuje, že společnou práci zvládají nejhůře.

V reflexi skupinky popsali svou práci pravdivě. Dokázali říci, co se jim povedlo, co nezvládli a jak to příště napravit. Ohodnotili práci svou i ostatních. Dostali šanci na opravu a dodatečné kladné hodnocení. Reagovali zejména na komunikaci mezi sebou a společnou domluvu, vzájemnou pomoc, poslouchání a dodržování instrukcí.

6.4.1 Kritéria výzkumných lekcí

Z tohoto pozorování jsem sestavila konečná kritéria, se kterými se pracovalo v přípravách lekcí, realizování a vedení, v reflexích a konečném výstupu.

Cílené kooperativní schopnosti a dovednosti žáků:

- naslouchám
- plním zadání
- umím se dohodnout
- pomáháme si
- víme, že někomu jde spolupráce hůře
- důvěřujeme si
- zkouším udělat kompromis
- pracuji a snažím se
- vzniká nám společná práce
- spolupracuji s každým spolužákem
- rozdělujeme si role ve skupině

Žáci si po naplnění těchto schopností měli uvědomit, že ze společného výsledku i společných zážitků z procesu práce mají radost a váží si toho.

6.5 Realizované lekce s reflexemi

6.5.1 1.lekce

Cíl lekce:Lektor s dětmi naváže přátelský vztah. Žáci vnímají jeden druhého, dokážou ve dvojici pracovat na zadaném úkolu.

Klíčové pojmy: spolupráce, atmosféra, kontakt, naslouchání, společné snažení/cíl, účast, podřízení

Metoda: Úvodní hra

Název: Telefon

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: vytvořit přátelskou a bezpečnou atmosféru, zaměřit pozornost žáků na vnímání skupiny – poslouchají se, navazují oční kontakt

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Ten, kdo je na řadě, vytleská čtyři doby. Na první dvě řekne své jméno, na druhé dvě jméno spolužáka. Například: Monča, Monča, Petr, Petr.

Pravidlo hry – musí se vystřídat všichni žáci. Učitel začíná.

Činnost učitele: Sleduje, kdo komu předává rytmus. Kontroluje, zda je dodrženo pravidlo.

Pomůcky: (v případě záznamu papír a tužka)

Metoda: Myšlenková mapa, brainstorming

Název: Spolupráce

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: zaměřit se na hlavní téma, odhalit dosavadní žákovi vědomosti a zkušenosti o spolupráci

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Uprostřed kruhu leží papír, uprostřed je napsáno velkým písmem SPOLUPRÁCE. Žáci dostanou k dispozici lepicí papírky jedné barvy. Jsou vyzváni, aby řekli cokoli, co je napadá, když se řekne slovo spolupráce. Napíše to na lísteček a nalepí na papír.

Činnost učitele: Vyvolává žáky. Přijímá všechny informace.

Pomůcky: papír / čtvrtka, lepicí papírky, psací potřeby

Metoda: Pohybová hra

Název: Naše pohledy

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: zaktivizovat skupinu, žáci vědomě vnímají své spolužáky, vytvořit mezi nimi vazby

Instrukce:

- žáci chodí prostorem, na zvukový signál (úder do bubínku, triangl) se žáci zastaví jako socha – stronzo
- žáci chodí prostorem, na zvukový signál stronzo a navážou oční kontakt s jedním spolužákem, který pohled opětuje (zapamatují si, s kým navázali kontakt naposledy)
- žáci chodí prostorem, na zvukový signál stronzo, navážou oční kontakt s tím, se kterým ho naváže učitel

Činnost učitele: Určuje zvukový signál. Pozoruje, jak na něj žáci reagují. V poslední variantě se do hry zapojuje.

Pomůcky: hudební nástroj

Metoda: Diskuze

Název: Otázky

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: zjistit, jak žáci vnímají spolupráci ve hrách či v činnosti, postupně nastolovat znaky spolupráce přes otázky

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel klade otázky a žáci odpovídají na přihlášení. Poté jsou vyzváni, jestli

chtějí myšlenkovou mapu něčím doplnit. Otázky:

Čeho jste měli ve hře dosáhnout?

Kdo se hry zúčastnil?

Kdo přestal dávat pozor?

Komu se podařilo zachytit pohled?

Bylo pro vás navázání pohledu lehké nebo těžké? Proč?

Činnost učitele: Zadává otázky. Řídí diskuzi. Otázky doplňuje z reakcí žáků.

Pomůcky: myšlenková mapa, lepicí papírky, psací potřeby

PŘESTÁVKA

Metoda: Pantomima, dabing

Název: Naše téma pro drama

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: celá třída se pokusí dohodnout na společném tématu, žáci spolupracují ve dvojicích (druhý spolužák pro ně může být nový v delší komunikaci a plnění úkolu), poslouchají se ve dvojici, navrhují řešení činnosti

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Na počátku si vysvětlí, co je pantomima a dabing. Ve dvojici si rozdělí role – jeden bude předvádět činnost pantomimou, druhý ho bude dabovat. Celá skupina si určí téma hry.

Po přípravě třída vytvoří hlediště – sednou si do řad za sebou. Každá dvojice předvede svou scénku.

Rozdělení do skupin: Podle aktivity Naše pohled b) – podle posledního pohledu.

Činnost učitele: Pozoruje skupiny při přípravě, případně s něčím poradí. Řídí představení scének – dohlíží na sestavení publika, vyvolává skupiny, zahajuje a ukončuje jejich scénku hudebním nástrojem (například trianglem).

Pomůcky: hudební nástroj

Metoda: Diskuze

Název: Otázky

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: žáci se poslouchají, nebojí se říct svůj názor, přemýšlí o své práci, řeší problémy

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel se ptá žáků. Otázky:

Co jste museli udělat proto, abyste přesně dabovali činnost?

Uzpůsobili jste nějak své předvádění činností?

Vyskytly se při přípravě nějaké problémy?

Činnost učitele: Zadává otázky a reaguje na odpovědi.

Metoda: Pantomima

Název: Sochy na výstavu

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci spolupracují ve dvojicích, nechají se vést spolužákem, umějí spolupracovat se všemi spolužáky

Instrukce: Jeden žák bude sochař, druhý sochařský materiál. Sochař tvaruje sochu na výstavu. Najde jí své místo v prostoru. Až budou všechny sochy vytvořené, sochaři si projdou celou výstavu. Poté se dvojice vymění. První výstava se jmenuje „výstava sportovců“, druhá „strašidelná výstava“.

Rozdělení do skupin: Každý žák si vylosuje lísteček s obrázkem sochy. Bez mluvení si najdou svého partnera.

Činnost učitele: Kontroluje žáky při vytváření soch. Prochází výstavou. Může sochy okomentovat.

Pomůcky: lístečky se zvířátky

Metoda: Diskuze

Název: Otázky

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci přemýšlí o spolupráci v činnosti, vytvářejí znaky spolupráce

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel se ptá:

Jaká socha se vás nejvíce zaujala? Proč?

Jak se vám pracovalo ve dvojici?

Nechal se materiál vytvarovat, nebo mu něco vadilo?

Změnili byste na závěr něco na naší myšlenkové mapě?

Činnost učitele: Zadává otázky.

Pomůcky: myšlenková mapa

Metoda: Závěrečné cvičení

Název: Gordický uzel

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: uvolnit skupinu a přátelsky zakončit hodinu

Instrukce: Žáci vytvoří těsný kruh. Jednu ruku dají vpřed k prostředku kruhu, druhou dolů také do středu kruhu. Chytí se. Bez mluvení se musí rozplést. Pravidlo - nesmí se pustit.

Činnost učitele: Pozoruje žáky, jak se zkoušejí domluvit. Jak každý reaguje.

Pomůcky: žádné

Kritéria, která lekce obsahovala

- plním zadání (Naše pohledy a otázky)
- naslouchám (Naše téma pro drama a otázky)
- pracuji a snažím se (Sochy pro výstavu)
- spolupracuji s každým ve skupině (Sochy pro výstavu)
- rozdělujeme si role ve skupině (Naše téma pro drama)

Reflexe jednání žáků podle kritérií

První část lekce měla žáky seznámit s pojmem spolupráce a říct si, co to znamená spolupracovat. V brainstormingu každý řekl 2 – 3 analogie. Ze zkušenosti znali slova jako „naslouchat“, „nehádat se“, „tým“. Ale předchozí pozorování ukázalo, že v praxi tyto dovednosti nepoužívají, či možná nevědí, co to skutečně znamená.

Aktivitu „Naše pohledy“ zvládli žáci až po několikátém zopakování. Stále se musely opakovat pravidla pro pomalou chůzi, vyplňování daného prostoru, neprovádění hloupostí při chůzi. První část byla koncipována pro uvědomění si sama sebe ve skupině, proto jsem po nich také požadovala, aby se při chůzi nedrželi s někým za ruku, nepovídali si, nijak nespolupracovali. V reflexi poté někteří hledali obtíže, při hledání a udržování očního kontaktu (například někdo pohledem uhýbal, proto se s ním nemohli spojit). Otázka – kdo se účastnil hry, pro ně byla překvapující a zbytečná. Ovšem každý si tím uvědomil, že něco plnili jako celá skupina, pro všechny platily stejná pravidla a všichni museli plnit zadání, jinak

by úkol nesplnili. Jeden chlapec si také uvědomil a vyslovil, že někdo prostě spolupracovat neumí. Zapsal to i na lísteček do myšlenkové mapy.

Při rozdělování do dvojic zbyla trojice, se kterou členové nebyli spokojeni a žádali po mně, aby mohli jít do jiných skupin. Vzhledem k cílům a kritériím jsem nechala skupinu pospolu. Ve chvíli, kdy přišli s problémem, že se nemohou domluvit, jsem je pouze korigovala k nějakému řešení. Nakonec jednoho napadlo, že konkrétní sport vymyslí ten, kdo ho bude hrát pantomimicky, protože ho musí znát. Pak už se domluvili bez problémů.

Při prezentaci žáci upozorňovali na ty, kteří nesplnili zadání (jedna dvojice jen předváděla činnost pantomimicky, jedna nedabovala, jen komentovala atd.). Proto se zavedla kontrolující otázka po aktivitě, zda skupina splnila zadání. Na tuto otázku měli odpovídat jen členové skupiny, která zrovna předváděla své ztvárnění.

Rozdělování do dvojic a trojic proběhlo bez konfliktů. Každý spolu dokázal spolupracovat. Při obcházení masek jsem je upozornila na nemístné chování.

Ve cvičení „Gordický uzel“ poznali, jak je důležité poslouchat, dívat se a vnímat skupinu pro to, aby byl splněn úkol. Pokud by se pustil jeden, zmaří to celé skupině.

Hodnocení dosažených cílů

Žáci mě přijali a nebáli se mě na cokoli zeptat. Přitom respektovali požadavky. Začali více vnímat svou skupinu a svou roli. Ve dvojici se naučili pracovat bez větších konfliktů.

6.5.2 2. lekce

Cíl lekce: Žáci zvládají spolupracovat ve dvojicích, učí se pracovat ve čtveřicích. Čerpají při své práci ze svých zkušeností, dokážou ohodnotit společnou práci, vyhledávají problém, učí se ho pojmenovat a navrhnout případné řešení.

Klíčové pojmy: naslouchání, kontakt, ticho, hodnocení, kompromis, problém, řešení

Připomenutí minulé hodiny, přečtení brainstormingu

Metoda: Úvodní hra

Název: Co rád/a dělám

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: vytvořit přátelskou a bezpečnou atmosféru, zaměřit pozornost žáků na vnímání skupiny a svou osobu

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Po kruhu každý řekne své jméno a na stejné počáteční písmeno činnost, kterou rád dělá. Například: „Jmenuji se Monika a ráda maluji.“

Činnost učitele: Učitel se také připojí. Poslouchá žáky.

Pomůcky: žádné

Metoda: Obrazy

Název: Naše obrazy

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: trénovat dovednost pracovat v tichosti, žáci spolupracují ve dvojicích, vnímají druhého, přemýšlí o své práci

Instrukce: Žáci ve dvojici dostanou papír a tužku. Určí si, kdo bude první (kámen, nůžky, papír). Od této chvíle nesmí promluvit. První začne kreslit, ale nakreslí jen první tah. Druhý pokračuje. Nedomlouvají si tedy, co budou malovat.

Rozdělení do skupin: Podle toho, jak vedle sebe sedí v kruhu, po směru hodinových ručiček.

Činnost učitele: Pozoruje žáky.

Pomůcky: papíry, psací potřeby

Metoda: Diskuze

Název: Otázky

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci přemýšlí o své práci, rozebírají své kroky, vnímají v činnosti spolupráci

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Dají doprostřed své obrázky. Podívají se na všechny. Učitel se ptá: Uhádli jste, co ten druhý bude asi kreslit? Jak? Co se vám honilo hlavou během tvoření?, Byla tato hra o spolupráci? V čem? (Jaký byl cíl? Směřoval k němu každý z vás? Co by se stalo, kdyby někdo nechtěl pracovat?)

Činnost učitele: Klade otázky. Snaží se je dovést k podstatným znakům spolupráce.

Pomůcky: myšlenková mapa z 1. lekce, odlišná barva lepicích lístečků

Metoda: Obrazy

Název: Naše obrazy II

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: spolupráce ve čtveřicích, žáci čerpají ze zkušeností z první hry

Instrukce: Žáci ve čtveřicích dostanou papír a tužky. Vytváří společný obraz podle instrukcí v aktivitě Naše obrazy.

Rozdělení do skupin: Učitel otočí jejich první obrázky. Vylosuje vždy dva. Tito žáci se spojí do skupiny.

Činnost učitele: Pozoruje žáky.

Pomůcky: papíry, psací potřeby, obrazy z předchozí aktivity

PŘESTÁVKA

Metoda: Diskuze

Název: Jak jsme to zvládli

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: žáci přemýšlí nad fungováním a smyslem spolupráce, hodnotí svou práci

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Uprostřed mají své obrazy. Vybírají ten nejlepší. Řeší, proč ho vybrali a co bylo zapotřebí, aby byl takový.

Činnost učitele: Koriguje a řídí diskusi.

Pomůcky: myšlenková mapa

Metoda: Beletrie, menší hrové celky (prosté zobrazení jevu)

Název: Nedokončený příběh

Časový interval: 25 minut

Cíle aktivity: žáci spolupracují ve čtveřici, společně řeší problém, poslouchají se, dohodnou se na jednotném ztvárnění, umění udělat kompromis, sledují ostatní skupiny v tichosti

Instrukce: Žáci dostanou ve trojici bajku bez závěru. Ve skupině musí domyslet konec, napsat ho. Vytvoří

sled živých obrazů, který nám sdělí jejich vymyšlený konec. Když bude potřeba, rozehrají ho.

Rozdělení do skupin: Učitel rozdělí žáky podle čísel.

Bajka:

Kočky a myši žily na válečné noze. Válka se vedla od nepaměti. A kam paměť sahá, měla vždycky stejný konec. Kočky pár myši pochytaly a ostatní rozehnaly.

Proto se jednou na poli sešel myší sněm.

„Kočky nejsou o nic silnější než my,“ prohlásil jeden myšák. „A vyhrávají jenom proto, že se nás nebojí. Kdo kočkám strach nažene, ten je taky zažene!“ skončil svůj proslov.

A pak se ten nebojácný myšák jmenoval generálem a vybral si pár velitelů pro zítřejší boj.

„Ale jak kočky postrašíme?“ odvážil se zeptat jeden velitel.

Činnost učitele: Pomáhá skupinám, pokud je třeba. Řídí předvedení.

Pomůcky: bajky do skupin s volnými řádky, lístečky s příslovím pro každého

Metoda: Diskuze

Název: Pochvaly

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci přemýšlí a rozebírají svou činnost, hledají v ní spolupráci, dokážou rozebrat problém a společně navrhnout řešení

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Povídají si o tom, jak se jim předvedení povedlo. Ve skupině si domluví, jakou jinou skupinu pochválí a sdělí, co se jí povedlo. Společně si řeknou, co se jim dařilo z hlediska kooperace. Pojmoují, na čem ještě musí pracovat.

Činnost učitele: Řídí diskuzi. Zapisuje postřehy žáků.

Pomůcky: myšlenková mapa

Metoda: Závěrečné cvičení

Název: Síť přátelství

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: uvolnit skupinu a přátelsky zakončit hodinu, vytvořit společné dílo

Instrukce: Žáci si v kruhu posílají klubko. První si nechá konec a pošle klubko druhému. Ten si také nechá svůj díl a pošle dalšímu. Posílají tomu, komu chtějí poděkovat nebo něco pochválit. Vytvoří tak síť, kterou mohou pojmenovat „přátelskou sítí“.

Činnost učitele: Poslouchá žáky.

Pomůcky: klubko vlny

Kritéria, která lekce obsahovala

- umím se dohodnout (Beletrie, Síť přátelství)
- zkouším udělat kompromis (Naše obrazy I, II, Beletrie)
- rozdělíme si role ve skupině (Naše obrazy II, Beletrie)

Reflexe jednání žáků podle kritérií

Pro žáky bylo velice těžké vymyslet činnost začínající na stejné písmeno jako jejich jméno. Proto jsem dala možnost spolužákům, aby danému žákovi pomohli a on si poté z jejich nabídky mohl vybrat či si to ještě rozmyslet a říci na konci. Tím také žáci předvedli, jak daného spolužáka znají.

V aktivitě „Obrazy“ někteří žáci nedodrželi zadání, že každý nakreslí jen jeden tah či jednu část. Dvě dvojice zadání dodrželi a vznikl jim „nesmyslný obrázek“. V reflexi jsem upozornila na to, že i toto je správně. Žáci pojmenovali, co je potřeba k tomu, aby se dvojice sešla a splnila zadání.

Kreslení ve čtveřicích a dvou pěticích proběhlo lépe. Vznikly úžasné obrázky, které naznačovali průběh a chápání ostatních (prase se psím ocasem vzniklý původně z květiny, tank s osmi koly původně z auta...). Aktivitu nezvládal jen jeden chlapec, který byl stále nespokojen s tím, že jeho tahy ostatní nechápou a „kazí“ je. Při činnosti vznikla příjemná, veselá atmosféra. Žáci zažívali ze společného díla radost.

Závěrem jsem mohla říci, že každá skupina splnila zadání a každý obrázek je unikátní. Poté doplňovali brainstormingovou mapu. Za každým nápadem byla nějaká představa, zkušenost.

„Beletrii“ zvládli velice dobře. Nevznikl žádný konflikt.

V poslední aktivitě si žáci poslali provázek. Na konci ho natáhli a měli pojmenovat, co jim vzniklo. Od nápadů jako silové pole, pavučina, došli i k názvům síť přátelství, kamarádství.

Zakončila jsem to menším proslovem: když se všichni zapojíte a pomáháte si, vzniká tato síť plná přátelství, lásky a radosti

Hodnocení dosažených cílů

Aktivita „Obrazy“ byla zdařilá ke schopnosti kompromisu a jeho významu. Žáci se s ním naučili pracovat. Práci ve dvojicích každý zvládl. Hodnotili práci skupiny. Zažili radost z plnění společné práce. Více se naslouchají a řeší problémy samostatně.

6.5.3 3. lekce

Cíl lekce: Žáci zvládají pracovat ve čtveřici, řeší společně problém. Nebojí se vyjádřit své emoce, důvěřují si a pomáhají.

Klíčové pojmy: důvěra, pomoc, emoce, příběh

Metoda: Úvodní hra

Název: Naše pohledy podruhé

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: vytvořit přátelskou a bezpečnou atmosféru, zaměřit pozornost žáků na vnímání skupiny, dát najevo svou náladu

Instrukce: Žáci chodí prostorem, na zvukový signál stronzo a navážou oční kontakt s jedním spolužákem, který pohled opětuje (zapamatují si, s kým navázali kontakt naposledy)

Činnost učitele: Určuje zvukový signál. Pozoruje, jak na něj žáci reagují.

Pomůcky: hudební nástroj

Metoda: Pohybová hra

Název: Mašinky

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci si navzájem důvěřují

Instrukce: Žáci ve dvojici vytvoří lokomotivu a vagón. Lokomotiva se otočí tváří k vagónu. Ten má zavřené oči (případně zavázané). Lokomotiva ho vodí prostorem. Poté se vymění.

Činnost učitele: Dává pozor, aby se nezranili.

Pomůcky: šátky, příprava prostoru, lístečky z minulé lekce

Metoda: Diskuze, slogan

Název: Důvěra

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: žáci přemýšlí o důvěře, o její hodnotě

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel se ptá, zda si museli důvěřovat, kdo komu a v čem. Báli jste se, i když jste tomu druhému důvěřovali? Proč?

Ve čtveřicích vytvoří slogan a napíší ho na čtvrtku. (Příklady reklamních sloganů: Pečení je radost, herá je pečení. Kofola – když ji miluješ, není co řešit. Müller – tu chuť prostě miluju. Fidorka – když musíš, tak musíš.) Poté si je společně představí.

Rozdělení skupin: Rozdělí se dvojice ze cvičení Mašinky podle sebe.

Činnost učitele: Pozoruje žáky při práci. Vystaví vytvořené slogany.

Pomůcky: čtvrtka, psací potřeby

PŘESTÁVKA

Metoda: Improvizace, pantomima

Název: Kouzelný dýmant (E. Machková)

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: žáci do spolupracující činnosti připojují emoce, prohloubení smyslu důvěry a pomoci

Instrukce: Učitel vypráví příběh:

V jedné zemi žili dobří lidé, kteří nikdy nikomu neublížili. V jejich sousedství se však usadili

nepřátelé, kteří jim jejich štěstí, dobrotu a oblíbenost záviděli, a připravili je proto o zrak a řeč. Lidé v oné zemi se svolávají jen tóny, neartikulovanými hlasovými zvuky a při styku se domlouvají hmatem. Jednou mezi ně přišel dobrý kouzelník a předpověděl jim, že jednoho dne se jim zrak i řeč vrátí, potřebují však nejít kouzelný dýmant, který se ztratil kdesi v lukách. Dýmant stačí přiložit na čelo a člověk prohlédne a promluví.

Žáci se pohybují prostorem, mají zavřené oči. Po chvíli se začnou svolávat. Vznikají skupinky, až se spojí v jednu. Poté si kleknou a začnou hledat dýmek. Učitel ho dá před schopného žáka, který bude opravdově reagovat. Ten, který kamínek najde, si ho dá na čelo a vrátí se mu zrak. Předá ho dalšímu. Hra končí, až se zachrání všichni. Ti, co jsou zachráněni, jdou stranou a pozorují tiše ostatní.

Činnost učitele: Před hrou si domluví s žáky pravidla o bezpečnosti, když budou mít zavřené oči. Řídí hru. Dává pozor na bezpečnost. Sleduje, jak si žáci pomáhají, jak vnímají tuto hru.

Pomůcky: kamínek, případně šátky

Metoda: Diskuze, psaní reflexe

Název: Pocity (dobře provést, zopakovat hru)

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: žáci se svěřují se svými pocity, poznávají jednu složku doprovázející skupinovou dynamiku

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel jim dá možnost napsat na papírek pocity, které měl při hře, či po ní. Jak na něj hra působila. Kdo chce, může to říci nahlas. Upozorní, že lístečky bude číst jen on a nedá je na veřejnost.

Činnost učitele: Řídí diskuzi. Uchopuje náladu skupiny.

Pomůcky: papírky, psací potřeby

Metoda: Závěrečné cvičení

Název: Náš příběh

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: celá třída vymýšlí příběh, vytváří společné dílo, účastní se všichni

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Vytváří nějaký příběh po jednom slově. Začíná učitel: Byl jednou jeden...

Činnost učitele: Začíná vyprávění. Připojuje se dále.

Pomůcky: žádné

Metoda: Závěrečná reflexe

Název: Co už zvládáme

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci se ohlédnou za všemi cvičeními lekce a shrnou, co vše se v jeho procesu naučili, rozvíjeli či osvojili

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel pokládá otázky týkající se některých kritických momentů lekce, zajímavých situací. Žáci shrnují své dojmy a zážitky. Vyvozují některé závěry, poučení, postřehy, vztahující se ke spolupracujícím dovednostem.

Činnost učitele: Řídí diskuzi, poslouchá žáky, reaguje.

Pomůcky: myšlenková mapa

Kritéria, která lekce obsahovala

- pomáháme si (Mašinky, Kouzelný démant)
- důvěřujeme si (Mašinky, Kouzelný démant)

Reflexe jednání žáků podle kritérií

Tato lekce měla za ústřední téma pomoc a důvěru. Podmínky spolupráce byly ztíženy emocemi, které s sebou hra Kouzelná démant nese. Proto jsme začali lehčí, průpravnou aktivitou Mašinky. Třída byla rozdělena na polovinu. Vždy jedna část měla možnost se dívat na ostatní, jak se jim ve hře daří. Byli vidět dominantní typy. Vznikla tu empatie – při výměně už každý znal roli toho druhého a pomáhali si navzájem. Jedinou překážkou byla nepozornost a těkavost žáků tento den. Tato část je připravila na soustředěnost, kterou jsme potřebovali dál.

Kouzelný démant našla nejprve jedna dívka, položila ho a šla na stranu. Podruhé ho našel chlapec, který postupně zachraňoval ostatní. „Zachránění“ stáli kolem koberce. Každý chtěl vidět, co to bylo za kámen. Začal se tvořit hluk. „Zachraňovatel“ se přidal do diskuze ke spolužákům. Ovšem všichni zapomněli na jednu dívku, která stále nebyla zachráněná.

V diskuzích se řešilo, proč na ni zapomněli. Také si někteří postěžovali, že si chtěli najít kámen sami. Hra se hrála na jejich výzvu ještě jednou.

Tentokrát každého nechali, aby si kámen našel každý sám. Když ve hře zbývalo pár posledních, ostatní žáci se jim snažili pomoci a kámen jim přesunovali před sebe, aby ho lépe našli. Druhá část proběhla v tichosti a soustředěnosti.

Hodnocení dosažených cílů

Cíle lekce byly s menšími nesnázemi splněny. Ovlivňovala je celková atmosféra dne. Žáci se začali více vnímat jako skupinu, pomáhat si. Ze svých zkušeností se poučili a měli snahu vše napravit tak, aby se jim společná práce povedla.

6.5.4 4. lekce

Cíl lekce: Žáci si pomáhají. Vědí, co je pomoc. Po společné práci a pomoci vznikne společné dílo, ze kterého mohou mít radost.

Klíčové pojmy: spojení, cíl, role, pomoc, efektivita, radost

Metoda: Úvodní hra

Název: Co máme společného

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci poznávají, co mají společného, naladění skupiny na skupinovou práci

Instrukce: Žáci chodí prostorem a hledají kamaráda, který má podobné: způsob oblékání, barvu vlasů, barvu očí, hru na hudební nástroj, sport, podobný žánr knih, má rád stejný předmět ve škole.

Činnost učitele: Zadává instrukce. Sleduje, jak se shlukují.

Pomůcky: žádné

Metoda: Hra s pravidly

Název: Jeden za všechny, všichni za jednoho

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: žáci musí spolupracovat, vnímají celou svou skupinu, společně se snaží dosáhnout cíle

Instrukce: Žáci ve skupině musí projít prostorem s překážkami. Každý má na hlavě papír. Pokud mu spadne, zkamení. Zachránit ho může jen člen skupiny tím, že mu ho podá. Hra končí, až každé družstvo projde dráhou.

Rozdělení do skupin: Žáci se sami rozdělí do 4 skupin po dobu, co paní učitelka počítá do deseti.

Činnost učitele: Řídí rozdělení žáků, nastavuje překážky, pozoruje žáky.

Pomůcky: překážková dráha, papíry

Metoda: Rozhovor

Název: Rozhovor redaktora z časopisu Pomáhejme si

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: žáci reflektují svou roli ve hře

Instrukce: Žáci se podle sebe rozdělí do skupin, kde budou ti, co někomu pomohli, jim spadl papír, prošli bez problémů

Učitel v roli redaktora chodí mezi skupinami a ptá se jich. Ve skupině odpovídá, kdo chce, nebo koho se přímo redaktor ptá. Otázky ke skupinám:

Proč jste spoluhráčům pomohli?

Šlo vám o vítězství?

Litujete své pomoci?

Cítíte, že je vám ten druhý něco dlužný?

Co se vám honilo hlavou, když vám spadl papír?

Čekali jste na záchranu dlouho?

Museli jste si o záchranu říct?

Je něco, co byste vzkázali svému zachránci?

Jak se vám hra líbila?

Zdála se vám těžká?

Všimli jste si někoho, kdo neměl papír na hlavě? Jak jste reagovali?

Co byste vzkázali našim čtenářům časopisu Pomáháme si, kdyby hráli tuto hru?

Činnost učitele: Učitel je v roli redaktora, řídí rozhovor.

Pomůcky: rekvizita – mikrofon, připravené otázky

Metoda: Diskuze

Název: Pomoc

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: žáci vnímají další podstatný prvek spolupráce, aplikují ho do reálného života

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel se ptá, jak tato hra souvisela se spoluprací. Patří pomoc do spolupráce? Proč lidem pomáháme? Proč se ta hra jmenovala Jeden za všechny, všichni za jednoho? Co to znamená?

Činnost učitele: Řídí rozhovor.

Pomůcky: myšlenková mapa, 4. odlišná barva lepicích papírků

PŘESTÁVKA

Metoda: Pantomima, zvukový doprovod, přednes

Název: Báseň

Časový interval: 20 minut

Cíle aktivity: žáci pracují v pětičlenné skupině, žáci si rozdělí role ve skupině, společně vytvářejí souznící představení

Instrukce: Žáci ve skupině dostanou básničku. Rozdělí si role: přednášející, režiséři, herci.

Připraví si tuto básničku, někteří ji budou přednášet, někteří ji doprovodí nástroji, zvuky a někteří ji pantomimicky ztvární. Poté ji rozehranou před diváky.

Básnička:

Jak šli bratři pro kládu, Jiří Žáček

Jeden sedlák měl tři syny,

nebáli se žádné dřiny.

„Kubo, dojdí pro kládu!“

Kuba kývl: „Tak já jdu.“

Šlapal, šlapal, přišel k lesu:

„Já tu kládu neunesu!“

Posadil se, vzdychl: „Ech,

co mám dělat? Je to pech!“

Rozdělení do skupin: Žáci napíší svou vlastnost na lísteček a připíší k ní své jméno. Dá lísteček

doprostřed kruhu. Učitel losuje vlastnosti a rozděluje tak žáky do pětičlenných skupin.

Činnost učitele: Rozděluje žáky do skupin. Pozoruje žáky při přípravě. Řídí představení.

Pomůcky: lístečky, psací potřeby, básničky, hudební nástroje

Metoda: Diskuze

Název: Otázky

Časový interval: 5 minut

Cíle aktivity: žáci vnímají rozdělování rolí jako efektivní ve skupinové práci

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel se ptá: Jak vám šlo rozdělení rolí. Byl každý se svou rolí spokojen. Šlo by to udělat jinak?

Činnost učitele: Řídí diskuzi

Pomůcky: myšlenková mapa

Metoda: Závěrečné cvičení

Název: Hodinářství

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci tvoří improvizací spontánně skupiny, mající něco společného

Instrukce: Žáci chodí prostorem. Učitel povídá příběh, žáci představují, co učitel říká.

Každý z vás představuje nějaké hodiny – hodinky, budíky, bicí, kukačky... Jste v hodinářství, ale jste smutní. Nikdo vás nechce. Každý si kupuje hodinky a hodiny digitální,

elektrické. Ale vždyť vy tak krásně tikáte a zvoníte... Koukáte po ostatních hodinách, jak jsou osamělé... Vnímáte, jak ostatní zvoní a tikají... Zkuste s někým navázat kontakt, aby vám nebylo tak smutno. Ale pořád tikáte... Nebylo by vám lépe, kdybyste tikali spolu ostatními hodinami...

Činnost učitele: Zadává příběh. Pozoruje žáka, jak na to reagují, jak reagují na ostatní.

Pomůcky: žádné

Metoda: Závěrečná reflexe

Název: Co už zvládáme

Časový interval: 10 minut

Cíle aktivity: žáci se ohlédnou za všemi cvičeními lekce a shrnou, co vše se v jeho procesu naučili, rozvíjeli či osvojili

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel pokládá otázky týkající se některých kritických momentů lekce, zajímavých situací. Žáci shrnují své dojmy a zážitky. Vyvozují některé závěry, poučení, postřehy, vztahující se ke spolupracujícím dovednostem.

Činnost učitele: Řídí diskuzi, poslouchá žáky, reaguje.

Pomůcky: myšlenková mapa

Kritéria, která lekce obsahovala

- pomáháme si (Jeden za všechny, všichni za jednoho, Báseň)
- vzniká společná práce (Báseň)
- spolupracuji s každým spolužákem (Rozhovor, Báseň)

Reflexe jednání žáků podle kritérií

Hra „Jeden za všechny, všichni za jednoho“ se samozřejmě neobešla bez konfliktů. Nejdříve museli pochopit, že hra končí, až každé družstvo bude v cíli. Hra se hrála po dvou družstvech. Ti, co šli na řadu jako druzí, se poučili z „chyb“ předchozích družstev a hra se jim dařila lépe. Nakonec si uměli opravdu pěkně pomoci. Také pěkně o pomoc požádali a nepokřikovali na sebe.

V rozhovoru jim dělalo potíže vyjádřit se. Na odpověď potřebovali čas na promyšlenou. Ale dokázali hru tímto způsobem zhodnotit. Bylo to pro ně něco nového.

Ve cvičení „Báseň“ si žáci měli napsat svou vlastnost. Každý si vybral (řekla bych) opravdu tu, která jej charakterizovala. Jen jeden chlapec s tím měl potíže, žáci mu tedy radili pozitivní vlastnosti, ale on si napsal negativní.

Každá skupina splnila zadání. Spolupracovala se všemi. Nikdo si na skupinu nestěžoval. Některým jsem opět jen napověděla, co bylo v zadání. Skupiny pracovaly samostatně. Po odehrání své scény jim publikum zatleskalo. Žáci byli hrdí na svou práci.

Hodnocení dosažených cílů

Z počátku lekce byla pomoc náročná a bezesmyslná. Později přišli na to, že pomáhat není těžké, že tím udělají někomu radost. Může tak vzniknout společnými silami něco smysluplného, z čeho mají radost i ostatní. V této lekci dokázali, že už zvládají mnohé dovednosti spolupráce.

6.5.5 5. lekce

Cíl lekce: Žáci využívají všechny schopnosti a dovednosti vedoucí ke spolupracující činnosti. Pomáhají si a snaží se dospět k cíli.

Metoda: Dramatická hra

Název: Ztroskotání na ostrově

Časový interval: 3 x 45 minut

Pomůcky: tabule, 4 papíry s nakreslenými kufry, hudba vln a bouřky, lístečky s obrázky ostrovů, čtvrtky, pastelky, polštář, lano (provázek)

Název: Plánování cesty

Instrukce: Žáci se společně domluví, na jaké místo by se rádi podívali (může být i smyšlené). Poplují tam lodí přes noc. Místo se napíše na tabuli.

Činnost učitele: Učitel žáky motivuje, že se nyní vydají na výlet. Řídí diskuzi.

Název: Na co se těší

Instrukce: Každý sám nebo ve skupině vytvoří sochu / sousoší toho, na co se nejvíce těší, co je tam asi čeká.

Činnost učitele: Učitel je obchází, dotýká se jich. Sochy promluví, co představují.

Název: Balení kufru

Instrukce: Aby mohli všichni na loď, mohou si sbalit z bezpečnostních důvodů jen 4 kufry. Vytvoří 4 skupiny a do kufru napíší, co si společně zabalí.

Činnost učitele: Ptá se, co si jaká skupina zabalila.

Název: Vyplutí

Instrukce: Žáci hrají nepřípravenou improvizaci. Nasedají na loď (čekají na chodbě, učitel v roli kapitána je vítá u dveří do třídy, vstupují do třídy jako do lodi). V lodi se posadí, povídají si o tom, kam plují, co si sbalili, co tam budou dělat... Učitel sdělí bočním vedením, že se už stmívá a tak by se měli připravit ke spánku.

Činnost učitele: vede improvizaci

Název: Bouře

Instrukce: Žáci mají zavřené oči, poslouchají, co se dále stalo.

Činnost učitele: Pustí hudbu klidným vln. Poté bouří. Vypráví: „Začíná se zvedat vítr. Silné vlny rozhoupávají loď. Prudký déšť loď zaplavuje. Za chvíli se převrátí. Rychle vyskáčete z lodi a zkusíte doplatat k nejbližší pevnině, kterou uvidíte...“

Ještě ležícím žákům rozdá lístečky s obrázky čtyř ostrovů.

Název: Čtyři ostrovy

Instrukce: Každý žák plaval na jinou stranu. Proto každý doplul k jednomu ze čtyř ostrovů, které se nacházely v blízkosti potopené lodi. Podle obrázků se rozdělí k těmto ostrovům (bez mluvení).

Činnost učitele: Vysvětluje žákům, jak se rozdělí do ostrovů.

Název: Kdo je tu se mnou

Instrukce: Žáci se podívají, kdo s ním přežil. Neví, za jak dlouho je najdou, neví, jak dlouho budou muset být na ostrově.

Poví si něco o sobě: jací jsou, čím by mohli pomoci, co mají společného, co zvládnou společně.

Ke každému z ostrovů doplul jeden z kufrů. Podívají se, co mají na ostrově k dispozici.

Činnost učitele: Povídá žákům, co mají dělat, řídí improvizaci.

Název: Obraz ostrova

Instrukce: Ve skupině dostanou jednu čtvrtku a každý si vezme jednu pastelku. Každý má možnost nakreslit jeden tah, druhý pokračuje a vytváří tak společný obraz ostrova. (Zvířata, rostliny, zem, voda...)

Činnost učitele: Sdělí instrukce

Název: Druhý den na ostrově

Instrukce: Žáci si rozdělí role, podle úkolů. Každý bude mít za něco zodpovědnost – shánění potravy, příprava jídel, přístřeší, oheň, shánění pitné vody.

Mohou přitom použít obsah kufru. Každý vytvoří sochu své činnosti. Mohou si při vytváření pomoci.

Činnost učitele: sdělí instrukce. Chodí mezi sochami a ptá se, co dělá.

Název: Lov

Instrukce: Žáci jsou na ostrově třetí den. Mají hlad. Neví, jak dlouho tam budou. Proto se rozhodnou, že si uloví zvíře na chov. Skupiny si vymyslí lovené fiktivní zvíře, které bude žít na ostrově sousední skupiny. Sdělí jim jeho jméno a k čemu by ho mohli využít. Dále zjistí jeho 3 charakteristiky:

jak zvíře vypadá (kolik má nohou, rukou, hlav, jak je vysoké)

jak se pohybuje (při chůzi, při běhu, skáče, kličkuje)

jak reaguje na zvuky (otočí se, vyběhne, schová se pod zem, jak hlasité zvuky slyší)

Skupinky si zvíře navzájem předvedou. Předvádí ho 3 členové skupiny, každý jednu z charakteristik.

Poté vymyslí strategii, jak zvíře ulovit. To předvedou ve scénce, kde zvíře bude hrát polštář.

Činnost učitele: Sděluje instrukce. Řídí scénky.

Název: Pomoc nepřichází (tato aktivita nebyla použita, pouze doporučuji ze zkušenosti)

Instrukce: Žáci si opět zavřou oči.

Činnost učitele: Učitel vypráví, co se děje dál. Pomoc stále nepřichází. Už jsem na ostrově měsíc. Mají hlad, mají málo pitné vody.

Název: Lana z vrtulníku

Instrukce: Žáci uslyší vrtulník. Záchrana! Jenže vrtulník nemůže na ostrově přistát, proto každému hodí lano. Postupně se ho žáci chytají za všech ostrovů – předávají si ho. Přitáhnou se a všichni jsou zase pohromadě.

Činnost učitele: Hází lano, přitahuje je. Ladí atmosféru.

Metoda: Závěrečná reflexe

Název: Co jsme zažili, jak jsme společně uspěli?

Časový interval: 15 minut

Cíle aktivity: žáci vyjádří, co zažili v lekci, jaké nástrahy jim připravila a jak se s nimi vypořádali

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Učitel pokládá otázky týkající se některých kritických momentů lekce, zajímavých situací. Žáci shrnují své dojmy a zážitky. Vyvozují některé závěry, poučení, postřehy, vztahující se ke spolupracujícím dovednostem.

Činnost učitele: Řídí diskuzi, poslouchá žáky, reaguje.

Pomůcky: myšlenková mapa

Kritéria, která lekce obsahovala:

- naslouchám (Plánování cesty, Kdo je tu se mnou)
- plním zadání (Lov, Lana)
- umím se dohodnout (Plánování cesty, Balení kufru, Obraz ostrova, Lov)

- pomáháme si (Lana)
- víme, že někomu jde spolupráce hůře (poznávání žáků v jednotlivých aktivitách)
- důvěřujeme si (Druhý den na ostrově, Lov)
- zkouším udělat kompromis (Plánování cesty, Balení kufru, Obraz ostrova)
- pracuji a snažím se (Druh den na ostrově, Lov)
- vzniká nám společná práce (Lov)
- spolupracuji s každým spolužákem (Čtyři ostrovy)
- rozdělujeme si role ve skupině (Druhý den na ostrově. Lov)

Reflexe jednání žáků podle kritérií

Jednotlivé aktivity měly prokázat, které dovednosti už žáci zvládají a v čem se zlepšili. Všechny navazují na předchozí lekce. Měli ozkoušený základní obsah aktivit.

Místa, kam se chtějí vydat, jsem psala na tabuli. Jedna dívka vymyslela zem „Fantazie“. Hlasováním si ji odsouhlasili, jelikož si tam každý mohl domyslet své vysněné místo.

Do kufřů si zabalili spoustu užitečných věcí. Zapojili dětskou tvořivost a aktivita probíhala bez konfliktů.

Nepřipravenou improvizace také zvládli. Vydrželi po celou dobu v roli. Ostrovy vytvořili beze slova. Na členy si nestěžovali.

Obraz ostrova tvořili v humorné atmosféře. Vznikaly ucelené obrazy. Nikdo se výrazněji nechtěl prosadit.

Jednotlivé úkoly na ostrově si rozdělili samostatně.

Mírné neshody nastaly při aktivitě lovu. Nestihli se domluvit na zvířeti se všemi třemi vlastnostmi. Proto každá skupina vymyslela jednu až dvě. Při vymýšlení etudy mi řekl jeden žák, že nebude hrát, protože to ostatní vymysleli jinak, než chtěl. Domluvili jsme se, že bude hrát hlídače ohně. Ovšem při předvedení jsem viděla, že se zapojil do společného lovu.

Lana od vrtulníku se nechtěl chytit každý, protože se mu na ostrově líbilo. Proto jsem pro příště zařadila aktivitu „Pomoc nepřichází“.

Na konci proběhla reflexe v kruhu. Každý žák mohl říci, co se jim na ostrově povedlo, na co jsou pyšní. Většina řekla ulovení zvěře, někteří rozdělení prací. Tím jsme si ukázali, že spolupráci nám vzniká společného, potřebného a můžeme z toho mít radost a pochválit se.

Hodnocení dosažených cílů

V návaznosti na reakci žáků se jejich schopnosti a dovednosti kooperativně jednat se od první lekce výrazně zlepšilo. Pokrok udělali žáci, kteří měli problémy s některými schopnostmi: udělat kompromis, snažím se pracovat se všemi, plním zadání.

Třída dokáže pracovat s kýmkoli ve skupině, plní úkoly podle zadání. Umí si více naslouchat a pomáhat si. Zjistili, že společnými silami vzniká něco společného, na čem se podíleli všichni a co má nějaký smysl.

6.5.6 6. lekce

Metoda: Diskuze

Název: Co jsme vše společně zažili

Časový interval: 15 min

Cíle aktivity: Žáci si postupně vzpomínají a představují situace, které v lekcích zažili.

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Říkají situace, které si vybavili. Povídají si o nich. Vybírají zdařilé, nezdařilé, říkají proč tomu tak bylo.

Činnost učitele: Řídí diskuzi. Ptá se.

Pomůcky: materiály z minulých lekcí

Metoda: Sebereflexe

Název: Závěrečná reflexe

Časový interval: 20 min

Cíle aktivity: Žák sám sebe ohodnotí, vybere si ty schopnosti, které zvládá, nedělají mu potíže.

Instrukce: Žáci sedí v kruhu. Poslouchají zadání. Poté jdou do lavic. Každý si obkreslí jednu ruku na čtvrtku. Vystřihne ji. Na prsty napíše ty schopnosti a dovednosti, které zvládá.

Činnost učitele: Říká instrukce. Napíše všechny schopnosti na tabuli. Pomáhá žákům, kteří mají s tímto cvičením problémy.

Pomůcky: čtvrtky, tužky, nůžky, tabule

Metoda: Společná práce

Název: Společná práce

Časový interval: 10

Cíle aktivity: Žáci vytvoří společný plakát.

Instrukce: Vylosovaní žáci si rozdělí písmena ze slova: SPOLUPRÁCE a nalepí je na velký pevný papír doprostřed. Ostatní nalepí každou svou ruku na okraj.

Činnost učitele: Vylosuje žáky. Pozoruje jejich činnost.

Pomůcky: Velká čtvrtka, vystřižená písmena

Kritéria, která lekce obsahovala:

- naslouchám (Co jsme vše společně zažili, Závěrečná reflexe)
- plním zadání (Společná práce)
- víme, že někomu jde spolupráce hůře (Sebereflexe)
- pracuji a snažím se (Společná práce)
- vzniká nám společná práce (Společná práce)

Reflexe jednání žáků podle kritérií

Závěrečná hodina byla krásnou tečkou veškerých realizovaných lekcí. Žáci si vzpomínali na to, co společně prožili, co se vše událo, kam se společně posouvali. Společně hovořili o jednotlivých dovednostech a o jejich spojitosti s aktivitami.

Práce obkreslování ruky a psaní do ní žáky zaujala. Podpoření nákresu vlastní dlaně upozorňovalo na vztáhnutí dovednosti ke své vlastní osobě. Jen někteří žáci měli problémy s přiřazením zvládnuté dovednosti. Pokud to nezvládli sami, třída jim vždy poradila. Vnímala tedy nejen své předpoklady, ale někteří měli dokonce přehled o schopnostech i svých spolužáků, které byly podpořeny jejich zkušeností ze společné práce.

Efekt přilepených rukou na plakátě Spolupráce, byl viditelný. Žáci před sebou viděli společné dílo. Poznali, že každý do něj přispívá různými aspekty osobnosti. Společně ale něco dokážou vytvořit. Plakát se poté vyvěsil ve třídě.

Hodnocení dosažených cílů

Cílem lekce bylo kritické sebehodnocení v rámci skupiny. Toto hodnocení bylo založeno na předchozích zkušenostech a zážitcích z činností a her. Žáci se v reflexi ohlédli za tím, co se událo. Připomněli si všechny dovednosti, které s kooperací souvisejí. V klidu se sám za sebe zamyslel nad tím, zda ji má osvojenou, chápe ji, dokáže ji použít. K tomuto cíli došli všichni žáci (ať už zcela sami, nebo s pomocí spolužáků). Poté mohli nahlížet, jak zvládají dovednosti jako skupina.

6.6 Kooperativní výuka po realizaci lekcí

Pozorování výuky: hodina českého jazyka, skládkové učení, práce ve skupinách, práce s textem.

Zadané úkoly během tří vyučovacích hodin:

- žáci sedí v kruhu, před sebou mají obrázky, ke kterým se text vztahuje, hlásí se a říkají, co je k nim napadá
- skupinky rozdělí pani učitelka podle přiřazení čísel 1-4 podle lavic
- ve skupině si rozdělí čísla od 1 do 4 a stejná čísla utvoří skupinky u čtyř textů, které jsou položeny po třídě
- tyto skupinky si mají daný text přečíst a společně vymyslet výpisky (zaznamenat alespoň dvě informace)
- členové to vyřídí své kmenové skupině – sestaví tak výpisky ze všech textů
- druhým úkolem je najít v textu „vetřelce“ – vyjmenovaná slova a ty sepsat v kmenové skupině do tabulky
- na papíru budou mít skupiny napsaný nadpis, za sebou informace a napsaného autora textu
- reflexe společné práce, hodnocení

Jak probíhala práce žáků

Žáci postupně říkali, co je k vystaveným obrázkům napadá. Hlásili se, nechali mluvit ostatní. Objevil se pouze jeden případ bez hlášení.

Při rozdělování skupin musel jeden ze skupiny odejít do jiné. Paní učitelka navrhla spravedlivé řešení – žáci si zahrají kámen, nůžky, papír a půjde ten, který prohraje. Toto řešení přijali a rozdělení proběhlo bez konfliktu.

Jeden chlapec opět zapomněl, do jaké skupiny patří a co má dělat. Dívka z jeho skupiny ho odvedla na místo a vysvětlila mu práci.

Skupinky byly šestičlenné. Rozdělili si svou práci. Vyjmenovaná slova do tabulky sepisují postupně individuálně. Čtení textu a vyhledávání informací v každé skupince fungovalo odlišným způsobem. Někteří si to nejprve přečetli celé, jiní po větách. Někteří si vybrali čtenáře, v jiné skupince se při čtení střídali. V každé skupince se snažili společně domluvit.

Nastalé situace: dvě dívky si místo vypisování informací povídaly, jeden chlapec rušil svým členům pozornost, další si všechny informace, které si sepsat na mazací tabulku, smazal.

Paní učitelka zadala, že skupina ručí za to, že to bude každý mít správně.

Ke konci pozorování bych shrnula práci skupinek takto: dvě skupiny zvládá práci, umí se dohodnout, rozdělí si práci, pomáhají si. Jedna skupinka pracovala spíše samostatně. Každému to vyhovovalo, tudíž se domluvili na společné strategii. Poslední skupina byla mírně konfliktní, nedokázali si rozdělit práci, nedomluvili se.

Na konci hodiny každá skupina práci odevzdala.

Při reflexi si žáci měli sami ve skupince zhodnotit svou práci. Jedna dívka se přiznala, že nese-psala informace. Dalším dvěma skupinkám chyběly některé informace, dostaly šanci si je doplnit a opravit.

Při porovnání s hodinou, která proběhla před výzkumem, mohu konstatovat, že se žáci v dovednostech spolupráce zlepšili. Netvořili si bariéry, zkoušeli pracovat společně, hledali společnou cestu k cíli. Pomáhali si. Dokázali vyjít se všemi (nebo s většinou) členy skupiny. Konflikty nastaly, ale ty jsou také součástí spolupráce, nebyly ovšem tak agresivní, jako v minulé hodině.

6.7 Závěrečný rozhovor

Studentka: „Dobrý den. Když si nyní vybavíte některé kooperativní činnosti, které jste s dětmi dělali a srovnáte je s těmi před výzkumem, vidíte nějaký rozdíl? V procesu činností, reakcí žáků, výsledcích?“

Paní učitelka: „Největší rozdíl vidím v tom, že já jako učitel v těchto aktivitách postrádám odstup a je pro mě o dost těžší reakce dětí nehodnotit, neusměrňovat, netlačit k výsledkům jako při běžném vyučování. Věřím také tomu, že samy děti by pod mým vedením měly tendenci více se přizpůsobovat mým očekáváním a nárokům, které už se naučily vnímat a splňovat během vyučování. Tím, že aktivity vedla jiná, (neutrální) osoba a na aktivity a reflexe byl dostatek času, tak se tento tlak zmenšil. Děti díky nenásilnému vedení dostaly mnohem více prostoru, aby jednaly tak, jak samy uznají za vhodné a měly možnost to reflektovat. Také to, že se třída k tématu kooperace opakovaně vracela, mělo za následek to, že děti měly možnost téma bez nějakého většího tlaku uchopit, odžít, zvnitřnit.

Hlavní rozdíl vidím tedy v tom, že v mém podání během vyučování se kooperační činnosti používají hlavně funkčně – k zlepšení plynulosti, efektivity vyučování. Jsou tedy podmíněné nutností výsledku, tlakem osnov, času atd. Tím, že tentokrát byly aktivity zaměřené pouze na kooperaci samotnou, bez zřetelného tlaku na jakýkoliv výsledek (protože kdyby se kooperace nedařila, nemělo by to pro děti žádné faktické důsledky), tak pro mnohé z dětí bylo paradoxně o dost snazší se v kooperaci zlepšit (pravděpodobně aniž by si toho byly některé vědomy).“

Studentka: „V minulém rozhovoru jste říkala, že jedním z problémů je jejich společná domluva. Cituji: „Měli přesvědčit mě jako otce, aby Antonína pustil. Dostali dvakrát šanci, aby se domluvili mezi sebou. Ale bohužel, ani na podruhé se to nepodařilo. Je tam tedy potřeba říct, že naprostá většina třídy by se domluvila, ale byli tam vlastně jen dva jedinci, kteří to rozložili, a tím pádem se celé třídě nepodařilo tento úkol splnit.“ Zlepšila se jejich domluva a komunikace i s těmito žáky?“

Paní učitelka: „Zlepšila. Dost vzápětí se dostavila schopnost udělat kompromis, a to z obou stran. Posléze se přidala schopnost třídy nenechat se případným „rozkládačem“ odradit a např. rychlým hlasováním zjistit, co chce většina apod.“

Studentka: „Když se podíváte na má kritéria, která jsem vybrala a u žáků rozvíjela, můžete vybrat ty, u kterých vidíte nyní pokrok, a ty, které stále žákům činí problémy?“

Paní učitelka: „Naslouchám, plním zadání, se ještě příliš nedaří – některé děti se stále málo poslouchají, mluví, když mluví někdo další včetně učitele. Z toho potom pramení neporozumění zadání, zdržování se apod. Zcela jistě se zlepšily tyto: umím se dohodnout, zkouším udělat kompromis, vzniká nám společná práce, pomáháme si.

Víme, že někomu jde spolupráce hůře, spolupracuji s každým spolužákem - tohoto jsou si vědomi a jsou toho schopni, občas se ale objevují verbální projevy zklamání, otrávenosti atd.

Kritéria: rozdělujeme si role ve skupině, pracuji a snažím se, spolu úzce souvisí – role si děti jsou schopné po menších dohadách rozdělit, ale zvláště u některých jedinců se stává, že jejich role ve skupině je, že příliš nepracují.

Jestli si žáci důvěřují, nejsem schopna posoudit.“

Studentka: „Jako poslední bod bych od Vás ráda slyšela zhodnocení výzkumu a jeho významu. Myslíte, že tyto lekce, zaměřené pouze na rozvoj kooperativních dovedností přes dramatickou výchovu, měl ve Vaší třídě smysl? A v čem tento smysl vidíte.“

Paní učitelka: „*Ano, zcela jistě. Rozhodně pomohl překlenout dobu, kdy třída hůře spolupracovala. Také ukotvil a zvnitřnil některé principy, jako je dohoda, kompromis, hlasování, jejichž používání se ve třídě stalo víceméně samozřejmostí. Děti si uvědomily, že pokud se dohodneme, práce jde snáz, je zábavnější. Také nastal posun v tom, že jsou bez větších protestů schopni pracovat všichni se všemi (zvláště pokud se jedná o krátkodobé úkoly) – soustředí se více na úkol, jak ho mám splnit a co můžu udělat pro úspěch skupinky, než na to s kým jsem či nejsem ve skupině.“*

Studentka: „Dokázala byste si představit, že byste jako učitel tyto lekce (samozřejmě upravené pro jinou třídu) použila pro jinou třídu, u které byste ráda rozvíjela kooperaci a samostatně je vedla?“

Paní učitelka: „*Ano.*“

Studentka: „Děkuji za upřímné odpovědi. Jsem ráda, že jsem Vám a Vaším žákům pomohla.“

6.8 Závěrečné shrnutí výzkumu

Výzkumná třída byla již od paní učitelky zvyklá na dramatické hry a cvičení, proto nebyla složitá jejich aplikace. Žáci tvořili bez potíží kruh, znali pravidla diskuze. Neměli žádné zábrany či bariéry v zapojování do cvičení. Znali reflektivní části, ve kterých se rozebírala předchozí činnost, hodnotila a navrhovala řešení. Pokud měli vytvářet divadelní scénku, našli si místo pro práci. Věděli, kdo se stává divákem, kdo hercem, i jaká pravidla pro tuto práci musí dodržovat. Závěrečná dramatická hra nebyla také nikterak neznámá akce. Z těchto důvodů probíhal výzkum ve výhodných podmínkách. Žákovské zkušenosti s dramatickými prvky ovlivňovaly jeho průběh.

Obor dramatické výchovy nabízel spoustu cvičení a her, které rozvíjejí kooperativní schopnosti. Už sama v sobě spolupráci obsahuje (jak bylo řečeno v teoretické části). Veškeré

konání v dramatických hrách je skupinové, i když cvičení cílí také na individuální rozvoj. Jednotlivé aktivity byly rozvrženy, aby rozvíjely dílčí kooperativní dovednosti.

Výzkum prokázal, že je to náročná práce pro lektora / učitele. Nejen, že řídí jednotlivé aktivity, organizuje prostředí, rozložení žáků, zadává pokyny, odpovídá na otázky, rozkládá činnosti, ale také musí neustále všechny skupiny a všechny žáky pozorovat, a nejlépe si o těchto jevech psát záznamy. Stále směřuje žákovské činnosti k hlavnímu cíli. Každá činnost, rozhovor, pohyb, může být impulsem pro reflexi či vysvětlení. Musí najít ovšem ty správné, které žáky mohou opravdu posunout. Stále reaguje na jejich chování, náladu, otázky a přizpůsobuje práci aktuálním situacím. Zachovává přitom její smysl a cíl. Metody dramatické výchovy samy o sobě nabízejí kvalitní formu učení. Tím se usnadňuje jeho práce.

Pro žáky byly metody motivující i posilující. Některé byly vztaženy svým námětem k aktuálním potřebám nebo zážitkům výzkumné třídy. Práce s literaturou, domýšlení jejího konce a možnost aktivního předvedení příběhu, nutila všechny k zapojení do celého procesu. Jelikož šlo převážně o skupinové práce, docházelo ke vzájemné komunikaci i zajímavým konfliktním situacím, které je posouvaly v přemýšlení o významu kooperace.

V první lekci bylo zjištěno, že se žáci setkali s několika jevy, zahrnující pojem kooperace. Z předchozího pozorování a rozhovoru s paní učitelkou však vyplynulo, že žáci nemají všechny schopnosti zvnitřněné, nevědí, kam mají směřovat, nevnímají jejich smysl, neumějí je prakticky využívat. Proto bylo vybráno několik těchto neosvojených schopností, a pojata jako kritéria, se stala cíli jednotlivých cvičení.

Žáci postupně zjišťovali, k čemu slouží každá z kritérií. Případně co se děje, když se v situacích vyskytuje. V reálně prožitých situacích v rámci fikčního světa je zkoušeli využívat, „ohmatat si je“. Reflexe je následně vedla k možnosti sdělit své pocity, zážitky, vyjasnit si vzniklé konflikty či naopak pozitivní řešení, ke kterému došli právě zacílenou dovedností. V navazujících lekcích a jejich reflexí bylo zřejmé, že si žáci předchozí nacvičené jevy pamatují a užívají jich stále přirozeněji. Dostávají se i do vážnějších a složitějších problémů, ve kterých je uplatnění ještě aktuálnější. Poznávají své limity a pracují s nimi. Nemůže se tvrdit, že všichni žáci dospěli k pochopení a přirozenému využívání všech nastolených kritérií, což nebylo cílem práce. Můžeme ale považovat výzkum za úspěšný v tom, že žáci více přemýšleli o svém a společném jednání, a snažili se docházet k uspokojivějším a lepším výsledkům. Měli pod danými schopnostmi a chováním jasnou představu a zkušenost. Práce byla intenzivní, dlouhodobá, s jasným cílem. Na konci lekcí byl

vyvěšen jejich obraz se všemi obtisky rukou a jejich dosaženými výsledky. Připomínal jim i po konci lekcí, že prošli nelehkou cestou k úžasným společným úspěchům.

Nemůže se s určitostí říci, zda spolupracující chování žáků v následné pozorované výukové aktivitě bylo zapříčiněno právě tímto procesem. Z rozhovoru s paní učitelkou bylo patrné, že se jejich vzájemné vztahy a interakce ve skupinách nepatrně změnila. Výzkum byl jednorázový a realizovaný cizí osobou. Pokud by lekce vedl přímo třídní učitel, mohl by na ně dále navazovat a dávat do souvislostí i s kooperativním vyučováním v jiných předmětech. Je zcela možné, že v některých žácích to zanechalo nějakou zkušenost, něco si z toho odnesli a změnilo to jejich kooperativní chování.

Metody dramatické výchovy umožnily posilovat kooperativní dovednosti svým činnostním pojetím. Žák nepřijímal informace pasivně, ale aktivně se zapojoval. Byla na něj kladena určitá zodpovědnost za své učení i učení ostatních spolužáků ve skupině. Zapojoval své tělo i myšlení, setkával se s problémy, které musel řešit. Dramatické činnosti od něj vyžadovaly plnou soustředěnost. Pokud už si žáci prošli dramatickými metodami práce, vědí o jejich úskalí, ale také o výhodách, které přinášejí, mohou být metody dramatické výchovy možným nástrojem pro rozvoj kooperativních dovedností.

7 Závěr

Teoretická východiska diplomové práce byla dvojího zaměření. První se dotýkala problematiky kooperace, zejména jejího využití ve školní praxi. Druhá se zaměřila na dramatickou výchovu a její metody ve vztahu ke kooperaci.

Základem pro porozumění kooperativních dovedností bylo zmapování vývojové a sociální psychologie, na jejímž podkladu vznikala část praktická. Dále se nahlíželo na kooperaci jako na obecný pojem. Zásadní význam měla kapitola o kooperativních schopnostech a dovednostech. Poté byla kooperace rozpracována do několika kapitol, které souvisely s jejím zavedením do školní výuky. Vysvětlovaly, jakým způsobem v hodinách funguje, co znamená kooperativní učení, co je úkolem žáků, a že učitelovo vedení je náročné, avšak důležité. Na reflexi se nahlíželo jako na samozřejmou součást tohoto typu práce s žáky, s jasnými pravidly i cíli.

Dramatická část nastínila základní principy a cíle, se kterými pracuje, a popisuje její základní metody a cvičení. Na závěr byly tyto aspekty shrnuty a vztaheny do souvislostí s kooperací.

Praktická část vycházela z těchto poznatků. Stavěla na psychologii žáků dané třídy, fungování kooperativních strategií, práci učitele a navyklými způsoby práce s dramatickou výchovou.

Třída byla po nějaký čas sledována. Součástí výzkumu bylo sociometrické měření a rozhovor s paní učitelkou. Část sociometrického měření se setkala s některými překážkami. Neovlivnily však zásadně další vývoj práce. Dále byly rozpracovány dramatické lekce s konkrétními cíli a následně realizovány a reflektovány ve výzkumné třídě. Tyto části jsou podkladem pro zhodnocení výsledků práce. Výzkum ukončuje pozorovaná skupinová aktivita v rámci běžné výuky se shrnujícím rozhovorem s paní učitelkou.

Dramatické metody nabízely žákům získat zkušenosti s kooperativními dovednostmi v činnostech, ve kterých aktivně zapojovali psychosomatické a kognitivní funkce. Žáci jednali v obtížných situacích v rámci fikčního světa. Toto jednání s sebou neslo kooperativní prvky a cíle. Žáci nabyté zkušenosti související s jejich spoluprací stále využívali a stávaly se čím dál tím přirozenější součástí jejich chování.

Realizovanými lekcemi práce na rozvoji kooperativních dovedností nekončí. Učitel by se na ně měl zaměřovat i v dalších učebních činnostech a situacích. Metody dramatické výchovy však nabízejí možnost pracovat s aktivním zapojením žáků a přirozeně nastolenou potřebou jejich spolupráce.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

BLÁHOVÁ, Krista. *Uvedení do systému školní dramatiky: dramatická výchova pro učitele obecné, základní a národní školy*. Praha: IPOS - Informační a poradenské středisko pro místní kulturu, 1996. ISBN 8070680709.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Praha: Portál, 1994. Pedagogická praxe. ISBN 8071780146.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024727424.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 2. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 8071789666.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-569-1.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 9788073676285.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674854.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024604361.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024601923.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073677121.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly z dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071847569.

KOŽNAR, Jan. *Skupinová dynamika: Teorie a výzkum*. 1. Praha: Karolinum, 1992. ISBN 80-7066-632-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788026200529.

MACHKOVÁ, Eva. *Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací*. 13. vydání. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, 2015. ISBN 9788070682982.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998. ISBN 8070681039.

MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. ISBN 9788073310899.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 8004218547.

MARUŠÁK, Radek. *Literatura v akci: metody dramatické výchovy při práci s uměleckou literaturou*. V Praze: Akademie múzických umění, 2010. ISBN 9788073311728.

MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674724.

MORGAN, Norah a Juliana SAXTON. *Vyučování dramatu: hlava plná nápadů*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 8090166024.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Academia, 2009. ISBN 9788020016799.

NAVRÁTILOVÁ, Anežka. *Reflexe v dramatické výchově. Tvořivá dramatika: Časopis o dramatické výchově, literatuře a divadle pro děti a mládež*. Praha: NIPOS-ARTAMA, 2014, **XXV**(72), 1-19. ISSN 1211-8001.

PASCH, Marvin. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1998. ISBN 8073670542.

PROVAZNÍK, Jaroslav. *Dramatická výchova a dítě v bludišti dnešního světa: příspěvky z konference o dramatické výchově, kterou v rámci projektu Praha - evropské město kultury roku 2000 uspořádaly katedra výchovné dramatiky Divadelní fakulty Akademie múzických umění Praha a Sdružení pro tvořivou dramatiku : Praha 16.-17. září 2000*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 2001. ISBN 8090166040.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674168.

Kooperující žák jako člen informační společnosti. RUSEK, Martin. *Homepage České školy* [online]. 2011 [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/11/martin-rusek-kooperujici-zak-jako-clen.html>

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 8085931486.

SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204046.

STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073675110.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Unverzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 9788024421414.

ŠLEHOFER, Lukáš. Kooperativní vyučování. In *Perpetuum: magazín pro rodiče a učitele*. Praha: Scio, **2014-2015**.

Dvacet mýtů o Osobnostní a sociální výchově. VALENTA, Josef. *Homepage České školy* [online]. 2007 [cit. 2017-04-04]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2007/03/josef-valenta-dvacet-mytu-o-osobnostni.html>

VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024718651.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024733579.

WAY, Brian. *Výchova dramatickou improvizací*. Praha: ISV, 1996. Dramatická výchova. ISBN 8085866161.