

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Brno 2008

Bc. Jana Komínková

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno

Rozvoj kooperativních vztahů
v malé sociální skupině

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vedoucí diplomové práce:
Doc. PhDr. František Vízdal, CSc.

Vypracovala:
Bc. Jana Komínková

Brno 2008

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Rozvoj kooperativních vztahů v malé sociální skupině“ zpracovala samostatně a použila jen literaturu uvedenou v seznamu literatury, který je v práci uveden.

Jana Komínková

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Františku Vízdalovi, CSc. za užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování diplomové práce. Dále děkuji řediteli ZŠ T.G. Masaryka v Rajhradě panu PaedDr. Zdeňku Motlíkovi, že mi umožnil působit na uvedené základní škole a provést níže uvedené průzkumy a v neposlední řadě především paní učitelce a zástupkyni ředitele stejnojmenné ZŠ PhDr. Dagmar Malotové za velmi užitečnou pomoc a spolupráci.

Také bych ráda poděkovala mému manželovi Karlovi za jeho podporu, kterou mi poskytl během zpracování mé diplomové práce, a kterého si nesmírně vážím.

Opatovice, 22. března 2008

Jana Komínková

OBSAH

Úvod	2
1 Teoretická část	5
1.1 Novodobý vývoj v metodice cizích jazyků	6
1.2 Metody vyučování cizího jazyka a současný trend	7
1.3 Co je tedy spolupráce?	9
1.4 Komunikace a kooperace jako klíčové kompetence	10
1.5 Komunikace	11
1.5.1 Rozvoj komunikačních kompetencí	13
1.5.2 Dělení komunikace	16
1.6 Kooperace a kooperativní učení	19
1.6.1 Znaky kooperativního vyučování	22
1.6.2 Zásady a pravidla kooperace	23
1.7 Cíle kooperativních učebních skupin	24
1.7.1 Sociální skupiny	24
1.7.2 Metody a techniky kooperativního učení	27
1.8 Pedagogická regulace kooperativních vztahů	30
1.9 Hodnocení skupinové práce	32
1.9.1 Možnosti hodnocení učitele	34
1.9.2. Metody a techniky hodnocení kooperace a komunikace ve skupině	35
2 Praktická část	39
2.1 Aplikace kooperativní komunikační techniky	39
2.1.1 Pozorování probíhající kooperativní výuky	40
2.1.2 Hodnocení a shrnutí výsledků pozorování	42
2.1.3 Rozvoj školního výkonu	43
2.1.4 Shrnutí hodnocení a výsledků školního výkonu	43
2.2 Využívání kooperativních metod vyučování	44
2.2.1 Shrnutí výsledků využívání metod kooperativního vyučování	47
2.3 Dosud uskutečněné výzkumy	50
Závěr	53
Resumé	58
Anotace	59
Literatura	60

„Pro přežití společnosti je nutná spolupráce mezi jeho příslušníky. Přežití lidské společnosti umožnila schopnost spolupráce jejích členů. Úspěchu nedosáhli tu či onde zvýhodnění jedinci, ale skupina. V lidských společnostech mají největší naději na přežití ti jedinci, kteří jsou nejlépe vybaveni pro spolupráci ve skupině.“

Ashley Montague, 1965

Úvod

„Vzdělávání směřuje k tomu, aby žák dovedl spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých“. To je jeden z obecných cílů nového Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Tyto cíle by se měly stát východiskem pro rozpracování obecných kompetencí, které by si měl pro život v současnosti i budoucnosti osvojit každý žák, do podoby konkrétního vzdělávacího programu. Kooperace je klíčovým pojmem současných školsko-politických dokumentů u nás i v zahraničí a patří v poslední době k diskutovaným tématům. Také společenská praxe vyzvedá do popředí společnou činnost lidí a klade na ni vzrůstající nároky. Rozmanité konkrétní formy společné činnosti se rozvíjejí ve výrobě, výchově, výzkumu, zdravotní a sociální péči.

Ze společné činnosti jsem se právě na kooperaci a kooperativní metody výuky zaměřila ve své bakalářské práci „Pedagogická regulace neformálních vztahů v malé sociální skupině“, která se zabývala hodnocením dostupných metodických materiálů pro výuku anglického jazyka z hlediska toho, jak napomáhají rozvoji spolupráce mezi žáky při výuce. Práce také obsahovala zhodnocení metod výuky, během kterých byli žáci odkázáni na kooperaci a bez ní nemohli svoji úlohu splnit. Diplomová práce navazuje na práci bakalářskou v oblasti rozvoje kooperativních vztahů v malé sociální skupině se zaměřením na jejich rozvoj na základě podpory komunikace ve skupině.

Během zpracování diplomové práce jsem využívala metody systémového přístupu a obsahové analýzy při studování dostupné odborné literatury. V rámci praktické části jsem nejvíce využívala metodu pozorování spolupracujících skupin, dotazník, rozhovor, metody indukce, dedukce, metodu hodnocení školního výkonu – didaktický test a srovnávací metodu pro hodnocení výsledků skupinové spolupráce a pokroku při výuce jazyka.

Cílem práce je zjistit možnosti pedagogické regulace neformálních vztahů spolupráce a pomoci v malé sociální skupině při výuce anglického jazyka. Základem rozvoje spolupráce by měla být především orientace na zlepšení komunikace v rámci skupiny. Základním mottem rozvoje komunikativních kompetencí žáků je parafráze na známé české rčení „mluviti stříbro, mlčeti zlato“, kde právě ve výuce cizího jazyka je mluvení oním pomyslným zlatem!

Při zpracování práce jsem vycházela z těchto předpokladů, které jsem se pokusila ověřit:

1. Předpokládám, že pokud mohou žáci mezi sebou při výuce anglického jazyka komunikovat a spolupracovat, dobře si osvojí učivo a lépe se jej naučí.
2. Předpokládám, že metody kooperativního vyučování nejsou na vybrané Základní škole v Rajhradě příliš používány, a když, tak převážně v hodinách cizích jazyků.

Práce obsahuje dvě části. První část je teoretická a je v ní podán přehled poznatků z literatury o metodách výuky cizího jazyka a jejich vývoji, se zaměřením na metody, které podporují rozvoj spolupráce a kladných vztahů mezi žáky. Vysvětluji, co je spolupráce, zaměřuji se na kooperaci a komunikaci jako na klíčové kompetence definované rámcovým vzdělávacím programem současného školství. Poskytuji teoretický podklad pro kooperativní učení, uvádím jeho typy a znaky, zásady a pravidla a soustřeďuji se především na jeho metody. V této části také hodnotím poznatky z odborné literatury, které se zaměřují na možnosti regulativní funkce učitele při rozvoji kooperativních vztahů a komunikace v rámci výuky. Uvádím zde také metody, techniky a možnosti hodnocení skupinové práce a jejich výsledků.

Druhá část obsahuje praktické využití metod sloužících k rozvíjení spolupráce s důrazem na podporu komunikace mezi žáky. Vycházím zde tedy z vlastních zkušeností, z vypořádaných poznatků a z měření školního výkonu. Dále zjišťuji využívání metod podporujících kooperativní vztahy ve výuce na Základní škole v Rajhradě. Zaměřuji se také na to, zda byly provedeny nějaké pedagogické

experimenty, které by se zabývaly ověřením rozvoje spolupráce mezi žáky a efektivností kooperativního učení.

V závěru práce hodnotím, zda se potvrdily výše uvedené předpoklady, a jaká doporučení ze studia odborné literatury a z mého uplatňování poznatků v pedagogické praxi vyplývají.

1 Teoretická část

Nároky, které klade sociální prostředí na jedince, stále stoupají. Zvyšuje se počet sociálních vazeb, do kterých člověk vstupuje, zkracuje se čas, který má na rozhodnutí o svých aktivitách, přibývá odpovědnosti za jejich průběh a výsledky. Mnohé situace, v nichž se jedinec ocitá, od něj vyžadují rychlé, přesné a přiměřené rozhodování. Rozšiřuje se okruh činností, které se realizují v týmech či větších skupinách a jejichž úspěšné zvládnutí vyžaduje osvojit si celý soubor sociálních dovedností.

Zvládání sociálních kontaktů má v současnosti význam i proto, že mezi lidmi vzrůstá pocit neosobnosti, odtažitosti a chladu. To vše stupňuje úsilí o obnovu mezilidských vztahů. Mnohé životní situace, a to nejen problémové či konfliktní povahy, se nedaří lidem uspokojivě zvládat. Čím více se současný svět jeví jako komplikovaný, tím více vystupuje do popředí potřeba vzájemného porozumění, pochopení a pomoci. Procesu postupného začleňování člověka do interpersonálních vztahů a rozvíjení sociální způsobilosti může významně napomáhat také škola.

V poslední době se u nás rozvíjí různé didaktické koncepce a výukové postupy. Z hlediska obecného cíle se ve výchovně vzdělávacím procesu zdůrazňuje kromě jiného autentičnost osobnosti dítěte, jeho aktivita, tvořivost, samostatnost, rozhodnost, odpovědnost a komunikativnost. Kvalifikace, odborné znalosti, výsledky práce, dokonce i celková vnější upravenost a vzhled jsou jistě důležitými předpoklady sociálního úspěchu. Ovšem bez dovedností komunikačních, bez zvládnutí strategií jednání v interpersonálních vztazích může člověk, který vyniká přímo encyklopedickým vzděláním, v běžných životních situacích sociálně selhat.

A právě na nové moderní metody zahrnující sociální kompetence, spolupráci a komunikativní kompetence v obecné rovině i pro využití ve výuce cizího jazyka je zaměřena tato práce. Nejdříve jsem se soustředila na cizí jazyky, jejich metodiku a postupně jsem přešla na teorii o nových metodách kooperativních. Je zde podán také teoretický podklad pro komunikaci obecně i komunikační dovednosti.

1.1 Novodobý vývoj v metodice cizích jazyků

Vyučování cizím jazykům prošlo v posledních několika desetiletích vývojem, především z hlediska didaktického je tento vývoj charakterizován oživením soupeření dvou odlišných principů: - principu uvědomělosti, který tvoří základ tzv. metod rozumově poznávacích čili kognitivních a principu návyku či intuice, na kterém jsou budovány různé metody návykové či intuitivní. Dnes se ukazuje, že žádnou metodu samu o sobě nelze absolutizovat. Novodobé kvantitativní a kvalitativní nároky vyvolaly úsilí o nové, efektivnější metody ve vyučování cizím jazykům. Šedesátá léta znamenala odklon od dřívější gramaticko překladové metody a pozornost se přesunula na pěstování řečových dovedností, především poslechu a mluvení. Postupně se vžilo užívání moderních zvukových a obrazových pomůcek, i když v mnoha případech nedostatečná příprava učitelů, nedostatek vhodných materiálů či jiné příčiny brzdily modernizační tempo a nevedly k žádoucím výsledkům. Hlubší pohled na komplexnost řešení efektivnosti ve vyučování cizím jazykům přispívá k hledání určité syntézy principů metody kognitivní a metody intuitivní a vede ke strategii mající na zřeteli individualizující přístup k pedagogickému procesu v závislosti na cíli, metodách, didaktických postupech a prostředcích.

Již na rozhraní 19. a 20. století se objevují první začátky skupinových forem práce ve spojení se socializací vyučování. Mezi první propagátory skupinového vyučování patří John Dewey, v jehož experimentální škole se objevují skupinové pracovní projekty. Dewey došel k závěru, že skutečným nositelem vzdělávacího procesu je dětská skupina.

V současné době se stále více klade důraz, nejen ve výuce cizím jazykům, na akceptování a prosazování skupinového vyučování a uplatnění vzájemné interakce žáků. Současný svět je charakterizován vzájemnou závislostí, propojeností, rychlými změnami, a proto se stále více zvyrazňuje aspekt kooperativní, který žáky vybaví do života kvalitami potřebnými pro život ve spolupracující skupině.

Podle autorky Kasíkové, H. (1997, s. 71) přináší kooperativní učení výhody jak pro děti, tak pro učitele. U dětí se projeví v úrovni začlenění do procesů učení, v kvalitě myšlenkových operací, v rozsahu a úrovni řeči, v kvalitě dokončené práce, vyšší míře

samostatnosti a nezávislosti na vzorech, vyšším sebevědomím a sebedůvěře. Pokud si žáci na tento způsob zvyknou, učitel si uvolní ruce pro činnosti, které z časových důvodů do výuky nezařazoval tak, jak by bylo potřeba. Věnuje se plněji diagnostice učební činnosti, hodnocení procesů i výsledků učení dětí, což se pak zpětně promítne do plánování a realizace účinných postupů.

A tak se stále více během výuky cizím jazykům přechází z formy frontální, kdy základní interakce probíhají mezi učitelem a celkem třídy, na formu skupinovou, kde je těžiště interakce posunuto mezi žáky samotné.

1.2 Metody vyučování cizího jazyka a současný trend

Dosud je stále aktuálním úkolem vytváření ucelené, experimentálně a teoreticky zdůvodněné koncepce vyučování gramatické daného cizího jazyka, v níž by jednotlivé dílčí metody zaujímal takové postavení, aby každá z nich tvořila určitý článek v řetězci na sebe navazujících metodických postupů.

Jak uvádí Jelínek, S. a kol. (1979, s. 185) takovou soustavu na sebe navazujících způsobů práce ovšem nechápeme jako předem podrobně stanovený sled činností, který by spoutával učitele i žáky, nedovoľoval by žádné odchylky a neposkytoval by učiteli žádnou možnost samostatného výběru vyučovacích metod. Pro každou etapu by neměla být určena jenom jediná závazná metoda, ale měl by být naznačen pokud možno širší repertoár metod, který by učiteli umožňoval v rámci dané etapy samostatně volit nejvhodnější postupy.

Současné interkulturní a globální rozvojové vzdělávání si vybírají z víceroch komplementárních tradic pedagogického myšlení, adaptují existující metody pro svoje cíle a účely, specifická témata zpracovávají prostřednictvím technik, užívaných v jiných tematických oblastech.

Ideová východiska, kterým pak odpovídají i konkrétní didaktické nástroje, lze popsat pomocí 4 „pilířů“. Tyto pilíře neodkazují ke čtyřem odděleným a nekorespondujícím oblastem, spíše se jedná o čtyři aspekty téhož a o čtyři pohledy na jeden celek:

1. Pedagogický konstruktivismus
2. Kritické myšlení
3. Interakce
4. Kooperace

Poslední pilíř - kooperaci - zdůrazňuje interkulturní vzdělávání a globální rozvojové vzdělávání jako opak k individualismu a soutěživosti, ke kterým jsou studenti vedeni ve starších pojetích školního vyučování. To pochopitelně vede ke škálování, hodnocení a škatulkování do kategorií trvale úspěšných a nenapravitelně neúspěšných. Podobné procesy a jejich chápání se pak odráží i v celospolečenském měřítku a podporují marginalizaci jedinců a skupin, obviňování chudých a neúspěšných, že si za svou situaci mohou výhradně sami, budování meziskupinových hranic, potažmo k netoleranci a egoismu.

Kooperace coby uspořádání výukových vztahů je založena především na skupinové práci. Řada doporučených aktivit interkulturního a globálního rozvojového vzdělávání zahrnuje skupinové výukové formy. Většinou se jedná o malé skupinky o 3-6 studentech. Avšak utvořením skupin ve výuce ještě není zaručeno, že v nich dojde ke spolupráci. Aby byla naplněna funkce spolupráce (kooperace), musí být dodrženy tyto zásady:

- Členové skupiny vystupují s více než jedním pohledem na sledovanou otázku nebo úkol, a tak dochází ke konfrontaci těchto názorů.
- Členové skupiny jsou nakloněni zkoumat tyto různé názory a být k nim vnímaví, reagovat na ně.
- Interakce napomáhá vývoji skupinového vědění, porozumění a posuzování záležitosti

1.3 Co je tedy spolupráce?

Z hlediska sociální psychologie jde o tzv. pozitivní vzájemnou závislost lidí. *Závislost* proto, že v úkolových situacích jsou lidé na sobě závislí v dosahování cíle - aby tohoto cíle dosáhli, potřebují dalšího člověka, který směřuje ke stejnému cíli. Slovo *pozitivní* pak označuje to, že ze společného dosažení cíle mají prospěch všichni zúčastnění. Hodnotu kooperace můžeme vidět právě v těchto momentech: jde o dvojí úspěch - úspěch skupiny a jedince. V kooperativním učení se také setkáme se vzájemnou nápomocí - nejdřív pomohu já tobě, potom ty mě, abychom se společně posunuli ke zvládnutí úkolu. Spolupráce je rovněž soubor různých dovedností, především komunikačních.

Musíme také rozeznávat různé druhy sociální interakce ve skupině, jako jsou koakce, kooperace, rivalita a soutěžení. Při soutěžení jde o vítězství, o překonání ostatních, většinou přechází do rivality. Rivalita nebo-li soupeření je situace, kdy jen jeden může vyhrát na základě zvýšení svého výkonu a svých výsledků při snižování zásluh všech ostatních ve skupině. O koakci hovoříme, když členové skupiny pracují relativně nezávisle, bez spolupráce, ale i bez rivality. Kooperace je, když členové skupiny spolupracují při dosahování určitého cíle, necítí přitom rivalitu a ani nesoutěží. Členům skupiny také záleží na mezilidských vztazích a všem se spolupráce vyplácí.

Obdobně lze rozdělit způsoby učení: soutěživé, individuální a kooperativní. Při soutěživém učení studenti bojují po způsobu „výhra-prohra“ a dochází k vzájemné negativní závislosti mezi dosaženými cíli. Studenti chápou, že uspět mohou jedinečně tehdy, jestliže ostatní své mety nedosáhnou. Při individuálním učení studenti pracují každý sám. V kooperativním učení studenti pracují na úlohách ve skupinách za podmínek, které zajišťují vzájemnou pozitivní závislost a spolehnutí na jednotlivce za účelem dosažení společného cíle, jak již bylo uvedeno.

1.4 Komunikace a kooperace jako klíčové kompetence

V našem školství existuje Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (tzv. Bílá kniha), který určuje spolupráci, komunikaci a společné řešení problémů za klíčové kompetence. Na Bílou knihu navazují „rámcové vzdělávací programy“ pro základní školy i gymnázia, které nesou punc inovace, a které mají vždy ve svých postulátech i kooperaci. Tvrdí se, že kooperativní učení je nejnvýraznější inovací vyučování poslední třetiny minulého století.

Rámcový vzdělávací program definuje také komunikaci jako jednu z důležitých kompetencí pro všestranný rozvoj osobnosti a řada cílů vzdělávání vyčtených ve výše uvedených dokumentech má s komunikací více či méně společného. Do této oblasti je zahrnována řeč těla, řeč zvuků a slov, řeč předmětů a prostředí, řeč lidských skutků, cvičení pozorování a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální, specifické komunikační dovednosti – dialog a komunikace v různých situacích, otevřená a pozitivní komunikace.

Pro umění komunikace jsou stanoveny tyto cíle pro učení v oblasti komunikace:

- Žák naslouchá tak, aby porozuměl co nejlépe, co mu druhý sděluje včetně dílčích dovedností, jako je „dívá se mluvčímu do očí“, „neskáče mluvčímu do řeči, ale umí ho zdvořile přerušit“ apod.
- Pokud žák nerozumí, umí se zeptat jednoduše a jasně na to, co mu není jasné, a to trpělivě bez agrese či výsměchu
- Při snaze o lepší porozumění volí strategii „parafráze“ toho, co bylo řečeno, aby se ujistil, zda opravdu dobře rozumí
- Z toho, že druhému nerozumí, nedělá závěry, že je to chyba toho druhého
- Dopřeje si dost času na promýšlení, dřív než udělá závěry

Z kooperace vyplývá řada výhod jako např. více názorů, více variant, vzájemná kontrola, podpora a rozdělení prací. Avšak šance na úspěšné využití těchto výhod se zvyšuje za předpokladu, že spolupracující lidé efektivně komunikují. Jak uvádí J. Valenta ve své publikaci Učíme (se) komunikovat (2005, s. 37), z jistého hlediska se dá říci, že úspěšná kooperace je závislá na dobré komunikaci, na řadě komunikačních dovedností. Ale naopak také platí, že kooperativní úkolové situace jsou dobrou školou komunikačních dovedností. Proto je dobré po skončení práce reflektovat nejen např. „odborné“ řešení problému, ale i komunikační zvládnutí situace.

1.5 Komunikace

Komunikací myslíme vzájemné dorozumívání, resp. procesy sdělování obsahů. Děje se tak nejčastěji řečovými prostředky (Helus, Z. 2004, s. 127). Komunikace je základním sociálně psychologickým procesem společné činnosti, vzájemného působení i vztahů mezi lidmi. Jejím prostřednictvím se uskutečňuje jak determinační funkce společné činnosti, tak i regulační funkce psychiky a vědomí ve společné činnosti.

Specifickým druhem komunikace je komunikace pedagogická, kde je v centru především sdělování či vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky. V jejím průběhu jde o to, aby žák učivo pochopil, aktivně a s ním pracoval, ovládal je a přetvářel ve své vnitřní poznatkové bohatství. Jedná se o tzv. interaktivní komunikaci, kdy sdělování obsahů zahrnuje vzájemnou interakci zúčastněných – např. výměnu jejich názorů, dotazování a odpovídání, společné vyjasňování toho, o čem jde. Vyučování představuje činnost skupiny, ve které dochází mezi zúčastněnými subjekty ke společné činnosti, ke kooperaci.

V pedagogické komunikaci je třeba dát si pozor na tzv. sestupnou komunikační spirálu, resp. komunikační bludný kruh, který spočívá ve zhoršování vzájemných vztahů, zhoršování kvality činnosti, snížení výkonu a znevýhodnění osobnosti. Předcházet tomuto jevu je možné pokud, učitel ví, že reflektivní reagování je převážně vrozená vlastnost, nesouvisející ani s pílí, ani s inteligencí. Všimá si také, že žák reaguje pomalu, ale často správně. Dává tedy žákovi čas, uklidňuje jej, dává jej ostatním za

příklad odpovědné uvážlivosti. Učitelovo reagování tak napomáhá žákovi, aby projevil pozitivní kvality svého poznávacího stylu, a to dále otevírá žákovi možnost dosahovat dobrých výsledků. V tomto případě hovoříme o vzestupné komunikační spirále.

Pedagogická komunikace probíhá mezi bezprostředními aktéry, kteří vytvářejí její průběh. Pro aktéry této komunikace jsou podstatné následující skutečnosti:

1. Aktéry pedagogické komunikace jsou učitelé a žáci. Přitom učitelé jsou vůdčími aktéry – výuce vtiskují její obsah a směr, nesou za ni rozhodující zodpovědnost. Musí být připraveni obhájit a vysvětlit průběh i výsledky výuky před svým svědomím, představenými a kolegy, před rodiči i svými žáky. Pro tuto svou roli musí být učitelé profesně vzděláni, musí disponovat příslušným věděním, příslušnými kompetencemi řešit úkoly a problémy, příslušnými morálními kvalitami.
Žáci jsou spoluaktéry – mají být aktivními účastníky formulace výukových cílů, průběhu výuky i jejího hodnocení. Na základě spoluaktérství se učí být spoluzodpovědnými za své úspěchy a neúspěchy, ale také za atmosféru soužití ve třídě.
2. S postavením učitelů a žáků se pojí jejich základní činnosti – vyučování a učení. Jsou to činnosti komplementární, vzájemně se doplňují, což zvyrazňuje požadavek, aby vyučování bylo účinné a učení úspěšné. Znamená to, že:
 - Žák se chce učit – je vyučováním k učení motivován, probouzí a rozvíjí se v něm zájem o ně.
 - Žák se učit může – vyučování eliminuje to, co žákovi učení brání a organizuje podmínky, které jsou pro žáka oporou.
 - Žák se učí úspěšně – je vyučováním orientován tak, aby překonával těžkosti, vynakládal úsilí, využíval svých potencialit, nabýval kompetencí umět si poradit.
 - Učení se žákovi spojuje se vzdělávacími potřebami a zájmy, které posléze přestávají být vázány na vyučování a stávají se celoživotně významnými.
 - Učení uvádí žáka ve vztah s lidmi, s nimiž může své učení sdílet a komunikovat.

S celkovou pedagogickou komunikací souvisí komunikační klima ve školní třídě, na kterém se všichni aktéři komunikace podílejí. Komunikační klima lze rozdělit na dva základní typy:

- a) komunikační klima suportivní (vstřícné, podpůrné) – klima, ve kterém se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou a sdělují si své názory a pocity otevřeně a jasně
- b) komunikační klima defenzivní – v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity.

1.5.1 Rozvoj komunikačních kompetencí

V návaznosti na výše uvedené je velice důležitým úkolem učitele hledat způsoby, jak napomáhat rozvoji jazykové kompetence žáků. Znamená to zejména:

- dávat jim příležitost, aby se „rozmluvili“
- rozumět vzniku i projevům jejich obtíží, aniž s nimi učitel spojuje negativní reakce
- bedlivě sledovat, kdy žáci obtížně rozumí a probírat s nimi klíčová slova
- vybírat zajímavé příběhy a dávat jim příležitost, aby o nich vyprávěli
- vést žáky ke správné prezentaci jejich práce
- používat spisovné češtiny, učit vhodně pojmenovat situace a pocity
- vést žáky k používání všech způsobů komunikace
- kontrolovat dodržování všech stanovených pravidel

Formulace pravidel, které mají sloužit pro fungování skupiny může proběhnout právě v rámci malé skupiny. Jedná se tedy o vyjednání dlouhodobě platných pravidel komunikace ve skupině, kdy jsou plněny dva cíle - jeden v průběhu tvorby pravidel a další v době působení pravidel. Každý člen má právo vyslovit se k tomu, co si přeje či nepřeje, jaké má představy o pravidlech komunikace skupiny i jednotlivců (kromě komunikace i základní prvky vzájemných vztahů, chování). Pravidla by měla být

formulována spíše pozitivně, např.: „V diskusi každý vyčká, až mu řídící udělí slovo.“ Pravidla by měla být sepsána a vyvěšena tak, aby byla při práci vždy na očích. Skupina se též může dohodnout, jak bude reagovat v případě porušení některých pravidel. Je možné se věnovat i reflexi průběhu stanovování pravidel. Např.: „Jaké máte pocity z debaty?“ „Co si myslíte o způsobu komunikace?“ Co si kdo z hledání pravidel a debaty odnesl za informace o skupině? O stanovování pravidel komunikace?“

Pokud nám jde především o efektivnost komunikační a diskusní aktivity ve skupině, je možné ji zlepšit následujícími způsoby:

- žáci se musí na diskusi nejdříve připravit. Mají mít možnost přemýšlet nebo psát před začátkem diskuse. Tato předběžná aktivita je zbavena stresových reakcí – žáci si dělají poznámky na základě toho, co znají.
- konflikty a protiklady názorů jsou bezprostředně spojeny s efektivitou kooperativní činnosti.
- je nutné naučit žáky dovednosti nesouhlasit jako důležité sociální dovednosti, která má složku verbální i neverbální. Jedná se o vyjádření nesouhlasu tak, aby bylo jasné, že akceptují osobnost druhého.
- intervenovat do práce skupiny, pokud je to potřeba pro zlepšení a rozvoj komunikace, povzbuzovat ústní vysvětlování, nabádat k pozornému poslouchání druhých.
- naleznout situace, ve kterých lze opakovaně praktikovat komunikační dovednost

Mají-li být žáci zapojeni do diskuse, musí pozorně naslouchat, co říkají jejich spolužáci, a být ochotni se k tomu vyjadřovat či klást otázky související s tématem. Tudíž do rozvíjení komunikační klíčové kompetence je třeba také zahrnout řeč těla, cvičení pozorování a empatického a aktivního naslouchání, dovednosti pro sdělování verbální i neverbální formy komunikace v různých situacích (informování, odmítání, omluva, pozdrav, prosba, přesvědčování, řešení konfliktů, vysvětlování, žádost apod.)

Takovéto rozvíjení komunikativní klíčové kompetence vede žáka k tomu, že podle svých schopností prezentuje vlastní práci, diskutuje a uplatňuje pravidla diskuse, tvoří smysluplné věty, vyjadřuje se výstižně a kultivovaně, používá pravidla verbální i neverbální komunikace, dokáže vyjádřit svůj názor a respektuje názor ostatních, učí se komunikovat v cizím jazyce.

Obecně lze říci, že dobrá komunikace je: sdělná (říká, to co říkat má), zajímavá (vychází vstříc pozornosti a emocím), vztahotvorná (působí dobře na vznik a udržování mezilidských vztahů) a etická (respektuje právo druhých komunikovat svobodně). Konkretizovat tyto vlastnosti komunikace lze prostřednictvím určitých parametrů, které v rozmanitých kombinacích společně podepírají výše uvedené vlastnosti. Parametry, které jsou ku prospěchu vzájemného dorozumění a dobré komunikace jsou: otevřenost, přesnost, pozitivnost, respektování, tvořivost a účelnost.

Otevřený styl komunikace se vyznačuje vysokou mírou vysílání informací, které jsou v souladu s myšlením a prožíváním vysílajícího. Tím vytváří otevřená komunikace předpoklady pro vzájemnou informovanost, omezování „šumů“ a mylných domněnek. Je-li spojena s komunikační morálkou, pak je též cestou k dosahování skutečně společných cílů a úspěchů. Technika sloužící ke zmapování vlastní otevřenosti v kontaktu s různými lidmi se nazývá „S kým mluvím na rovinku...“

Pro nácvik pozitivnosti v komunikaci mohou sloužit buď technika „Mycí linka“, během které se utváří dovednost dávat druhým pozitivní zpětné vazby či jim nabízet jiné formy pozitivních výroků, nebo technika „Podpůrné výroky“, kde dochází přímo k nácviku dovednosti pozitivně reagovat na výroky druhých.

Respektující komunikace může být nahlédnuta z těchto úhlů: Je založena na pečlivém vnímání partnera – zjevně nasloucháme tomu, co nám říká. Důležitý rozměr spočívá též v tom, že necháme druhé mluvit – neskáčeme do řeči. A zároveň respektujeme jeho právo mít názor a sdělovat jej. Možnosti technik k nácviku dovednosti respektovat různé názory a seberegulace v komunikačních situacích jsou: „Co mi vadí v komunikaci“, „Máš plné právo si myslet...“ a diskuse na kontroverzní téma.

Hlavním cílem výuky v oblasti účelovosti komunikace je, aby si žáci uvědomili, co může a co nemusí být účelné, získali zkušenost s důsledky volby určité účelové strategie v komunikaci a osvojili si dovednost vnímat komunikační morálku a jednat v souladu s jejími dobrými principy. Primárně naukovou technikou, která je zaměřena na ujasnění si základních účelů komunikace, je technika „Důvody ke komunikaci“, pro kterou platí, že člověk je tvor společenský, a aby ve společnosti obstál musí komunikovat s ostatními.

Pro uvědomění si významu situace v životě člověka a osvojení si dovednosti pro orientaci v komunikačních situacích slouží techniky „Orientace v situaci“, „Zajímavé situace“, která je zaměřena na průzkum obvyklých způsobů komunikace a na hledání těch způsobů komunikace, které by mohly být v dané situaci efektivní, a „Debaty o čemkoliv“ či „Přemlouvání“, které směřují k nácviku přesvědčivé argumentace a asertivního způsobu odmítnutí.

Neméně důležitou součástí dobré komunikace je také kreativita. Jakýkoliv kreativní trénink může u některých osob napomáhat rozvoji verbální kreativity. Kreativní úkoly – zejména pokud jsou řešené či sdílené vespolečně – vytvářejí též další rozměr či další šanci pro zdokonalování mluvního projevu.

1.5.2 Dělení komunikace

Základním druhem komunikace je komunikace při společné činnosti. Má klíčový význam pro pochopení komunikačních procesů jakéhokoli druhu. Z tohoto pohledu může mít komunikace ráz informování, přikazování, tázání, učení atd. Tomu odpovídají vztahy a role informátora, tazatele, instruuujícího, instruovaného, iniciátora a vykonavatele. Společensví významů, ke kterému se na této rovině směřuje, spočívá ve společném řešení komunikativních úkolů, případně dosahování komunikativních cílů, jako je získání potřebných údajů, osvojení učebního materiálu, dosažení nových poznatků aj. Středem pozornosti je především účelnost, funkčnost sdělení vzhledem ke společné činnosti konkrétních skupin řešících společně určitý úkol. Taková komunikace

odpovídá tedy rovině společné činnosti jako dělbě a výměně činností a jejich produktů, a s ní spjaté interakce

V různých rovinách probíhají různé druhy komunikace. Kritérií podle, kterých lze komunikaci třídit je mnoho. Nejčastěji používanými jsou:

Třídění podle prostředků – komunikace verbální a neverbální

Komunikaci verbální (slovní, řečová) znamená slovní dorozumívání se, poučování jedné osoby druhou, vzájemné instruování apod. I zde však mohou sehrát významnou roli neverbální (neřečové) momenty: úsměšek naznačující pochyby, zda partner rozumí; pevný pohled vyjadřující, že jsem rozhodnut trvat na svém; rozpačité těkání očima a žmoulání kapesníku prozrazující, že si nevím rady a situace je mi nepříjemná. Za převážně neverbální komunikaci považujeme např. utěšování dítěte hlazením nebo vzájemný kontakt očima v situaci, kdy hovor není možný. I neverbální prostředky komunikace lze dále třídit. Mezi hlavní neverbální signály používané člověkem patří: tělesný kontakt, blízkost, orientace (úhel, v němž lidé stojí či sedí vzhledem k sobě navzájem), vzezření, pozice, kývnutí hlavy, výraz tváře, gesta, pohledy a neverbální aspekty řeči.

Četné komunikace probíhají na obou rovinách současně. Verbální aspekt určitého sdělení se týká spíše věcného obsahu, umožňuje tedy vysvětlování, argumentování, vyvracení. Verbálně podáváme instrukci a dorozumíváme se, zda jí rozumíme stejně. Oproti tomu neverbální aspekt se týká spíše emocionální a postojoyé stránky osobnosti.

Třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob – komunikace symetrická a asymetrická

U symetrické komunikace je podíl účastníků vyrovnaný. U asymetrické komunikace se jedna ze zúčastněných osob projevuje déle než druhá, více určuje, jak komunikace probíhá. Asymetrická komunikace je typická v tzv. totálních institucích založených na příkazování a poslušnosti (vězení, nemocnice, armáda); komunikace symetrická převládá v kolegiálních vztazích, jak pracovních, tak i přátelských.

Komunikace mezi učitelem a žákem je případem komunikace asymetrické. To ale není možné chápat tak, že význam žákova podílu na ní je nepodstatný. Komunikační dominance učitele je funkční tzn., že má napomáhat rozvoji žákovi osobnosti pomocí podněcování žákovy bohaté komunikační aktivity a čerpáním podnětů pro své konkrétní adresné vyjádření. Komunikační asymetrie tedy neznamena, že učitel žáka jednostranně diriguje a manipuluje. Spíše má napomáhat plnému rozvinutí aktivity žáka k účasti na spoluvytváření efektivní výuky. Jedině díky žákově aktivitě v komunikaci se mohou plně prosadit pozitivní jevy, jako jsou:

- zpětnovazební informace, které učiteli skýtají četné žákovy komunikační projevy – učitel se z nich dozvídá, zda žák učivo zvládl či nikoli, čemu už rozumí a čemu ještě ne, jak je motivován, jakou pomoc potřebuje. Těchto poznatků využívá k dalšímu řízení výuky.
- rozvinutý komunikační projev žáka, který je učitelem podchycen, usměřován a korigován, je základní podmínkou pro jeho průběžnou kultivaci.
- spoluúčast na tvorbě výuky – žák, který může aktivně vstupovat do komunikace s učitelem, a vhodně se zde projevovat nabývá pocitu uplatnění, seberealizace.
- vztahy uvnitř školní třídy – rozvinutá vzájemná komunikační aktivita se přenáší na celkově příznivou atmosféru spolupráce, vzájemné pomoci a spoluzodpovědnosti mezi žáky.

Třídění podle sladění zájmů mezi účastníky – komunikace harmonická a konfliktní

V případě harmonické komunikace dospívají její účastníci k souladu zájmů, vzájemnému vycházení si vstříc, uspokojování potřeb, které se vztahem spojují. Konfliktní komunikace vyvolává disharmonii a rozepře, jež se postupně vyhrocují, takže narůstá nespokojenost, vznikají pocity frustrace, hrozí rozpad vztahu. Na kolizní vztahy se žáky učitelé zpravidla reagují stupňováním trestů, mnohdy tím ale koliznost vztahu nadále zvyšují, pokud nenajdou zdroje konfliktu a způsob řešení.

Třídění podle převažujícího obsahu komunikace – komunikace emocionálně bezprostřední a komunikace zprostředkovaná společným úkolem a sdílenými pravidly

V případě komunikace emocionálně bezprostřední jsou určující vzájemné sympatie a antipatie mezi účastníky vztahu. Jde např. o prožívání lásky, přátelství, důvěry nebo vzájemného obdivu, soucitu, o sdílené obavy a vzájemné utěšování. Stejně tak může jít o projevy negativních citů – nenávisti, opovržení, zloby.

V případě komunikace zprostředkované sdíleným úkolem ustupují bezprostřední city do pozadí a rozhodující roli přejímá to, jak vyřešit úkol, jak se dohodnout na dalším postupu, jak odvrátit nebezpečí či jak dosáhnout maximálního úspěchu.

Třídění podle určujícího stylu – soutěživá a spolupracující komunikace

V soutěživé komunikaci jde o přemožení jednoho partnera druhým, o prokázání, „kdo z nás je lepší“. Na rozdíl od konfliktní komunikace hrají v tomto případě významnou roli pravidla, kterými se soutěžící členové vztahu řídí. Respektování pravidel je v rámci soutěže směřuje a integruje do vztahu bez ohledu na to, zda jeden vyhrál či prohrál. Kooperativní (spolupracující) komunikace integruje aktivity členů vztahu v zájmu dosažení společného cíle. Je rozvíjena při skupinovém vyučování. Je nutná pro vedení žáků k občanskému citění a hodnotám pospolitosti. A na skupinové kooperativní vyučování se zaměřím nyní.

1.6 Kooperace a kooperativní učení

K tomu, aby si žáci ve škole neodvykali mluvit, aby z jejich vzdělávací kapacity nebyla využita jen sporadická část a jejich konání nebylo spíše jen nekonáním, je užití skupinového vyučování jako jedné z organizačních forem zřejmě tou nejlepší možností. V souvislosti s kooperativním vyučováním se uvažuje o třech vymezeních kooperace. Za prvé může být kooperace chápána jako cílová struktura vyučování, potom existuje: když žáci chápou, že mohou získat svůj cíl tehdy a jen tehdy, mohou-li ostatní žáci, se kterými jsou spojeni, svůj cíl také získat.

Druhé vymezení se spíše týká kooperativnosti jako povahového osobnostního rysu žáka. Tento rys je pochopitelně podstatný v reakci žáka na přijetí cílové struktury: jednotliví žáci se liší svými dispozicemi vstupovat do kooperativního učení.

Do třetice je kooperace vztahována k chování, které se objevuje ve školních situacích. Zdálo by se logické, že pokud jsme vytvořili kooperační cílovou strukturu a v ní se pohybuje žák s kooperativními rysy, pak se chování altruistickým proskupinovým způsobem objeví automaticky. Existují však podmínky, které tuto harmonii mohou rušit: kooperativní žák může jednat individualisticky v případě přípravy na větší zkoušku či může jednat kompetitivně, jestliže se setká se stejně jednajícími spolužáky. Učitel, který plánuje vyučování, nemůže tudíž předpokládat, že kooperativní chování následuje zákonitě při spojení kooperativní organizace se sociálně orientovanou osobností.

Definice kooperativního učení

Skalková, J (1995, s. 48) definuje kooperativní práci skupin jako proces, který plní své poslání dobře tam, kde nejde o prosté naučení faktů a jejich reprodukci, ale tam, kde mají žáci před sebou složitější úkol nebo problém a kde závěrem dochází k myšlenkovému prohloubení, zhodnocení výsledků i k syntéze, v níž se integrují dílčí poznatky

Marvin Pasch (1998, s. 249) uvádí, že třídy vedené v duchu kooperativního učení jsou charakteristické postojem vzájemné závislosti, neboť mottem je zde „všichni za jednoho, jeden za všechny“. Žáci společně usilují o to, aby všichni členové týmu dosáhli cíle. Každý žák je však zodpovědný za své učení a je známkován jako jednotlivec.

Kasíková, H (2005, s. 15) vidí v kooperativním učení využití vztahů spolupráce žáků pro optimalizaci učení každého z nich.

Pokud toto vše shrneme, vyjde nám, že spolupráce ve skupinách je učení založené na principu spolupráce při dosahování cílů, kdy výsledky jedince jsou podporovány činnostmi celé skupiny a skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základem je sdílení,

spolupráce a podpora. Většina autorů se také shoduje v názoru, že skupinová práce je činností, jež je zábavná sama o sobě, a zároveň v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Umožňuje procvičovat si takové duševní schopnosti, jako je tvořivost, hodnocení, schopnost syntézy, analýzy a obecné dovednosti, např. schopnost pracovat a komunikovat s jinými. Zahrnuje získávání zkušeností, ze kterých se žáci učí jedni od druhých a taktéž využívá aspekt sociálních vztahů mezi žáky jako nedílnou součást reálné výchovně vzdělávací situace. Skupinové vyučování plní své poslání dobře tam, kde nejde o prosté naučení faktům a jejich reprodukci, ale v těch situacích, v nichž mají žáci před sebou složitější úkol nebo problém, jehož řešení vyžaduje jistou myšlenkovou námahu.

Využít tento způsob výuky můžeme prakticky v každém předmětu a v každé fázi vyučovacího procesu:

- na začátku vyučovací hodiny jako úvodní motivaci k tématu nebo na zjištění znalostí žáků
- v průběhu hodiny na zjišťování pochopení probírané látky a její praktickou aplikaci
- k práci v hodině jako pokračování domácí přípravy
- jako způsob řešení problémů, metoda tvořivého učení
- na závěr hodiny ke shrnutí látky a zjištění pochopení

Typy kooperativního učení:

- a) kooperace jako nápomoc - založena na asistenci jedné osoby druhé. Vztah mezi tím, kdo pomáhá, a komu je pomáháno, je řízen učitelem. Ten musí nastolit závislost v úkolové situaci – tak, aby každý žák prezentoval určitý díl práce a společně pak celek.
- b) kooperace jako vzájemnost - cíl i procedury jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku jsou aktéři úkolové situace odpovědní za práci s informacemi, řešení problému i hodnocení. Vyžaduje vzájemné akceptování a minimalizaci individualistického úsilí a konfrontaci.

1.6.1 Znaky kooperativního vyučování:

Z uvedených definic vyplývá, že kooperace ve vyučování neznamena jen rozdělení žáků do skupin, ale že musí být splněno více znaků, které vymezují kooperativní učení jako systém. Všichni autoři se shodují na následujících základních znacích nebo-li opěrných sloupech systému kooperativního učení:

- rozdělení žáků do menších skupin
- pozitivní vzájemná závislost - existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky tak, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci. „Bud' společně poplaveme nebo se společně potopíme.“ Dosahuje se jí vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina. Nejpodstatnějším rysem učení je zde vazba jednoho na druhého, ze které mají prospěch (jejímž prostřednictvím se učí) oba.
- interakce tváří v tvář – činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách, kde je zajištěna bezprostřední zpětná vazba, která je nutná k zajištění efektů kooperativního vyučování, včetně rozvoje sociálních dovedností. Žáci jsou blízko sebe, tváří v tvář, a mohou tedy komunikovat způsobem, který podporuje jejich učení.
- osobní odpovědnost, osobní skládání účtů - výkon jednotlivce je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové mají z kooperativního učení užitek. Smyslem je posílení jedince. Po výuce organizované kooperativním způsobem by měli žáci být schopni plnit podobné úkoly sami. Individuální odpovědnost je podporována individuálním testováním společného úkolu či vybíráním výsledku práce skupiny namátkou od jednotlivce.
- formování a využití interpersonálních dovedností - jejich utváření je postupné od nejjednodušších po složité – od znát se a věřit si navzájem,

komunikovat přesně, nedvojznačně a otevřeně, až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.

- reflexe skupinové činnosti - efektivita činnosti je závislá na popisu skupinou a rozhodování o dalších krocích. Vedle takových efektů, jako je usnadnění učení kooperativním dovednostem a komunikaci, tato reflexe zabezpečuje i zvýšení intelektové úrovně žáků.

1.6.2 Zásady a pravidla kooperace

Pokud mají kooperativní činnosti motivovat všechny účastníky, je třeba je důkladně promyslet a plánovat - musí být voleny tak, aby každý cítil, že ze zapojení do práce skupiny bude mít nějaký užitek. Cohen formuloval několik zásad týkající se výběru správného úkolu pro skupinu. Úkol pro kooperativní práci by měl:

1. mít více než jedno možné řešení nebo by k řešení mělo vést více možných cest.
2. být zdrojem vnitřní motivace a měl by představovat zajímavou výzvu pro všechny členy skupiny.
3. umožnit účastníkům, aby uplatnily různé dovednosti, zájmy a nadání.
4. využívat různých zdrojů informací, pracovat s různými médii a poskytovat zkušenost více smyslům.

Přičemž je nutné si také uvědomit, že umět spolupracovat znamená umět komunikovat s ostatními, často volit kompromisy a znát schopnosti a potenciál jednotlivých členů. Proto existuje 10 zlatých pravidel komunikace a kooperace:

1. Můj základní postoj je: „Já jsem dobrý, ty jsi dobrý“. (Erik Berne)
2. Každý má své představy, které musí nabídnout, protože jsou důležité.

3. Každý má zcela speciální schopnosti, které jsou pro tým užitečné.
4. Každý je odpovědný za to, co dělá, ale také za to, co nedělá. (Voltaire)
5. Respektuji mínění druhých.
6. Nikdy nepouštím ze zřetele cíl.
7. Čím více souhlasím s prací ostatních, tím lepší bude výkon skupiny.
8. Tvořivost je lepší než jednokolejnost.
9. Konflikty, jsou-li produktivně urovnány, podporují výsledky skupiny.
10. Dělá-li člověk vše pro dobro skupiny, dělá vše pro své vlastní dobro. (John F. Nash)

1.7 Cíle kooperativních učebních skupin

Cíle v kooperativních učebních skupinách lze rozdělit na úkolové a socioemocionální. Mezi úkolové může patřit například vlastní vyjádření k látce, zkoumání předpokladů, pozorné naslouchání, sledování vyučování, porozumění textu či slyšenému slovu, měření pokroku žáka apod. Do socioemocionálních cílů zahrnujeme větší senzitivitu k druhým, povzbuzování sebedůvěry, osobnostní rozvoj, dávání podpory, stimulace k další práci apod. Těchto cílů se dosahuje jednak učením v malé skupině právě proto, že jde o *práci ve skupině* a jednak *charakterem úkolů a technik*, které jsou aplikovány. Kooperativní způsob práce má tedy dvojí ospravedlnění – osobnostně-sociální a intelektuální. Prozatím je v úvahách o skupinové práci více zvýrazňována osobnostně-sociální dimenze. Ale stejně tak jako vědomě plánujeme cíle spojené s rozvojem poznávacích procesů pro hodiny s frontální výukou, je důležité umět poznávací cíle propojit i s kooperativními způsoby práce.

1.7.1 Sociální skupiny

Školní třída ve své tradiční podobě je zvláštní sociální útvar v mnohých směrech odlišný od jiných skupin. Je skupinou sekundární nebo také formální, což je dáno tím, že normy, jimiž se řídí její činnosti a chování jsou předepsané. Z jiného hlediska je možno spatřovat ve třídě skupinu, v níž se uplatňuje autorita učitele, na níž jsou žáci

závislí. V případě rozdělení třídy na skupiny, je možné to provést z hlediska didaktického poměrně na skupiny homogenní nebo na skupiny založené na interindividuálních vztazích mezi žáky. Přičemž počet žáků v jednotlivých skupinách se stanovuje tak, aby vyhověl nejen požadavku didaktické účinnosti, ale i tak, aby uspořádání komunikace v těchto složitějších podmínkách zůstávalo hvězdicovité, což zajistí postavení do čela skupiny vedoucího žáka. Posuzujeme-li produktivitu skupiny, může být skupina heterogenní v některých úkolech nadřazená, hlavně tam, kde jde o řešení problémů vyžadujících vynalézavost.

O optimální velikosti skupiny žáků se často vedou diskuse. Jejich velikost, počet a složení vychází z celé řady faktorů např. z cílů výuky, časových možností, počtu žáků ve třídě, úrovně rozvoje a zkušeností. Velikost skupin je také závislá na vybrané pracovní metodě a způsobu jejího vedení. Čím je skupina početnější, tím těžší je zajistit, aby se všichni aktivně zapojili. Nejproduktivnější jsou obvykle dvojice, trojice a čtveřice, přičemž je potřeba uspořádat prostor pro skupinové vyučování tak, aby skupinky mohly dobře kooperovat. Řada autorů se shoduje, že nejčastější je rozpětí skupin od dvou do pěti členů, aby mohlo probíhat co nejvíce činností a rozhodování bylo co nejrychlejší.

Malou skupinou v této práci rozumím podskupinu třídy studentů anglického jazyka, která byla utvořena za účelem spolupráce pro plnění zadaných úkolů. Přičemž členové takovéto malé skupiny se vzájemně znají, komunikují a jsou integrováni společným cílem a propojenými rolmi. Charakteristickými rysy této skupiny jsou autonomie - skupina funguje nezávisle na jiných skupinách, flexibilita - aktivity skupiny jsou řízeny spíše neformálními stanovenými pravidly, intimita - úzká osobní známost mezi členy skupiny a v neposlední řadě participace - členové investují čas a úsilí do skupinových aktivit apod.

Do skupin přiděluje žáky učitel. To znamená, že se musí rozhodnout o homogenitě nebo heterogenitě skupiny, tj. o její vyrovnanosti nebo nevyrovnanosti z hlediska věku, pohlaví, výkonnosti, motivovanosti k učení atp. Několik návodů, jak rozdělovat žáky do skupin je možné nalézt např. v publikaci od Petty, G. Moderní vyučování: praktická příručka (1996, s. 185). Je možné to provést následovně:

1. Pomocí náhody - například přidělením čísla skupiny každému žákovi: první, druhá, třetí; první, druhá, třetí.
2. Prostřednictvím kamarádství - zde musí být jasně stanoven počet členů skupiny, na kterém se musí trvat. Takovéto skupiny mohou být na překážku, pokud chceme působit na změnu názorů a postojů žáků.
3. Podle výsledků či zkušeností žáků můžeme rozdělit žáky na skupinu rychlých, průměrných či pomalých žáků. Nebo může být vytvořena skupina žáků sdílející konkrétní slabinu. Tím se zabrání pasivitě a snadněji se učiteli takovéto skupině pomáhá.
4. Záměrné promíchání lze použít, pokud chceme vytvořit různorodé skupiny, v nichž by byly mezi žáky velké odlišnosti. Tyto skupiny pomáhají zabraňovat žákům v zaujatosti a umožňují, aby se učili jeden od druhého. Různorodé skupiny je vhodné tvořit, pokud je naším hlavním cílem pokrok v učení, tj, v jedné skupině jsou děti rychleji a pomaleji se učící, motivovanější i méně motivovaní, chlapci a děvčata.
5. Výběr podle zasedacího pořádku je nejčastěji používanou metodou. Vybírání by však neměli být žáci sedící vedle sebe, ale za sebou, tak aby si členové skupiny mohli lépe vzájemně vidět do tváře.

Efektivita práce skupiny a komunikace

Pro zajištění efektivity práce ve skupinách je nezbytnou podmínkou stanovení rolí nebo-li funkcí ve skupině a pravidelné střídání těchto funkcí. Funkce jsou vlastně vyjádřením požadavku na charakter práce jednotlivých členů skupiny. Podle vyspělosti žáků a náročnosti výuky určuje učitel počet rolí a jejich náročnost. Role ve skupině rozděljuje učitel a zároveň usměrňuje pravidelnou výměnu rolí u žáků. Někdy je možné, aby si role ve skupině rozdělili žáci sami.

Přehled rolí, které lze v rámci skupiny vytvořit:

1. vedoucí - organizuje práci skupiny, určuje tempo, navrhuje metody práce
2. pracovník s informacemi - ten, který rozhoduje o způsobu práce s informacemi, vybírá a navrhuje vhodné zdroje, určuje pořadí jejich zpracování
3. zapisovatel - provádí průběžné záznamy a vypracovává konečné výstupy
4. mluvčí skupiny - shrnuje výsledky práce skupiny a prezentuje je ostatním
5. pozorovatel - sleduje, hodnotí a zaznamenává činnost skupiny buď podle vlastního uvážení nebo do předem připraveného záznamového archu. Hodnocení práce skupiny zveřejňuje ve skupině nebo celé třídě
6. časoměřič - sleduje stanovený čas, usměrňuje práci skupiny tak, aby se splnila

Efektivita práce v kooperující skupině jde samozřejmě ruku v ruce s dobrou komunikací, která je základní sociální dovedností pro kooperaci. Je požadováno, aby komunikace byla jasná a respektující, přesná, pozitivní, tvořivá a účelná. Komunikace je de facto prostředkem práce se všemi tématy a je možno s ní jako s tématem pracovat i tehdy, když není klíčovým cílem lekce.

1.7.2 Metody a techniky kooperativního učení

Metodami kooperativního učení rozumíme metody zaměřené na učícího se jedince, které posilují aktivní tvorbu individuální, smysluplné a propojené sítě znalostí, zkušeností, postojů a názorů jedince. Tyto metody navíc zcela zásadně využívají sociálních skupinových vztahů. Mezi nejčastěji uváděné základní metody podporující spolupráci ve skupině patří:

1. diskuse

Probíhá ve větší nebo menší skupině, s občasnou účastí učitele nebo bez něho. Účelem může být interpretace něčeho, co není jednoznačné (obraz, báseň atp.), sdílení zkušenosti, idejí a osvětlování názorů, přesvědčení na otázku společného zájmu. Diskuse mohou vést ke zvýšení individuálního porozumění nebo mohou vyžadovat vyjednávání v zájmu dosažení skupinového konsensu.

2. řešení problému

Tato forma je obvykle založena na diskusi alternativ jako prostředku pro konstruktivní interakci. Nejčastější podoby této metody: tentýž úkol je současně přidělen několika malým skupinám, závěry a vzájemná kritika se prezentují nakonec, další podoba počítá s identifikací problému jako rámce, v kterém jednotlivé skupiny pracují na různých aspektech úkolu. Na závěr jsou tyto příspěvky pospojovány.

3. práce na produktu

Jejich výsledkem je konkrétní produkt, např. děti pracují spolu ve skupině na filmu – jedna skupina je odpovědná za výzkum, druhá za technické záležitosti, třetí za programové zabezpečení atp. Podobně je to s prací např. na stánku s knihami či při jiných technologických a konstrukčních aktivitách. Aktivity při vzniku produktu musí být koordinovány. Práce každého má vliv na produkt a byla by bezcenná, pokud by se nestala jeho součástí. Zde, stejně jako při řešení problému, se počítá se skupinovým zhodnocením jednotlivých úseků práce nebo se může v celé skupině porovnávat nejlepší produkt vzešlý z jednotlivých týmů. Individuální příspěvek a odpovědnost lze hůře kontrolovat.

4. simulace

V simulacích berou žáci situaci nebo úkol, jako by to byl reálný skupinový život. Simulace se může např. zaměřit na rozvoj města: žáci se v simulované situaci učí plánovat rozvoj města, učí se základům geografického výzkumu, předvídání změn spojených s plánováním. Mohou být také např. společenstvím, které se shromáždí kolem šachty při důlním neštěstí. Využívá se i meziskupinové soutěže – např. simulace konkurzu na projekt nového dětského hřiště. V simulacích jsou děti svolné

myslet a reagovat zcela volně, bez fasád a bloků. Pokud přijímají specifickou roli, simulace se posouvá do další metody – rolové hry.

5. rolové hry

Každému dítěti je přidělen (nebo si samo volí) charakter nebo je stanovena perspektiva, z jaké má nazírat na problém. Role se stává určitou maskou a osoby jednají podle interpretace dané role. Role jsou voleny tak, aby odrážely různé úhly pohledu na otázku nebo událost – např. o problému jestli dát antibiotika do stravy zvířete, může diskutovat farmář, veterinář, vlastník supermarketu, lékař apod.

Tyto metody dále Kasíková rozšiřuje o techniky, jako jsou – kontrolovaná diskuse, diskuse krok po kroku, bzučící skupiny, sněhová koule, překřížené skupiny, skládačka apod.

Autorka Dagmar Sitná v časopise *Moderní vyučování* rozšířila tento základ o další vhodné a efektivní vyučovací metody orientované na spolupráci žáků ve skupinách. Zde uvádím originální názvy metod s jejich přibližným překladem:

1. snowballing (sněhová koule)
2. brainstorming (bouře mozků)
3. buzz groups (muší skupiny)
4. role play (hraní rolí)
5. rounds (kolečka)
6. carousel (kolotoč)
7. diskuse
8. debata
9. case study (případová studie)
10. gold fish bowl (rybičky v akváriu)
11. mind mapping (mentální mapování)

Tyto metody jsou označovány za způsoby podporující interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti. Jasně ztělesňují klíčovou charakteristiku skupinové práce – stmelují skupinu ke sdílení a konfrontaci idejí v rámci, který pozitivně povzbuzuje lidi k interakci, kreativitě a intelektovému risku. Tyto metody posilují aktivní tvorbu

individuální, smysluplné a mnohonásobně propojené sítě znalostí, zkušeností, postojů a názorů jedince.

Zatímco Hunterová, M (1999, s. 102) uvádí tyto zcela jiné techniky učitelem řízeného skupinového procvičování: sledování skupinových odpovědí a poskytování zpětné vazby (sborové odpovědi, signalizované odpovědi, skládané odpovědi), vzorkování individuálních odpovědí, kontrola písemných odpovědí apod.

Základní typy technik můžeme rozdělit následovně:

- Techniky vztahující se hlavně k poznávacím cílům (znalosti, porozumění, aplikace, řešení problémů, analýza, hodnocení)
- Techniky začleňující kreativní cíle – rozpoznání nových vztahů, spojování emocionálního a intelektuálního, tvorba imaginativních řešení
- Techniky rozvíjející individuální nebo skupinové uvědomění, personální růst, komunikativní dovednosti, participaci, odstraňování interpersonálních bariér

Při výuce těmito aktivizujícími kooperativními metodami se učitel na rozdíl od frontální výuky stává partnerem žáků. Jeho role se mění z vševědoucího, nemluvícího, neřídícího do rolí „facilitátora“ žákova učení, „managera“, „konzultanta“. Neznamena to však, že by se učitel zbavoval řídicí funkce ve vyučování.

1.8 Pedagogická regulace kooperativních vztahů

Jak jsem již uvedla, u kooperativně vedeného způsobu výuky lze hovořit spíše o vedení či regulaci výuky než o učení. Nevystačíme s běžnými pravidly a podmínkami užívanými při klasické výuce. Je třeba zajistit spoustu úkolů:

1. Učitel určuje cíle vyučování. Vedle cílů věcných, spojených s vyučováním předmětu, je třeba formulovat i cíle vztahující se k osvojování kooperativních a komunikačních dovedností.
2. Učitel rozhoduje o velikosti skupin tak, aby byla přizpůsobena charakteru učiva, úkolu, času k jeho dokončení, stupni zvládnání všech potřebných dovedností.
3. Učitel přiděluje žáky do skupin, i když toto je možné nechat i na žácích. Záleží samozřejmě na tom, čeho chceme dosáhnout. Přičemž ale nesmíme zapomínat, že složení členů skupin je třeba pravidelně měnit z toho důvodu, abychom umožnili všem žákům ve třídě se vzájemně poznat a týmově spolupracovat. V naší školské praxi se často stává, že jsou žáci zvyklí vytvářet ucelené, uzavřené skupinky, které spolu nekomunikují, nebo komunikují velice omezeně (mnohdy po celé období studia). Tím, že vytváříme různě velké skupiny s měnícími se členy, podporujeme nejenom třídní spolupráci, vzájemnou komunikaci a partnerské vazby, ale přispíváme i ke zlepšení klimatu ve třídě.
4. Další úkol učitele se týká „přeonačení“ místnosti tak, aby nebránila kvalitní interakci. Za optimální útvar pro kooperaci je považován kruh či hvězdice tak, aby každý viděl na každého. Zároveň by k pracujícím skupinám měl být umožněn přístup učitele.
5. Učitel plánuje učivo tak, aby podpořil pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny. Může jít např. o závislost danou materiálem, informační závislost, kdy každý člen skupiny má jiný informační zdroj, či závislost, která je podpořena činnostmi ostatních skupin. Závislost jde také zvýraznit ještě rozdělením rolí ve skupině, které se navzájem doplňují a jsou propojené.
6. Učitel vysvětluje přidělený úkol tak, aby byl jasný všem žákům, aby byly zřetelné cíle vyučování. Dává do souvislostí to, co má být naučeno, s tím co již naučeno je. Definuje důležité pojmy, vysvětluje operace a úkony, které budou při zvládnání úkolu potřebné.

7. Vysvětluje kritéria úspěchu, která je nutné stanovit předem. Na rozdíl od kompetitivního pojetí výuky jsou kritéria stanovena tak, aby úspěch jedné skupiny či jednotlivce nebyl podmiňován neúspěchem druhých.
8. Je třeba monitorovat činnost skupiny během práce. To znamená dávat bezprostřední zpětnou vazbu a posilu pro učení, povzbuzovat ústní vysvětlování a oceňovat užití dobrých skupinových dovedností. Tyto dovednosti a chování je samozřejmě potřeba nejdříve specifikovat. Je třeba zdůraznit některé rysy týkající se chování jako např. buď se svou skupinou, nechod' po třídě a týkající se komunikačních dovedností např. mluv tiše, při oslovování užívej křestních jmen, naslouchej pozorně. Učitel také asistuje skupinám při plnění úkolu: ujasňuje instrukce, zpřesňuje či doplňuje pojmy.
9. Závěrem učitel sumarizuje základní myšlenky, odpovídá na závěrečné otázky a především hodnotí žákovu učení po stránce kvalitativní a kvantitativní.
10. Hodnocení není samozřejmě zaměřeno pouze na výstupy učení, ale i na samotný proces spolupráce a komunikace žáků ve skupině.

Tyto úkoly jsou velmi důležité a na jejich zvládnutí závisí úspěšnost vyučování. Aby kooperativní vyučování vykazovalo příslušné efekty, více času se věnuje sledování žákovy učební činnosti a diagnostice a hodnocení.

1.9 Hodnocení skupinové práce

Protože kooperativní skupinová činnost přináší větší objem interakce mezi účastníky učení, přináší i větší zapojení do hodnocení, než je tomu při frontální práci. Uvědomění si individuálních i skupinových aktivit se stává potřebou.

V tomto typu práce je proces často důležitější než produkt a známky nejsou tak podstatné, protože žáci vidí a slyší reakce vlastní skupiny, publika. Prohloubené

uvědomění skupinových i vlastních činností se přenáší na další kooperativní aktivity. Žáci jsou tak v kooperujících skupinách motivováni ke zlepšení ve výuce. Hodnocení je proto stejně důležité jako jiné aspekty skupinové práce.

Hodnotící proces má různé možnosti:

1) členové skupiny jsou podněcováni k hodnocení jeden druhého

- jedná se o hodnocení skupinové práce i jednotlivců jejími členy. Probíhá uvnitř skupin, buď samostatně, bez přítomnosti učitele, nebo veřejně.

2) jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny- sebehodnocení

- jde o proces, kdy si každý učící se pokládá otázky zaměřené na to, co mu výuka přinesla. Základními otázkami jsou: Co jsem se naučil nového? Co jsem pochopil? Jednou z forem sebehodnocení, může být sebehodnocení podle záznamového archu. Každý žák záznamový arch vyplní a předá učiteli.

3) konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a/nebo učitelem

- pro toto hodnocení lze vytvářet různé záznamové archy, které lze použít v závěru výuky.

Hodnocení práce aktivního učení formou spolupráce ve skupinách se může zdát složité. Toto hodnocení nevyjadřuje závěry učení známkami. To se může zdát učitelům jako velká nevýhoda. Nedostatky tohoto vyučování, definované učiteli, které stěžují hodnocení práce žáků jsou následující:

- výsledky skupinové práce přicházejí až po delším čase

- výsledkem práce ve skupinách je osobnostní rozvoj a ten je obtížné změřit

- hodnocení jednotlivců ve skupině je obtížné, každý se projevuje jinak, má různé osobní tempo, příspěvky mají pro skupinu různý význam

- pokud učitel provádí hodnocení práce skupiny systematicky, omezuje tak spontánní práci jejích členů

1.9.1 Možnosti hodnocení učitele

Učitel se nemusí bát hodnotit výkon jednotlivce proto, že byl založen na skupinovém přispívání. Úkolem učitele je, aby se děti učily co nejlépe. To, co hodnotí, je vlastně výkon nebo rozvoj žáka ve třídních podmínkách. Učitel má v tomto typu výuky mnoho příležitostí monitorovat chování jedince, jeho úsilí, příspěvky v malé skupině a brát to v úvahu při hodnocení, případně i klasifikaci. V publikaci Kooperativní učení, Kooperativní škola (Kasíková, 1997, s. 96) najdeme několik možností, jak může učitel hodnotit skupinovou práci.

- a) hodnotit individuální skóre a zároveň přičíst bonus založený na tom, že všichni ve skupině dosáhnou předem stanovených kritérií. Skupina se tudíž musí snažit pomoci i slabším žákům, aby dosáhli stanoveného kritéria (např. 75 bodů v testu).
- b) Hodnotit individuální skóre a opět přičíst bonus, který je tentokrát založený na nejnižším skóre ve skupině. Opět nutí skupinu pomoci slabším k vyššímu skóre.
- c) Započítat individuální skóre a přičíst bonus založený na zlepšení proti předchozímu výkonu. Tento způsob motivace pro skupinovou práci je považován za vysoce účinný.
- d) Zaznamenává se jen skupinové skóre za jednotlivý produkt vytvořený skupinou.
- e) Zaznamenává se „akademické“ skóre (věcné skóre), ale také skóre dané na základě sledování sociálních dovedností.
- f) Vybírá se namátkou jeden výsledek pro skupinové skóre

1.9.2 Metody a techniky hodnocení kooperace a komunikace ve skupině

Pozorování

Učitel by měl pozorovat činnost žáků ve skupině. Nabízí se mu možnost užít alespoň příležitostně pozorovacího archu pro činnost skupiny, který může obsahovat např. tyto položky: vyjadřuje podporu myšlenky nebo člena skupiny, povzbuzuje ostatní k činnosti, sumarizuje, dotazuje se, přispívá nápady atp. Pozorování se může týkat celoskupinové souhry a individuální činnosti v rámci skupiny. Stanovená kritéria by měla být pozorovatelná. Pokud zvolíme vnějšího hodnotitele, bývá pozorování často nevalidní, povrchní. Dobrým základem pro hodnocení je použití více pozorovatelů. Doporučuje se pro pozorování užít techniky „akvária“, kdy větší skupina je rozdělena na dvě a jedna skupina – rozsazena okolo druhé – plní funkci pozorovatelů a hodnotitelů. Po čase se skupiny v této funkci vymění.

Dotazníky

Dotazníky rozdané po ukončení skupinové činnosti jsou nejobvyklejší metodou hodnocení v tomto typu práce. Příklady otázek: Jaké pocity máte z toho, co se odehrálo dnes ve skupině? Co jste ve skupině dělali, aby jste mohli být úspěšní v řešení problému? Co jste dělali, aby věci byly lepší? Co bude potřeba dělat příště? – příklad viz „arch pro individuální či skupinové hodnocení“.

Deníky

Deníky jednotlivců, pokud je skupina delší dobu pohromadě, mohou mít velký význam. Zaznamenává se:

- jaké myšlenky, pojmy, principy, informace se žáci naučili
- co se naučili o své schopnosti diskutovat, souhlasit, vyjadřovat myšlenky
- přispívání jednotlivce ke skupinovým procesům
- jak jednotlivec vidí skupinu jako celek

Čas od času se s deníky pracuje a členové skupiny vysvětlují, co považují za důležité pro další činnost skupiny.

Zpětné zpravodajství

Na začátku skupinové práce podává jeden nebo dva členové skupiny zprávu o tom, co se událo, co skupina získala minule (5-10 min). Referující členy je třeba vybrat v předchozím setkání skupiny, aby se na tento úkol připravili. Takovýto způsob vytváří i kontinuitu mezi setkáními skupiny.

Hodnotící listy

Hodnotící listy může připravit pro všechny skupiny učitel nebo si každá skupina může určit pro hodnocení svá vlastní kritéria a hodnotící systém, které jsou přeneseny na hodnotící list. Tento list pak může užívat skupina nebo jiná skupina při technice „akvária“.

Interview

Interview „jeden na jednoho“ přináší intenzivní porozumění, ale zároveň i problém času. Interview „jeden na dva“ je ekonomičtější, ale už ne tak důvěrné. Interview, kdy jeden se ptá celé skupiny, je časově úsporné a přináší většinou i dostatek informací. Důležitá je pochopitelně osoba toho, kdo dělá interview, a otevřené vztahy ve skupině. Ten, kdo se ptá, se může rekrutovat z původní skupiny nebo ze skupiny jiné.

Příklady otázek: Jak to podle tvého názoru ve skupině šlo? Co se ti nejvíce líbilo? Co nejméně? Co ses naučil? Jaká byla atmosféra ve skupině? Jaký vidíš rozdíl v této skupině od jiných, s kterými máš zkušenost? Můžeš dát nějaké návrhy na lepší práci skupiny či řízení učitele?

Kolující dotazník

Každý ve skupině je požádán, aby rozdělil svůj papír na tři části: první pro věci, které jsou považovány za nejcennější, a proč; druhá pro ty, které jsou pokládány za nejméně podstatné, a proč; třetí pro nápady na zlepšení. Do takto připraveného archu každý odpoví, archy kolují ve skupině a každý si v nich potichu čte. Až se arch dostane k poslednímu členovi skupiny před autorem archu, jsou všichni vyzváni, aby přečetli ta tvrzení, s kterými souhlasí a nesouhlasí, případně mají jiný náhled. Poté obdrží autoři své archy zpět a mohou je komentovat.

Hodnocení s pomocí videozáznamu

Pro práci skupiny je užitečná i analýza videozáznamu. Analýzou by měl být pověřen člen mimo skupinu, který může použít otázky typu: Co se tam odehrálo? Na co jste mysleli, co jste pociťovali v tomto okamžiku? Jaký efekt to mělo? Čeho jste se obávali, že se mohlo stát? Jaká byla vaše strategie? Co si myslíte, že se od vás očekávalo? apod.

Z uvedených příkladů technik hodnocení vidíme, že existuje variabilita metod hodnocení, která může být zahrnuta do konečného učitelova hodnotícího přehledu. Nejrozličnější přístupy a techniky hodnocení práce ve skupinách se stávají stimulem k odpovědnosti za vlastní učení. Jsou i hodnotným základem pro plánování učitele.

Hodnocení poskytuje zpětnou informaci o průběhu a výsledcích dosavadní učební činnosti, a tím ovlivňuje průběh činností následných. Napomáhá také vývoji sebehodnocení, upevňování sebevědomí a pocitů sebejistoty. Proto je důležité si uvědomit hrozící úskalí hodnocení ve výuce a těmto úskalím se snažit vyhnout.

Mezi hlavní úskalí patří fakt, že vysoké procento žáků spojuje s hodnocením pocity ohrožení, strachu a nelibosti, generalizující se na učitele, školu a vzdělávání vůbec. Hodnocení také často ústí v představy žáků o jejich šancích dosáhnout úspěchu v dalších vzdělávacích či profesních aspiracích, u mnoha z nich to vyvolává tísnivý pocit přibouchávajících se dveří na cestě za tím, čeho by toužili dosáhnout, a propadají rezignaci. Hodnocení se též stává zátěžovým už i jen z toho důvodu, že je mnozí učitelé praktikují příliš často.

Čelit těmto uvedeným úskalím ohrožujícím socializační funkci hodnocení ve výuce a jeho efektivitu je možné dodržováním následujících zásad dle Heluse, Z. (2007, s. 223):

1. Zásada vnitřního přijetí hodnocení: Hodnocení nemůže socializačně působit a mít žádoucí efekt, není-li žákem vnitřně přijato. Vyvolává-li pocity méněcennosti, bezmoci a opakovaného zklamání, pak se mu žák brání. Projevuje se to ve snížené citlivosti na klasifikaci a hodnotícím komentářům učitele,

v jejich zlehčování. Žák, který dospěl k osobnímu závěru, že hodnocení snižuje jeho hodnotu, si vůči němu vytváří tzv. obranné postoje. K vnitřnímu přijetí hodnocení dochází, když žák má o ně aktivní zájem jako o účinný prostředek zlepšení svého studia, jako o zdroj specifických poznatků a zkušeností, napomáhajících k dosažení cílů a hodnot, o které mu jde. Vnitřnímu přijetí hodnocení také napomůže, když nenavozuje jen nepříznivá porovnání s druhými „lepšími“ spolužáky, ale zvýrazní pokroky, kterých bylo dosaženo oproti minulým výsledkům a právě na tyto pokroky upoutá motivující pozornost dítěte.

2. Zásada přeměny hodnocení v sebehodnocení: Vnitřní přijetí hodnocení prováděného učitelem je už vlastně zárodkem sebehodnocení. Rozvinuté sebehodnocení by ale nemělo být jenom prostou vnitřní reprodukcí učitelova hodnotícího výroku. Má být zpracováním tohoto závěru, napomáhajícím hlubšímu proniknutí do možností, které žák má. Tím, že se žák sám začíná uvážlivě hodnotit, prokazuje způsobilost přebírat větší zodpovědnost za svou práci, za své výsledky i za své perspektivy.
3. Zásada včleňování hodnocení a sebehodnocení do celého průběhu vyučování: Je třeba vytyčit tři stadia realizace hodnocení ve struktuře probíhající činnosti. Především je to tzv. *prognózující* či *anticipující hodnocení*. Znamená to, že na samém počátku práce s novým učivem si má žák anticipačně ujasnit, co od něj bude na konci požadováno. Jedná se vlastně o převedení cílů do žakových znalostí a sociálních dovedností. Dále je vyčleněno *procesuální hodnocení*. Podstatou je kontrola postupu ke konečnému cíli. Nakonec je vyčleněno *závěrečné výsledkové hodnocení*, které má vyznít jako přesvědčivé prokázání všeho, čím byla osobnost žáka obohacena díky dosaženým výsledkům, eventuálně o č se ochuzuje, když výsledky nejsou na patřičné úrovni.

2 Praktická část

V praktické části diplomové práce vycházím ze závěru bakalářské práce, ve kterém jsem dospěla k přesvědčení, že spolupráce mezi žáky je podporována v odborné metodické literatuře především prostřednictvím komunikačních výukových metod. Metody, které se mi osvědčily, byly metody kooperativních her, z nich konkrétně technika rozhovoru, rolové hry, brainstorming a metody řešení problému - technika vyprávění příběhu. Pro zjištění pokroku ve výuce byla použita metoda hodnocení školního výkonu, kterou byl didaktický test, a pro zjištění rozvoje komunikace a kooperace metoda pozorování v přirozené situaci – pozorování žáků a učitele v reálné výuce.

Dále jsem se zaměřila na zjištění využívání kooperativního vyučování učiteli Základní školy T.G. Masaryka v Rajhradě. Použitou metodou zde byl dotazník, který obsahoval část vstupní s uvedením cíle, vstupních údajů o respondentovi, poděkování za vyplnění a část vlastních položek - otázek. V dotazníku bylo vytvořeno 11 položek různých typů: položky otevřené, uzavřené (polytomické s výběrem jedné alternativy odpovědi, s výběrem několika alternativ a s uvedením pořadí alternativy) a položky polouzavřené.

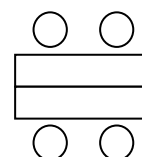
2.1 Aplikace kooperativní komunikační techniky

V první části průzkumu jsem zvolila techniky brainstormingu a vyprávění příběhu pro použití v rámci výuky anglického jazyka na Základní škole T.G. Masaryka v Rajhradě, kde mi bylo umožněno kooperativní komunikační techniky aplikovat. Vyprávění příběhu jako formu kooperativní hry jsem zvolila proto, že se zde žáci snaží o jeden společný cíl (převyprávět příběh) a je strukturováno tak, že nikdo neprohrává, nepodporuje soutěžení a soupeření, což vylučuje strach ze selhání. Výběrovým souborem byla sedmá třída této základní školy, ve které bylo 24 žáků. V době průzkumu byl anglický jazyk v této třídě vyučován druhým rokem, takže úroveň znalostí žáků by se dala charakterizovat jako mírně pokročilá. Nejdříve proběhla aplikace metody brainstormingu v rámci celé třídy a následně byli žáci rozděleni do skupin po čtyřech.

Způsob tvoření skupin a zajištění spolupráce během aplikace kooperativní komunikační techniky:

Z důvodu, že všichni nezvládli již dříve vyloženou látku stejně dobře, rozhodla jsem se pro utváření skupin podle úrovně znalostí. Skupiny byly utvořeny vyučující na základě cíle vyučování, intelektového i sociálního rozvoje a zvážení užitečnosti žáků jeden pro druhého. To znamená tak, aby byly co nejvíce heterogenní, a tím byl zajištěn posun učení v poznávací oblasti. Do jedné skupinky byli společně umístěni žáci tišší a hlučnější, žáci s různými učitelskými styly a různými typy inteligence. Pro zajištění efektivní spolupráce byly spojeny dvě lavice k sobě, aby žáci v rámci jedné skupiny seděli vždy tváří k sobě. Z toho také vyplývá snadnější možnost komunikace mezi žáky.

Obrázek: Uspořádání lavic pro skupinovou práci



Výuky se zhostila stávající učitelka anglického jazyka této třídy, která aplikovala mnou vytvořený program vyučovací hodiny s použitím kooperativních komunikačních metod – viz Příprava na výuku v příloze č 1. Ihned na začátku hodiny předala žákům jednoznačné a srozumitelné pokyny. Jelikož cílem výuky anglického jazyka podle zavedeného rámcového vzdělávacího programu by neměla být jen výuka gramatiky, slovíček a bezduchá reprodukce učebnicových textů, ale rozvoj klíčových kompetencí žáků včetně kompetence komunikativní, sociální a kooperativní, nesetkávali se nyní žáci s těmito metodami poprvé. Na skupinovou práci byli zvyklí z občasného použití v dřívějších hodinách.

2.1.1 Pozorování probíhající kooperativní výuky

Během výuky jsem působila v roli pozorovatele a hodnotila jsem aktivity žáků i učitele se zaměřením na rozvoj komunikace, a tím i rozvoj kooperace – viz níže

nestandardizovaný Záznamový arch pozorování kooperace a komunikace ve skupinách, který obsahoval škálové hodnocení pozorovaných položek.

Záznamový arch - pozorování kooperace a komunikace ve skupinách

	Slabá stránka			Silná stránka	
	1	2	3	4	5
První část - brainstorming					
Zájem žáků			x		
Aktivita žáků				x	
Vztah mezi žáky				x	
Tvořivost a aktivita učitele					x
Celková atmosféra				x	
Druhá část – práce ve skupinách. Komunikace, spolupráce mezi žáky					
- uplatňují základní společn. pravidla (požádat, poděkovat, omluvit se)			x		
- vyjednávají a dokáží se dohodnout				x	
- žáci umějí jeden druhému naslouchat				x	
- vyjadřují nesouhlas zdvořile			x		
- všichni jsou pozitivní a respektují se			x		
- každý se snaží přispět svým podílem					x
- řídí se pokyny učitele					x
- nevyskytují se nedorozumění				x	
- každý se zapojuje do práce					x
- vždy někdo dominuje			x		
- každý ví, co má dělat					x
- skupiny pracují efektivně				x	
- vztahy na bázi spolupráce				x	
- vzájemná důvěra mezi členy skupiny				x	
- komunikace je otevřená				x	
- skupiny chtějí dosáhnout cíle				x	
Aktivity učitele					
- pomáhá k rozvoji komunikace					x
- povzbuzuje, aby se každý zapojil					x
- monitoruje činnost skupin				x	
- poskytuje zpětnou vazbu					x
- zasahuje pokud je třeba				x	
- je trpělivý a vstřícný				x	
- tvořivost vyučujícího					x
- využívá hodnocení k motivaci					x
- má přiměřené nároky na studenty					x

2.1.2 Hodnocení a shrnutí výsledků pozorování

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že komunikace a kooperace ve skupinách probíhala na velmi dobré úrovni. V první části byla vysoce hodnocena především práce vyučující, která měla celou práci pevně v rukou, třídu zvládala kázeňsky i organizačně. V úvodu hodiny žákům vysvětlila vyučovací metody, jejich průběh, způsob práce a stanovený čas. Na tabuli byl taktéž zapsán výchovně vzdělávací cíl výuky. Při brainstormingu napsala vyučující na tabuli téma a zvolila jednoho žáka ze třídy do role zapisovatele, který psal na tabuli navrhovaná slovíčka z daného tématu. Tento žák dostal předem přesné instrukce, jakým způsobem bude slovíčka zapisovat. Žáci se celého úkolu zhostili velice aktivně, téměř každý přispěl minimálně jedním slovíčkem. Vyučující také nezapomínala upozornit na gramatické či jiné zvláštnosti, pokud se u nějakého slovíčka objevily. Atmosféra ve třídě byla přátelská a pohodová. V průběhu této činnosti vyučující hodnotila počet a výstižnost příspěvků, při kterém postupovala citlivě, snažila se vyzdvihnout též pomalejší, váhavější žáky z důvodu, aby jim dodala sebevědomí a jistotu pro další práci. Během úkolu došlo k zamýšlenému rozvíjení komunikativních dovedností jako je přesné a výstižné vyjadřování v cizím jazyce, užívání kultivovaného verbálního projevu a aktivního naslouchání.

Druhá část byla organizačně náročnější, nejdříve byly předělány lavice vždy dvě k sobě a poté bylo žákům sděleno, v jakém složení utvoří skupiny. Toto rozdělení do skupin bylo žáky přijato vesměs kladně. Každé skupince byly rozdány slovníky a obrázky pro vytvoření příběhu. Vyučující předala na začátku činnosti přesné instrukce pro práci. Každá skupinka si zvolila svého zapisovatele a mluvčího v jedné osobě bez větších problémů. V žádné skupině nebylo pozorováno nepřátelství či konflikt. Členové skupin vykazovali spokojenost, zaujatost úkolem, přátelství a především schopnost dohodnout se. Největším vyzdvíženým přínosem bylo bez pochyby vzájemné upozorňování na případné chyby v utváření vět, takže kladný efekt na naučení se látky byl zajištěn. Velmi silnou stránkou byla práce vyučující, která monitorovala činnost každé skupiny a směřovala ji k rozvoji komunikace prostřednictvím podpory naslouchání, otevřenosti, pozitivnosti, respektování, tvořivosti a v neposlední řadě nápomocí při jazykovém problému. Z komunikačních dovedností byla rozvíjena a podporována komunikace bez ponižování druhých, slušnost a přiměřená síla hlasu. Žáci pracovali deset minut.

Po uplynutí stanovené doby přednášeli jednotliví mluvčí skupin své věty, které vyučující zapisovala na tabuli tak, jak byly řečeny. Tímto docházelo k upevňování dovedností prezentovat výsledky skupinové práce. Pak už společně celá třída jednotlivé věty hodnotila, případně opravovala a dotvářela celý příběh. Byla vždy slovně zhodnocena práce dané skupiny a zjištěno porozumění utvořeným anglickým větám přeložením do češtiny. Během této části práce bylo rozvíjeno aktivní naslouchání a osvojovány nové typy vět v minulém čase.

2.1.3 Rozvoj školního výkonu

V závěrečné fázi byla aplikována metoda hodnocení školního výkonu, což v tomto případě byl didaktický test zaměřený na znalost nové slovní zásoby z daného probraného tématu „My body and health care“, nových tvarů sloves v minulém čase a překlad vět v minulém čase do češtiny i do angličtiny. Test, který obsahoval celkem 17 položek, byl aplikován po použití kooperativních komunikačních metod výuky a žáci na něm pracovali již všichni samostatně tak, aby mohl být porovnán pokrok ve zvládnutí učební látky každého jednotlivce.

2.1.4 Shrnutí hodnocení a výsledků školního výkonu

Výsledky didaktických testů byly vyhodnoceny a porovnány s dosavadním prospěchem žáků v problematice minulého času.

Nejdříve jsem zjišťovala osvojení znalosti nových slovíček použitých v kooperativní výuce, nových tvarů minulého času sloves a nových vět tvořených v rámci vyprávění příběhu. Celkový výsledek testů dosáhl průměru 1,4; z čehož lze usuzovat na velmi dobré osvojení nové látky celou skupinou.

Poté jsem srovnávala výsledky testu po aplikaci kooperativních komunikačních metod s výsledky předešlého testu na stejnou látku, čímž bylo tvoření minulého času. Průměr testu aplikovaného před použitím kooperativní výuky byl 1,6. Z tohoto srovnání bylo

patrné, že k celkovému zlepšení znalosti této látky došlo jen nepatrně. Při srovnávání výsledků jednotlivých žáků, jsem shledala že, došlo ke zlepšení jen u některých jedinců, a to většinou o jeden stupeň. Zatímco v kontextu celé třídy bylo zlepšení pouze minimální.

Tudíž můžeme říci, že snaha o rozvoj komunikace a kooperace ve skupinách měla v této třídě a při učení tohoto učiva částečně pozitivní vliv na osvojení učiva a rozvoj nových znalostí. Toto zjištění samozřejmě nelze zobecňovat, je aplikovatelné pouze na danou konkrétní třídu, danou konkrétní probíranou látku a použité metody kooperativního učení. Domnívám se, že pokud chceme zlepšovat výkon žáků, je třeba věnovat tomuto rozvoji delší časový úsek, než dojde k výraznému zlepšení. Nicméně jsem přesvědčena, že při dlouhodobějším užívání kooperativního učení s důrazem na rozvoj komunikace bych došla ke stejnému závěru, k jakému dospívají rozsáhlé výzkumy o účincích kooperativního učení na prospěch žáků, a tím jsou lepší výsledky, větší obsah zapamatovaného učiva a lepší pochopení pro druhé než u žáků, kteří se s kooperativním učením setkávají málo nebo vůbec.

2.2 Využívání kooperativních metod vyučování učiteli ZŠ

Ve druhé části průzkumu jsem se zaměřila na zjištění, zda učitelé Základní školy T.G. Masaryka v Rajhradě využívají ve svých hodinách kooperativní výuku. Použitou metodou byl dotazník – viz níže. Vstupní údaje obsahovaly informace o věku, pohlaví, vyučovaných předmětech a délce praxe v oboru. Otázky samotné se týkaly znalosti kooperativního způsobu výuky, názorů na kooperativní výuku, její využívání či nevyužívání, podmínek pro aplikaci apod. Dotazníky vyplnili všichni učitelé II. stupně zmíněné základní školy v počtu 17.

Dotazník k využívání metod kooperativního vyučování

Prosím o vyplnění níže uvedeného dotazníku pro účely zpracování průzkumu zaměřeného na uplatňování kooperativního vyučování v praxi Vaší školy a na zjišťování Vašich názorů na způsoby této výuky. U otázky č. 4 je možné zaškrtnout více odpovědí. Mnohokrát děkuji za Váš čas strávený nad tímto dotazníkem.

Škola:
Pohlaví: Muž x Žena (nehodící se škrtněte) Věk:
Vyučované předměty v současnosti:
Počet let praxe v oboru:

1. Byli jste připravováni spíše na kooperativní vyučování než na frontální vyučování během Vaší učitelské přípravy?

- a) ANO
- b) NE

2. Pokud ANO, jak?

3. Kooperativní učení si vysvětlují jako

4. Spolupráce ve skupině je pro žáky přínosem:

- a) pro výkon žáků
 - b) k poskytování modelů sociálního chování
 - c) k vývoji hodnot a sociální senzitivity
 - d) k rozvíjení dovedností komunikace, akceptace a podpory druhé osoby
 - e) k vytváření pozitivní atmosféry ve vyučování
 - f) jiná odpověď
-

5. Podmínky pro využívání metod kooperativního vyučování v naší škole jsou

- a) velmi dobré
 - b) dobré
 - c) špatné
 - d) velmi špatné
 - e) jiná odpověď
-

6. Jak často využíváte kooperativní vyučování ve svých hodinách

- a) v každé vyučovací hodině
 - b) často
 - c) někdy
 - d) téměř nikdy
 - e) nikdy
 - f) jiná odpověď
-

7. Pokud učíte více předmětů, ve kterém používáte kooperativní vyučování nejčastěji
-

8. Pokud využíváte kooperativní vyučování, jaké techniky používáte nejčastěji (snowballing (sněhová koule), brainstorming, hraní rolí, diskuse, případová studie ...)

Prosím uveďte v pořadí dle častosti používání:

- a) _____ c) _____
b) _____ d) _____

9. Pokud nevyžíváte kooperativní vyučování téměř nikdy či nikdy, tak je to z důvodu

- a) náročné přípravy
b) nevhodnosti pro výuku žáků
c) nedostatečných znalostí a zkušeností pro realizaci
d) překážky na straně žáků. Prosím uveďte jaké:
e) jiná odpověď
-

10. Pokud dosud nevyžíváte kooperativní vyučování, přemýšlíte o využívání takových metod v budoucnosti

- a) ANO
b) ANO, ale za předpokladu, že
c) NE - prosím zdůvodněte
d) jiná odpověď
-

11. Kooperativní způsob vyučování je dle Vašeho názoru

- a) velice efektivní
b) efektivní
c) není příliš efektivní
d) není vůbec efektivní
e) jiná odpověď
-

2.2.1 Shrnutí výsledků využívání metod kooperativního vyučování

1. V první otázce zaměřené na učitelskou přípravu byla téměř 100% shoda učitelského sboru, že téměř nikdo nebyl připravován na kooperativní vyučování. Pouze dvě odpovědi definovaly přípravu na kooperativní vyučování jako minimální či částečnou. Domnívám se, že v této oblasti jsou potřebné změny pregraduální přípravy učitelů pro častější uplatňování kooperativního vyučování v reálné výuce. Za úvahu by taktéž stála nabídka workshopů či seminářů a školení pro již vystudované učitele v praxi.
2. Z první otázky tedy vyplynuly jen dvě odpovědi na otázku druhou, že příprava na kooperativní vyučování byla minimální či jen částečná v rámci didaktiky jednotlivých předmětů studijního oboru. S ohledem na vydaný a nově aplikovaný Národní vzdělávací program a navazující rámcové vzdělávací programy, je tedy třeba změny koncepce, rozsahu a charakteru pedagogických a psychologických předmětů a oborových didaktik tak, aby došlo ke změně metod a forem výuky ve prospěch aktivizace studentů i ve prospěch kooperativního vyučování. Dovednosti promýšlet, plánovat a realizovat kooperativní výuku mohou učitelé také získat tím, že se budou účastnit takto vedených kurzů, odborných seminářů, pracovních dílen apod.
3. Alespoň nějaké povědomí o kooperativním učení měla většina učitelů školy. Pouze jednou se objevila nepřesná odpověď, že se jedná o skupinovou práci, což je jen částečně pravdivá odpověď dle výše uvedených definic. A pouze jednou zazněla i odpověď, že respondent nerozumí terminologii a že jde zřejmě o spolupráci žáků s učitelem, což také není úplně přesné. Ve většině případů však nebyly opomenuty základní pojmy jako vzájemná spolupráce a komunikace, vzájemná vazba, pomoc jeden druhému a především jeden společný cíl. Obecně lze tedy říci, že i přesto, že učitelé nebyli na kooperativní výuku připravováni, zřejmě si sami našli potřebné informace a možnosti aplikace nových metod vyučování.

4. Také ze čtvrté otázky vyplynula celková dobrá znalost přínosu kooperativních skupin. Nejčastějším názorem byla odpověď, že spolupráce ve skupině je pro žáky přínosem k rozvíjení dovednosti komunikace, akceptace a podpory druhé osoby. Druhý nejčastější přínos spatřují učitelé v poskytování modelů sociálního chování a třetím přínosem, je, dle názorů vyučujících, vytváření pozitivní atmosféry ve vyučování. Na předposledním místě se objevuje přínos k vývoji hodnot a sociální senzitivity. Úplně bez bodu byla možnost týkající se výkonu žáků. Z čehož plyne, že učitelé zdejší školy nejsou přesvědčeni o přínosu spolupráce ve skupině pro zvyšování znalostí žáků. Obecně lze však říci, že učitelé dané základní školy chápou rozdíly mezi kooperativním a frontálním způsobem vyučování a přínos kooperativního učení pro žáky.
5. Podmínky pro využívání metod kooperativního vyučování v dané škole byly většinou hodnoceny jako dobré, jednou dokonce jako velmi dobré. Vyskytla se i odpověď, že podmínky jsou pouze průměrné a jeden respondent spojoval podmínky se složením tříd a počtem žáků ve třídách.
6. V otázce častosti využívání kooperativního vyučování se neobjevila odpověď „nikdy“. Nejčastější odpovědí bylo, že učitelé tyto metody využívají „někdy“. Dvakrát se vyskytla odpověď „často“ a jednou bylo odpovídáno „někdy“ a zároveň připojena poznámka: „stále více nabývám přesvědčení, že není nad dril“, z čehož usuzují, že dotyčný kooperativní výuku občas používá, ale není s ní příliš spokojen, co se týče výsledků znalostí. Otázkou však zůstává pojetí kooperativní výuky a vyučovacích způsobů tohoto učitele.
7. V otázce nejčastějších předmětů, kde je aplikováno kooperativní vyučování, došlo k potvrzení, že se jedná o předměty cizích jazyků. Druhým nejčastějším předmětem byl český jazyk. Dále se zde objevily postupně dle pořadí předměty tělesná výchova, za ní výtvarná výchova a stejný poměr měly předměty, jako jsou matematika, zeměpis, domácnost, dějepis a chemie. Je tedy možné konstatovat, že učitelé se snaží využívat kooperativní vyučování téměř ve všech vyučovaných předmětech pro vytvoření pozitivního sociálního klimatu a otevřené atmosféry při vyučování.

8. Nejčastěji používané techniky kooperativního vyučování jsou dle odpovědí: diskuse a brainstorming na prvních místech; hraní rolí, kolektivní hra a snowballing byly řazeny jako druhé nejčastěji používané a za nimi se vyskytla i případová studie. Jeden respondent opět odpověděl, že nerozumí použitým termínům. Tudíž lze konstatovat, že téměř všichni učitelé dané základní školy aplikují moderní metody vyučování a naplňují tak pojetí, cíle a klíčové kompetence základního vzdělávání v současném rámcovém vzdělávacím programu.

9. U respondentů, kteří nepoužívají kooperativní vyučování téměř nikdy, jsem zjišťovala důvody, kterými byla náročná příprava, nevhodnost pro výuku žáků, velké počty žáků ve třídě. Tito respondenti uvedli také překážky na straně žáků, které se týkaly nedostatku znalostí a neschopnosti diskutovat, mezi jiné patřily důvody velkého množství látky a nemožnost použití všech kooperativních metod v technických předmětech, a když, tak jen pro opakování. Jedna z odpovědí také obsahovala argumenty týkající se žáků se specifickými poruchami učení, kteří jsou integrováni do třídy talentovaných žáků, což bylo považováno za velice obtížné ve smyslu použití individuálního přístupu a naučení požadovaného učiva. Opět se zde odvolám na uskutečněné výzkumy a jejich výsledky, ze kterých plyne, že je třeba dodržovat určité zákonitosti kooperativního učení a umět využít těch správných metod a strategií, kterých je velké množství. Nezbytné je také vytvoření podmínek pro využití sociálních vztahů mezi žáky.

10. V návaznosti na výše uvedenou otázku č. 9 se vyskytla na tuto otázku pouze jediná odpověď, která vyjadřovala nechuť začít využívat kooperativní metody v budoucnosti. Uvedenými důvody byly již zmíněná náročnost přípravy, nevhodnost pro výuku žáků, nedostatek znalostí žáků a neschopnost diskutovat. Další odpověď podmínila pokračování s kooperativními metodami maximem žáků ve třídě, kterých by mělo být 18-20. Ostatní respondenti na tuto otázku neodpovídali. Otázka maximálního vhodného počtu žáků ve třídě pro aplikaci kooperativních metod je samozřejmě stále diskutována mezi odborníky. Z výzkumů však opravdu vyplývá, že optimální je třída, jejíž počet žáků se pohybuje kolem dvaceti.

11. Na závěrečnou otázku dotazníku ohledně efektivnosti kooperativního vyučování odpověděla polovina učitelů základní školy, že shledává kooperativní způsob vyučování efektivním a polovina nepříliš efektivním. Jeden respondent rozdělil efektivnost dle předmětů – shledal tyto metody efektivními v tělesné výchově, v přírodopisu však už nepříliš efektivními. Řada vyučujících zmínila oblíbenost těchto metod mezi žáky. Jeden respondent opět podmínil efektivnost počtem žáků ve třídě, který by se měl pohybovat od 18 do 20 žáků ve třídě, aby bylo použití kooperativních metod efektivní. Více o efektivitě kooperativního učení vypovídají níže uvedené uskutečněné výzkumy.

2.3 Dosud uskutečněné výzkumy

Dle informace autorky Kasíkové, H (2001, s. 68-71) je možné se v otázce kooperace ve vyučování opřít o hodnověrná výzkumná data. Kooperativní učení se zkoumá komplexně a intenzivně od poloviny 70. let 20. století. Od té doby vzniklo několik výzkumných center (především v USA, Velké Británii), která ve svých výzkumech dokazují, že kooperativní učení má mnohočetné efekty. Byly publikovány první obsáhlé studie vztahující se k oblasti vzdělávání a škole založené na tematicke kooperativního, kompetitivního a individuálního uspořádání sociálních vztahů v úkolových situacích (1970 D. Johnson: The Social Psychology of Education, 1975 spolu s R. Johnsonem: Learning together and alone).

Byl nastolen komplexní program výzkumu k testování a modifikaci existující teorie sociální vzájemné závislosti ve vztahu k účinnosti vyučování, vzdělávání a výchovy. Byl vytvořen a zkoumán z různých hledisek model kooperativního učení. S tímto výzkumem jsou spojena jména, která proslavila kooperativní učení po celém světě – R. Slavin, S. Kogan, S. Sharan, D. Johnson, R. Johnson aj. Přes někdy rozporná zjištění výsledky těchto mnohostranných výzkumů ústí do těchto závěrů: Kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon než kompetitivní nebo individuální uspořádání učebních situací.

V jiné publikaci, tentokrát od Skalkové, J. Za novou kvalitu vyučování (1995, s. 46) je uvedeno, že pedagogové opírající se o dlouhodobé zkušenosti i experimentální výzkumy dospívají v zásadě ke kladným závěrům v otázce vlivu skupinového vyučování na výsledky učení žáků. Vztahy utvářející se ve skupině navzájem a mezi učitelem a žáky, pozitivně ovlivňují i další aspekty učení. Jde tu o utváření názorů a postojů žáků i o dovednosti kooperativního chování žáků - žáci si navzájem pomáhají, uplatňují se i pasivní a méně výkonní žáci, žáci nesmělí. Práce v kooperativní skupině přispívá k rozvíjení takových vlastností, jako je ochota ke spolupráci, odpovědnost, kritičnost, tolerance k mínění druhého. Rozvíjí a upevňuje se dovednost spolupracovat, komunikovat a vést diskuse, vyměňovat si názory aj.

Další odvolávku na výzkum v této oblasti jsem našla na internetových stránkách Step by step (www.sbscr.cz), kde je uvedeno, že studenti procházející tradiční výukou vykazují, ve srovnání se studenty v kooperativní výuce, lepší akademické výsledky, lepší dovednosti ve zdůvodňování a kritickém myšlení, hlubší pochopení osvojené problematiky, nižší úroveň stresu a úzkosti, vyšší motivaci učit se a lepší schopnost vnímat problémy z pohledu ostatních i kladnější postoj k vyučovaným předmětům a vyšší sebeúctu.

Ráda bych k tomuto ještě doplnila názor autorů Kasíkové, H. a Valenty, J. (1994, s. 47), kteří uvádějí, že to byl především čilý rozvoj sociální psychologie, který zužitkovala pedagogika v teorii skupinového vyučování. Sociální vztahy nelze ve třídě ignorovat nebo je – jak to dělalo individualizované vyučování a dělá frontální vyučování – dokonce potlačovat. Jsou organickou součástí výchovně vzdělávací situace. Uplatnění vzájemné interakce žáků mezi sebou je novou dimenzí vyučování, v které se spatřuje nejen pro tolik propagovanou kolektivní výchovu, ale i prostředek účinného vzdělávání. Fakta, která uvádějí zastánci skupinového vyučování (J. Skalková, M. Kratochvíl) a která jsou opřena o výzkumy včetně experimentálního ověřování v praxi, svědčí pro tuto organizační inovaci, zvláště je-li propojena s metodami problémové výuky.

Taktéž se domnívají, že negativní postoj ke skupinovému vyučování je povětšinou živěn učitelovým názorem, že zápory skupinového vyučování v praxi nakonec převážily klady. Není nic lehčího než svalit toto selhání na malou trpělivost či nedostatečnou dovednost učitele skupinovou organizační formu účinně zvládnout. Příčina může být a

také bývá i v tom. My však víme, že podstatnější důvody se skrývají v samotné podstatě systému, který se brání určitému novému prvku, buď jej vyloučí, nebo jej zformuje, někdy spíše zdeformuje.

Kromě výše uvedeného je nutné si uvědomit, že kooperativní učení vychází vstříc přirozeným potřebám žáků komunikovat a spolupracovat a představuje velmi účinnou metodu výuky, neboť využívá diskuse, umožňuje společně hledat, nacházet, experimentovat a učit se jeden od druhého.

Závěr

Na základě získaných informací z odborné literatury a z provedených průzkumů jsem dospěla k názoru, že když žáci při výuce spolupracují v malých skupinách, ve kterých je rozvíjena a podporována jejich komunikace, může to přispět ke zlepšení výsledků jejich učení. Když žáci pracují v malých skupinách, může se každý člen intenzivně účastnit, individuální problémy se pravděpodobněji vyjasní, chyby odstraní (i s pomocí učitele) a učení se zrychluje. Tímto směrem se mi potvrdil první předpoklad definovaný v úvodu práce. Žáci v kooperujících komunikujících skupinách si velmi dobře osvojili nové učivo. Pokud se jedná o zlepšení znalostí konkrétního učiva po aplikaci kooperativního učení, tento předpoklad se mi pro danou třídu, danou metodu a danou učební látku potvrdil jen částečně, jelikož lepší výkon ve stejné oblasti vzdělání byl pouze nepatrný.

Nicméně faktem je, že učitelé již nevystačí s tradičními metodami výuky, ale jsou vyzýváni k vyučování celou škálou vyučovacích metod jak tradičních, tak především těch moderních obsahujících formu spolupráce žáků ve skupinách. Systém kooperativního vyučování a učení je v současné době rozpracován ve třech rovinách pedagogické a didaktické teorie a praxe: v rovině nejzákladnějších teoretických východisek, v rovině principů tohoto systému a též v rovině návodů a doporučení pro praxi. Je třeba si uvědomit, že sociální vztahy mezi žáky jsou nedílnou součástí reálného vyučovacího procesu, a že tyto vztahy ovlivňují průběh intelektuálních procesů, dovedností kooperativního chování a rovněž dosahování společných cílů (sociálních ale i učebních výsledků).

Druhý předpoklad týkající se využívání kooperativního vyučování na Základní škole T.G. Masaryka v Rajhradě se potvrdil částečně. Učitelé zmíněné základní školy metody spolupráce ve skupinách využívají téměř všichni, ale nejvíce právě při výuce cizích jazyků. Jinou otázkou už je právě spokojenost s efektivitou těchto metod. Odpovědi na tuto otázku již byly půl na půl, největším úskalím efektivit je zřejmě velký počet žáků ve třídě, jak vyplynulo z některých odpovědí.

Z výsledků práce však plyne následující doporučení. Učitel by měl volit skupinové učení pro žáky, pokud je prospěšné pro jejich učení, jednak při rozvoji poznávacích

procesů, jednak rozvoji sociálním a osobnostním. Přičemž musíme mít na paměti, že skupinová práce ještě neznamená, že probíhá kooperativní učení. Kooperace přináší prospěch jednotlivci i skupině a zařazuje se do výuky tehdy, pokud chceme, aby se žáci prostřednictvím spolupráce v malých skupinách posunuli individuálně dál, a to i v takových věcech, jako je větší objem zapamatovaných informací. Argumenty necht' jsou výše uvedené výzkumy, které prokazují prospěšnost kooperativního učení v zapamatování, porozumění, formování schopností aplikace, analýzy a syntézy, hodnocení atp., tj. v oblasti poznávání.

Tento můj názor je podpořen i názorem školního inspektora Zdeňka Běleckého, který ve 14. vydání Učitelských novin z roku 2004 uvádí: "Chtělo by to, aby učitelé postupně opouštěli tu jedinou formu, kterou umí praktikovat, čili frontální, a aby přešli ke skupinové, kooperativní a individualizované formě vyučování. A to nikoli formou soutěže, ale spolupráce. Výsledek se musí projevit. Děti se přestanou tvářit, že ve třídě vlastně nejsou, ale začnou pracovat a komunikovat."

Pro učitele, kteří s metodami spolupráce začínají, je však nezbytné si uvědomit, že je třeba určitého přípravného období. Jde o dobu, kdy si učitel i žáci osvojují nové netradiční formy činnosti. Pro žáky přináší skupinové vyučování nové situace, kde aktivní činnost a samostatná práce se spojují s dovedností formulovat své názory, účastnit se diskuse a teprve postupně si osvojit dovednost kooperovat při řešení úkolů. Účinné jsou zvláště ty momenty, kdy žáci shromažďují materiál, srovnávají, vyčleňují podstatné vztahy z hlediska svého úkolu, diskutují, utvářejí vlastní názory a hodnocení. V publikaci Učíme se spoluprací spoluprací od Kasíkové, H (2005, s. 19) jsou uvedeny přínosy, které můžeme očekávat od kooperativních strategií, pokud se užívají efektivně:

- kooperativní učení podporuje výkon žáků (učí se kvalitněji, zlepšuje se i pamětní učení)
- zkvalitňují se myšlenkové strategie žáků
- zlepšuje se slovní zásoba dětí, plynulost a strukturovanost řeči

- upravuje se motivace dětí k učení: pobídky vnější, jako je učit se pro známku, ustupují pobídkám vnitřním, jako je učit se pro radost z procesu i výsledků.
- formují se sociální dovednosti, především komunikace s druhými
- utváří se pozitivní psychické naladění a schopnost zvládat psychické problémy
- ubývá negativních stresových reakcí
- zlepšuje se postoj ke škole i k učitelům

Důležitou radou je také nutnost kombinovat různé metody a formy výuky, zvláště ve výuce cizích jazyků, jak již bylo naznačeno v teoretické části práce. Frontální výuku bychom neměli opomíjet v případě vysvětlování složité látky, k jejímž principům by studenti stěží sami dospěli formou aktivního učení či vzájemné spolupráce. Využívání jednotlivých metod a vybírání přístupů podle obsahu a potřeb žáků je nejen vhodné, ale dokonce nezbytné, chceme-li naplnit cíle vzdělávacího programu. Učitel musí zvolit skupinové učení pro žáky tehdy, pokud je prospěšné pro jejich učení. Dobrou radou je také využívat skupinovou práci jen v případě, že v celé skupině panuje dobrá nálada, případně pokud se podaří nastolit příhodnou atmosféru.

Jak kooperativní, tak soutěživý a individuální styl učení jsou užitečné a měly by se využívat, nicméně převládajícím způsobem ve třídě by měla být spolupráce. Přínos kooperativního učení převažuje obtíže, které je třeba při jeho zavádění překonat. Na učitele, kteří mají dostatečnou trpělivost a sebedůvěru, čeká odměna v podobě většího rozsahu a hloubky pochopení učiva u studentů, jejich pozitivnějšího přístupu k předmětu i k sobě samým. Cesta k tomuto cíli možná nebude snadná, ale stojí za to se jí vydat.

Domnívám se, že tato cesta za to stojí už jen proto, že v dnešní náročné době vyžaduje většina moderních povolání umění delegovat autoritu, ovládat skupinový management, kooperativní a komunikační dovednosti. Vždyť už i CH. I. Barnard (1938) ve své reakci na výzvu, kterou představoval pro weberovsko-taylorovské pojetí organizace počínající výzkum mezilidských vztahů a neformálních skupin, vycházel z předpokladu, podle něhož lidé tvoří organizace a kooperují proto, aby překonali omezenost svých

individuálních možností a svou kooperaci rozvíjejí potud, pokud je to nejen vnějškově účinné, nýbrž i pro ně osobně vnitřně uspokojující.

Zhodnocením možnosti pedagogické regulace neformálních vztahů spolupráce a pomoci v malé sociální skupině při výuce anglického jazyka, což bylo v úvodu stanoveno cílem práce, jsem dospěla k názoru, že základem rozvoje spolupráce je důraz na komunikaci. Úloha komunikace při řízení společné činnosti není jen jednou z mnoha jejích úloh, ale koncentrovaně se v ní projevuje nezbytnost komunikace vůbec.

Již K. Marx věnoval pozornost řízení jako součásti kooperace. Rozlišoval přitom funkce vedení, dozoru a koordinace, přičemž základním prostředkem celkové koordinace je komunikace. Toto lze shrnout na pojetí komunikace jako základního sociálně psychologického procesu při společné činnosti, který nutně vystupuje do řízení této činnosti. Rozlišují se dvě podoby komunikačního vlivu. Jednou z nich je kontrola výstupů, jinou podobou komunikačního vlivu je informování, případně předvídání důsledků, které může způsobit prostředí či charakter samotného úkolu.

Jinou koncepcí v západní sociální psychologii, která má vztah k regulační funkci komunikace, je teorie disonance. Disonancí se rozumí nesouhlas mezi kognitivními prvky, kam mohou patřit znalosti, mínění, hodnoty, postoje atd. Disonance ovlivňuje jak obsah komunikačních procesů, tak i směr komunikace.

J. Maiwaldová při analýze malých pracovních skupin vypracovala teoretický model spolupráce na základě těchto hledisek: průběh pracovních činností v čase, předmět pracovní činnosti, druhy pracovní činnosti, vztahy spolupracujících. Přičemž organizace kooperativní skupinové činnosti vyžaduje, aby se činnost skupiny nejprve zaměřila na určitý cíl, byla vedena ke kooperativní činnosti, a tím se zvýšila individuální a kolektivní produktivní síla (Janoušek, J. 1994, s. 186). Zdůrazňuje také důležitost plánování jako předběžnou fixaci určitých stránek komplexního úkolu při společné činnosti. Plánování, jako nezbytné předběžné regulační určování rozsahu práce účastníků a určování posloupnosti, je zřejmou anticipací příslušných kooperativních aspektů.

Závěrem bych tedy jen shrnula a připomenula, že umět spolupracovat znamená umět komunikovat s ostatními, přijmout odlišné názory na věc, často volit kompromisy a že spolupráce je efektivní, když skupina zná schopnosti a potenciál jednotlivých členů, přičemž každý žák se musí snažit sám co nejvíce zapojit do činnosti a nespoléhat se na lepší studenty. Důležitý je také schopný vůdce, který dokáže řídit a plánovat, ale také umí navodit atmosféru, uděluje bezprostřední zpětnou vazbu pro učení, povzbuzuje žáky k ústnímu vysvětlování a především ke kladení otázek a snaze na ně co nejlépe odpovědět.

Resumé

Diplomová práce je zaměřena na rozvíjení vztahů spolupráce mezi žáky v malé sociální skupině při výuce anglického jazyka se zaměřením na zlepšení komunikace. Přičemž cílem práce bylo zjištění možnosti pedagogické regulace těchto vztahů spolupráce v malé sociální skupině.

Práce obsahuje dvě části. První část je teoretická a je v ní podán přehled poznatků z literatury o metodách výuky cizího jazyka a jejich vývoji, se zaměřením na metody, které podporují rozvoj spolupráce a kladných vztahů mezi žáky. Vysvětluji, co je spolupráce, zaměřuji se na kooperaci a komunikaci jako na klíčové kompetence definované rámcovým vzdělávacím programem současného školství. Poskytuji teoretický podklad pro kooperativní učení, uvádím jeho typy a znaky, zásady a pravidla a soustřeďuji se především na jeho metody. V této části také hodnotím poznatky z odborné literatury, které se zaměřují na možnosti regulativní funkce učitele při rozvoji kooperativních vztahů a komunikace v rámci výuky. Uvádím zde také metody, techniky a možnosti hodnocení skupinové práce a jejich výsledků.

Druhá část obsahuje praktické využití metod sloužících k rozvíjení spolupráce s důrazem na podporu komunikace mezi žáky. Vycházím zde tedy z vlastních zkušeností, z vypořádaných poznatků a z měření školního výkonu. Dále zjišťuji využívání metod podporujících kooperativní vztahy ve výuce na Základní škole v Rajhradě. Zaměřuji se také na to, zda byly provedeny nějaké pedagogické experimenty, které by se zabývaly ověřením rozvoje spolupráce mezi žáky a efektivností kooperativního učení.

V závěru práce hodnotím, zda se potvrdily výše uvedené předpoklady, a jaká doporučení ze studia odborné literatury a z mého uplatňování poznatků v pedagogické praxi vyplývají.

Anotace

Diplomová práce se zabývá rozvojem kooperativních vztahů v malé sociální skupině s orientací na rozvoj a podporu komunikace ve výuce anglického jazyka. Jsou zde uvedeny poznatky z odborné literatury a z provedeného průzkumu zaměřeného na efektivitu kooperativního učení a využívání jeho metod v pedagogické praxi.

Klíčová slova

Kooperativní učení, komunikační kompetence, komunikativní způsob výuky cizího jazyka, pedagogická regulace, školní výkon

Annotation

Diploma thesis is dealing with development of cooperative relationships in small social groups with the orientation towards the communication support in teaching English. The results from specialized literature and from implemented research which focused on cooperative learning effectiveness are stated here including usage of its methods in pedagogical process.

Key words

Cooperative learning, communication competence, communicative way of foreign language teaching, pedagogical regulation, school performance

Literatura

A. Knihy

Cangelosi, J.S. Strategie řízení třídy, jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce.(překlad Langová, M.) 2. vyd. Praha: Portál, 1996. 289 s.

Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s.

Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 280 s.

Hunterová, M. Účinné vyučování v kostce. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. 102 s.

Janoušek, J. Společná činnost a komunikace. Praha: 1984. 221 s.

Jelínek, S. a kol. Aktuální problémy metodiky cizích jazyků

Jelínek, S. a kol. Metodické problémy vyučování cizím jazykům. 2. vyd. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1979. 224 s.

Kasíková, H. Kooperativní učení, Kooperativní škola. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 152 s.

Kasíková, H. Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2001. 179 s.

Kasíková, H. Učíme se spolupráci spoluprací. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005. 141 s.

Kasíková, H. Valenta, J. Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování. 1. vyd. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku, 1994. 56 s.

Kasíková, H. Vališová, A. a kol. Pedagogické otázky současnosti. Praha: ISV nakladatelství, 1994. 124 s.

Nelešovská, A. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. 172 s.

Pasch, M. a kol. Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: jak pracovat s kurikulem (z angličtiny přeložil Koldinský M.) 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 424 s.

Petty, G. Moderní vyučování: praktická příručka (z angličtiny přeložil Kovařík, Š.) 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 384 s.

Skalková, J. Za novou kvalitu vyučování, Brno: Paido, 1995. 89 s.

Souček, J. Školní třída jako sociální skupina, Praha: Ústav pro učitelské vzdělávání na UK, 1971. 30 s.

Valenta, J. Učíme (se) komunikovat. 1. vyd. Kladno. AISIS a.s., 2005. 207 s.

B. Časopisecká literatura

Cizí jazyky, časopis pro teorii a praxi, ročník 2006 - 2007, Praha: FRAUS

Moderní vyučování, časopis o učitelích a jejich práci, ročník 2006 - 2007, Kladno: AISIS

C. Internetové stránky

www.bridge-online.cz

www.kritickemysleni.cz

www.modernivyucovani.cz

www.rvp.cz

www.sbscr.cz

www.scio.cz

www.ucitelskenoviny.cz

Příprava na výuku s použitím metod kooperativního vyučování se zaměřením na rozvoj komunikace

Škola: ZŠ T.G. Masaryka, Rajhrad – II. stupeň

Třída: 7

Počet žáků: 24

Předmět: Anglický jazyk

Téma: Tell the story about a little ant – vocabulary „My body“, „Health care“, minulý čas

Kompetence:

- rozvoj komunikace a spolupráce v týmu
- umět se zapojit do diskusí
- formulovat a vyjadřovat vlastní názor

Cíl jazykový:

- opakování části těla
- osvojení plynulosti vyjadřování
- rozšíření a osvojení slovní zásoby v dané oblasti
- popis obrázku
- sestavování vět v minulém čase

Vyučovací metody: metody kooperativní výuky, komunikativní cvičení a hra – brainstorming a řešení problému

Postup:

1. brainstorming - téma „My body and health care“ (*napsat na tabuli*)
 - uspořádání třídy – frontální
 - žáci jmenují co možná nejvíce již osvojených slovíček z daného tématu
 - slovíčka jsou zapisována na tabuli
 - ukončení práce po 5-10 minutách
 - výsledek 1. části - opakování a rozšíření slovní zásoby
2. Kooperativní hra - vyprávění příběhu „About a little ant“
 - uspořádání třídy – skupinové
 - žáci rozdělení do skupin po 3-4
 - každá skupinka obdrží obrázek znázorňující část příběhu (10 kartiček příběhu – *schopnější skupince přidělit 2 obrázky*)
 - úkolem každé skupiny je popis obdrženého obrázku a sestavení 2-4 vět v minulém čase o ději na obrázku. Čas práce ve skupinách: 5-10 min
 - možnost využití času k *dopsání potřebné slovní zásoby na tabuli*.
 - skupinky si zvolí svého zapisovatele a mluvčího, který bude prezentovat vytvořené věty celé třídě. *Zápis vět s použitím minulého času na tabuli*
 - střídání jednotlivých skupin podle čísel na obrázcích – postupné sestavování celého příběhu.
 - na závěr shrnutí kompletního příběhu
 - výsledek 2. části – osvojení plynulosti vyjadřování, spolupráce na přípravě příběhu, rozvoj schopnosti komunikace, naučení užívání minulého času v oznamovacích větách, otázkách a záporu.

Závěr: V rámci celé třídy vyzkoušet, zda si žáci pamatují nová slovíčka z daného tématu a umějí přeložit věty z příběhu do češtiny.

- Shrnutí, zhodnocení hodiny