

Spolupráce žáků během výuky

Tereza Janoščíková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Janošíková**
Osobní číslo: **H17025**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Spolupráce žáků během výuky**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o spolupráci žáků během výuky.
Vymezení teoretických východisek o spolupráci žáků během výuky.
Studium kvalitativní metodologie pedagogického výzkumu a jeho aplikace.
Příprava empirické části, vymezení cíle výzkumu, výzkumných otázek a metod výzkumu.
Konceptualizace dat a hledání teoretických vztahů mezi koncepty.
Prezentace výsledků výzkumu a doporučení pro budoucí pedagogický výzkum a praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika*, 67(2), 106-125.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal.
- Skutil, M., Havlíčková, K., & Matějčíková, R. (2015). Educational Process in Terms of Teaching Methods and Organizational Forms in Small Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 2560–2565. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.932

Vedoucí diplomové práce: **prof. PhDr. Hana Lukášová, CSc.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 11. října 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 11.4.2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací.

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá tématem spolupráce žáků během výuky. Cílem práce bylo zjistit, jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku 1. stupně základní školy při výuce. V teoretické části se autorka věnuje základním poznatkům ohledně spolupráce, o které se pak opírá v praktické části. Zároveň jsou zde prezentovány výsledky výzkumu, který byl realizován na bázi pozorování vyučovacích jednotek. Realizovány byly také rozhovory s učiteli a žáky, aby byla data věrohodná. Využita byla metoda otevřeného kódování a triangulace dat, z důvodu ověření platnosti a plnohodnotnosti dat. V závěru diplomové práce je zpracována interpretace dat a výsledky výzkumu.

Klíčová slova: sociální učení, spolupráce, kooperativní učení, znaky kooperativního učení

ABSTRACT

Diploma thesis deals with the topic of cooperation of students during teaching. The aim of the work was find out the cooperation of pupils of the 1st grade of primary school in teaching. In the theoretical part, the author deals with basic knowledge about cooperation, which she then relies on in the practical part. At the same time, the results of research are presented here, which were carried out on the basis of observations of teaching units. Interviews with teachers and pupils were also conducted to make the data credible. The method of open coding and triangulation of data was used, in order to verify the validity and completeness of the data. At the end of the diploma thesis, the interpretation results are processed.

Keywords: social learning, cooperation, cooperative learning, signs of cooperative learning

Moc ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce prof. PhDr. Haně Lukášové, Cs. za její odborné vedení, cenné rady, ochotu a trpělivost.

Dále bych ráda poděkovala všem účastníkům výzkumu, kteří se podíleli na realizaci praktické části. Učitelům, za jejich ochotu spolupracovat. Žákům, za jejich zájem a jejich zákonným zástupcům, za svolení.

Nesmím zapomenout poděkovat všem mým blízkým, kteří mě podporovali v průběhu celého studia.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VÝUCE V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO UČENÍ V PRIMÁRNÍ EDUKACI	12
1.1 SOCIALIZACE.....	12
1.2 SOCIALIZACE JAKO PROCES SOCIÁLNÍHO UČENÍ	13
1.3 ZÁVĚR PRVNÍ KAPITOLY	15
2 SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ Z HLEDISKA ORGANIZAČNÍCH FOREM VÝUKY	16
2.1 VYMEZENÍ MOŽNOSTÍ ŽÁKOVSKÉ SPOLUPRÁCE Z HLEDISKA POJETÍ POJMU ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY.....	16
2.2 HISTORIE ORGANIZAČNÍCH FOREM	17
2.3 HLEDISKA PRO ROZLIŠENÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM	17
2.4 FORMY VÝUKY Z HLEDISKA POČTU ŽÁKŮ.....	17
2.5 FORMY VÝUKY Z HLEDISKA ČASU	19
2.6 FORMY VÝUKY Z HLEDISKA MÍSTA	21
2.7 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ	21
2.8 ZÁVĚR DRUHÉ KAPITOLY	22
3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ A SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VÝUCE	24
3.1 ORGANIZACE SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VÝUCE	24
3.2 SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ A ŽÁKOVSKÁ SPOLUPRÁCE	24
3.3 ORGANIZACE KOOPERACE ŽÁKŮ VE VÝUCE.....	28
3.3.1 Kooperace v procesu vyučování	29
3.4 ZÁVĚR TŘETÍ KAPITOLY	35
4 DOSAVADNÍ PEDAGOGICKÉ VÝZKUMY K ŽÁKOVSKÉ SPOLUPRÁCI	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
5 METODOLOGIE VÝZKUMU	40
5.1 HLAVNÍ ZÁMĚR VÝZKUMU	40
5.2 CÍLE VÝZKUMU	40
5.3 OTÁZKY VÝZKUMU	41
5.4 METODY SBĚRU DAT	41
5.4.1 Metoda zúčastněného pozorování	41
5.4.2 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor	42
5.5 VÝZKUMNÝ VZOREK	44

5.6	METODY ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	46
5.7	POPIS POSTUPU PŘI ZPRACOVÁNÍ VÝZKUMU	47
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU	49
6.1	ANALÝZA A VÝSLEDKY VÝZKUMU Z POZOROVÁNÍ.....	49
6.2	ANALÝZA A VÝSLEDKY VÝZKUMU Z ROZHOVORU S UČITELI.....	60
6.3	ANALÝZA A VÝSLEDKY VÝZKUMU Z ROZHOVORU S ŽÁKY	71
6.4	TRIANGULACE DAT A ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	77
7	ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉ ČÁSTI	87
7.1	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	88
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	95
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	97
	SEZNAM OBRÁZKŮ	98
	SEZNAM TABULEK.....	99
	SEZNAM PŘÍLOH.....	100

ÚVOD

Téma mé diplomové práce je zaměřeno na spolupráci žáků během výuky. Záměrem mé diplomové práce je identifikovat spolupráci žáků pátého ročníku při výuce. Zároveň zjistit, jak chápou spolupráci žáků učitelé v primární edukaci, a jakou mají zkušenost se spoluprací během výuky samotní žáci. O spolupráci mluvíme, protože je velice důležitá z pohledu dosahování určitého cíle v závislosti na ostatních jedincích. Při spolupráci se žáci dostávají do situací, ve kterých si osvojují jednotlivé způsoby chování, jež jsou pro ně důležité do budoucna, proto je důležité tento jev v primární edukaci nepodceňovat a věnovat mu dostatek pozornosti.

V teoretické části se zaměřuji na vymezení teoretických východisek, které souvisí s pojmem spolupráce, ale také se pojí s cíli praktické části. Nejprve bude vymezena spolupráce žáků ve výuce v kontextu sociálního učení v primární edukaci. Součástí kapitoly je také pojem socializace, který je důležitý pro fungování žáka ve společnosti. V následující kapitole se zaměřuji na vymezení spolupráce žáků z hlediska organizačních forem výuky. Organizační formy výuky bylo velmi důležité vymežit, jelikož jsou stěžejní k hledání odpovědí na otázku týkající se forem spolupráce využívané při výuce. V následující kapitole se zaměřuji na vymezení kooperativního učení ve vztahu ke klíčovému pojmu diplomové práce. Velice přínosným autorem, který se zabývá zmíněnou problematikou, je Hana Kasíková. V poslední kapitole jsem se věnovala výzkumům, které probíhaly na území České republiky, a jejich pozorností byla organizace výuky, která se váže ke spolupráci žáků.

Praktická část se zabývá kvalitativně orientovaným pedagogickým výzkumem, jehož hlavním cílem je identifikovat spolupráci žáků pátého ročníku základní školy při výuce. Data budou shromážděna skrze metodu zúčastněného pozorování vyučovacích jednotek, hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učiteli a žáky. Jak již vyplývá z hlavního cíle, výzkum bude realizován na prvním stupni základní školy v pátém ročníku. Po následné analýze a interpretaci dat bude odpovězeno na stanovené klíčové otázky vlastního výzkumu. Bude posouzena kvalita spolupráce žáků v kontextu rozvoje primární edukace.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VÝUCE V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO UČENÍ V PRIMÁRNÍ EDUKACI

V první kapitole bych se velice ráda věnovala pojmům, které jsou pro mou diplomovou práci důležité, z hlediska sociální psychologie. Vymezíme si pojem socializace a sociální učení, jelikož se s nimi žák nevědomky setkává každý den v podmínkách primární edukace i mimo ni. Ve výzkumné části se budeme zabývat, zda spolupráce žáků ve výuce podporuje jejich sociální učení, proto je důležité vymežit všechny důležité pojmy také v teoretické části diplomové práce.

1.1 Socializace

Nejprve bych ráda objasnila pojem socializace, který definovalo mnoho autorů. Sollárová (2019) tvrdí že, aby žák dosáhl úspěchu ve společnosti, tak je nutné osvojit si vlastnosti a dovednosti, které určitá společnost vyžaduje. Procesu, osvojování si jednotlivým způsobům a projevům chování, se říká socializace. Výsledkem socializace je získání lidského způsobu reagování, vnímání, myšlení, cítění a konání. Každá společnost má jiné představy o tom, jakým způsobem se jedinci budou chovat, a tím vykonávat svou sociální roli. Již zmíněné představy jsou zahrnuty do soustavy norem, z kterých je tvořen obsah celkové socializace.

Podle Heluse je socializace celoživotní vývojový proces, který je podmíněný jednotlivými sociálními souvislostmi života. Je to proces utváření a vývoje člověka, na kterého působí sociální vlivy a jeho vlastní individuální aktivity, kterými na dané sociální vlivy odpovídá. Knotová (2014) zase uvádí, že na socializaci má vliv jednak prostředí, ale uskutečňuje se také výchovným působením. Socializace je tedy širším pojmem než výchova. V nejširším pojetí je to proces, kdy se jedinec stane schopným žít a fungovat v dané společnosti. Postupným včleňováním člověka do společnosti, dochází k tvarování jeho osobnosti. Dochází k tomu díky kontaktu s přírodním a sociálním prostředím. Podstatné je naučit se jednat s lidmi, navzájem s nimi kooperovat a komunikovat. V průběhu socializace se rozvíjí i další potřeby, které nesmíme opomíjet, jako například autonomie.

Blatný (2010) vyzdvihuje také to, že v průběhu socializace dochází k tvorbě sebepojetí jedince. Konkrétně pokud dochází do procesu interakce se sociálním prostředím. U každého člověka je obsah jeho sebepojetí odlišný, jelikož sociální zkušenosti jsou u všech na jiné úrovni.

Jako základ tvoří primární socializace. Jedná se o proces, který se odehrává v rodině. Cílem je uvedení dítěte do určitého kulturního prostředí a následná orientace v něm. Na rodinu následně navazuje společenská instituce neboli škola. Dítě se dostává z pohledu sociální psychologie do takzvané malé skupiny. Tvoří ji jedinci, kteří se znají, vzájemně komunikují a mají společný cíl. (Nakonečný, 1999)

1.2 Socializace jako proces sociálního učení

Během svého života se člověk dostává do procesu sociálního učení, jelikož nemá vrozené způsoby chování, jednání nebo reagování. Julian Rotter jednání člověka vysvětluje v závislosti interakce s prostředím. Tedy jeho teorie sociálního učení je postavena na čtyřech proměnných. Jako první Rotter uvádí pojem potenciál chování. Jedná se o pravděpodobnou volbu chování z různých možností, kterou situace nabízí v závislosti na posílení. Ke každé reakci na určitou situaci můžeme přiřadit potenciál chování. Dalším pojmem je očekávání neboli představa o tom, že dané chování povede k cíli. Bývá založeno na předchozí zkušenosti. Dle jeho míry můžeme rozlišit silné i nízké očekávání. Předposledním pojmem je hodnota posílení, která vyjadřuje jistou preferenci posílení. Jedinec tedy volí takové chování, ze kterého získá posílení s pro něj nejvyšší možnou hodnotou. Jako posledním pojmem je psychologická situace, kterou Rotter uvádí z důvodu, aby odlišil interpretaci jedné situace rozdílnými lidmi. (Rotter in Sollárová, 2019)

Sociální učení můžeme definovat jako: „*osvojování si komplexních způsobů chování a jednání přiměřených určité sociální situaci.*“ (Řezáč, 1998, s. 72)

Podle Musila (2005) k sociálnímu učení dochází během interakce mezi dvěma nebo jedincem a skupinou. Za interakci můžeme považovat procesy, které se přímo nebo nepřímo odehrávají mezi jednotlivci, skupinami určitého sociálního stavu a směřují k určitému cíli. Z pohledu Pugnerové (2019) můžeme sociální učení jednoznačně zařadit mezi základní mechanismy socializace. Jedinec zde díky kontaktu s ostatními získává návyky, dovednosti, postoje, sociální role, hodnoty a ideály. Mezi důležitý pojem sociálního učení musíme připomenout imitaci neboli napodobování, kdy je převzato určité chování. Naopak pojmem identifikace, si jedinec vybere objekt a přejímá celek i s jeho hodnotami, chováním či postoji.

Když se zaměříme na zprostředkovatele procesu socializace, tak mezi nejvýznamnější činitele zařadíme na prvním místě rodinu. Následuje škola, vrstevníci, později sekundární rodina a přátelé. Působení všech činitelů má produktivní význam,

jelikož v první řadě modifikují předem dané obsahy kultur a společnosti, a také se podílejí na vytváření nových zdrojů socializace. Na prvním místě autor uvádí rodinu, jelikož v ní jedinec vyrůstá, přebírá od ostatních členů veškeré návyky a chování. Nové zdroje socializace získává jedinec tím, že se dostává do kontaktu s novými lidmi. Stejně jako od členů rodiny, tak i od ostatních lidí se jedinec učí. (Cakirpaloglu, 2012)

Dále bych věnovala pozornost pojmu **sociální skupina**. Každý z nás je členem mnoha skupin. Helus (2015) tvrdí, že jedinci v sociální skupině spolu komunikují za účelem dosažení nějakého společného cíle. Členové se na sebe navzájem mohou spolehnout. Dle Bendla (2015) jsou malé sociální skupiny vymezeny jednak počtem členů, ale zároveň také tím, že se členové mezi sebou znají a dokážou mezi sebou komunikovat. Také vytváří autentický systém určitých norem a rolí, podle níž jsou určeny vztahy mezi jednotlivými členy. Společnou vlastností skupin je vědomí všech členů o své vzájemné sounáležitosti. V každé skupině jedinec zaujímá svou **sociální pozici**. Vykazuje určité známky chování, které pozici odpovídají, a získává svou **sociální roli**. Mezi jedinci ve skupině navzájem působí pozitivní i negativní emoce a dochází tak k **sociální oblibě**. Sociální status poté členové získávají díky schopnosti ovlivňovat druhé ve skupině. Pokud svou roli držitel vykonává poctivě, a získá si respekt ostatních členů, vzniká **sociální prestiž**. Dále je sociální skupinou možno podle Heluse (2018) označit určité množství lidí, které spojuje jednak prožitek vzájemnosti, tak hledisko organizační stránky neboli uspořádání svých vztahů. Chápeme ji jako sociální organismus působící na osobnost všech svých členů a klade nároky na jejich celkovou skupinovou adaptaci.

Podle Pugnerové (2019) je jedinec do sociální skupiny zařazen ve chvíli, kdy se narodí. Jedná se o primární sociální skupinu, kterou je ve většině případů rodina. Během života se dítě dostává do dalších sociálních skupin, které jsou pro něj sekundární. Existuje několik dalších členění sociálních skupin. Můžeme se zaměřit také na dělení podle počtu jedinců ve skupině a rozlišit tak skupiny: malé, střední a velké.

Ve svém výzkumu pozoruji spolupráci ve školní třídě. Jedlička (2015) uvádí, že se jedná o sekundární sociální malou skupinu, do které se jedinec dostává v určité fázi svého života. Škola je instituce neboli prostředí, do kterého žák vstupuje, aby byly rozvíjeny jeho občanské návyky. Dále jsou zde připravováni na zvládnutí dalších společenských nároků a požadavků. V průběhu plnění základní školní docházky se jedinci učí ovládat svůj mateřský jazyk a následující komunikační prostředky vztahující se k rozvíjení jazykových schopností. Jedná se o cizí jazyky, ale také o vědní obory, mezi které bychom zařadili

matematiku, botaniku ve vyšších ročnících chemii a fyziku. Mimo jiné škola předává žákům také hodnotové vzorce chování a společností schvalované sociální formy jednání. Jinými slovy je poukazováno na chování, které je adekvátní společnosti, a které nikoli. Žáci by měli vědět, jaké chování není přípustné, a dokonce trestané. Poslání socializace na základních školách spočívá tedy především ve vedení žáků k adaptaci na společnost.

1.3 Závěr první kapitoly

V první kapitole jsem se zaměřila na rozebrání psychologických pojmů jako je socializace a následné sociální učení. Již zmíněná socializace předchází spolupráci, které se budeme věnovat v následujících kapitolách.

Pro úspěch každého z nás ve společnosti je důležitým bodem osvojení si jednotlivých dovedností, návyků, jednání, které jí náleží. Každé společnosti náleží však jiný souhrn vlastností. Je tedy důležité projít procesem socializace. Socializace však není chvilkovou záležitostí, probíhá již od samotného narození jedince. Konkrétně je pro jedince první sociální skupinou rodina, ve které probíhá primární socializace.

K první socializaci dochází v rodině jedince. Následně s postupem věku se dítě dostává do školy, zaujímá místo ve třídě a setkává se se svými vrstevníky. Dostává se tedy do nové sociální skupiny a získává novou sociální roli. Učí se novým pravidlům, dovednostem a komunikuje. V průběhu začleňování se do nové společnosti si jedinec formuje svou osobnost. Pohybuje se mezi novými jednotlivci nebo skupinami, ať už to jsou spolužáci, učitelé, žáci z jiných ročníků a podobně. Od všech si jistým způsobem přebírá návyky a postoje a rozvíjí své sociální učení. Zde se dostáváme také k pojmu spolupráce, která je pro chod školní třídy velice důležitá, proto bylo potřebné se pojmu socializace podrobně věnovat, protože tvoří důležitý kontext vlastního výzkumného problému v této diplomové práci.

2 SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ Z HLEDISKA ORGANIZAČNÍCH FOREM VÝUKY

Ve druhé kapitole budeme věnovat pozornost možnostem posouzení spolupráce žáků ve výuce z hlediska organizačních forem výuky. Je zaměřená také na historický vývoj a charakteristické vlastnosti forem výuky. Kapitulu je velice důležité vymežit, jelikož se vztahuje k cílům výzkumu a ke klíčovým výzkumným otázkám.

2.1 Vymezení možností žákovské spolupráce z hlediska pojetí pojmu organizační formy výuky

Pojem organizační formy výuky můžeme podle Solfronka (1994) vymežit následujícím způsobem. Jedná se o způsob uspořádání výuky za konkrétních podmínek v určité výchovně vzdělávací situaci. Při popisování forem vyučování bereme na vědomí také celkový systém vyučování, koncepci, tendence a zákonité vztahy a souvislosti. Jedná se tedy o uspořádání vyučovacího procesu, jeho složek, ale také vzájemných vazeb v prostoru a čase. Všechny organizační formy vyučování znázorňují vnitřní strukturu systému řízení výuky.

Organizační formy výuky si můžeme vysvětlit také jako „*uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek vyučovací činnosti učitele a učebních činností žáků, v nichž se realizuje proces výuky*“ (Skalková, 2007, s. 203; Václavík in Kalhous, 2002, s. 293-294; Nelešovská, Spáčilová, 2005, 181). V dnešních podmínkách výuky jsou organizační formy limitovány rozvrhem vyučovacích hodin, dále také střídáním vyučovacích předmětů přes den, týden či roku. Pokud vybíráme správnou organizační formu, musíme se zaměřit na tři důležité faktory. Záleží na počtu žáků, se kterými budeme pracovat. Dále si musíme uvědomit, jaký časový prostor máme (například 45 minut jako běžnou vyučovací hodinu) a v poslední řadě je to místo výuky. (Lukášová, 2010)

Šafránková (2019) zmiňuje, že organizační formy vyučování spadají pod systém vyučovacího procesu, kde zároveň s výukovými metodami participují na realizaci cílů vyučování. Probíhají zde procesy učení a vyučování. Organizační formy tvoří takzvanou vnitřní strukturu systému, kterou je řízena výuka. Jedná se o uspořádání veškerých složek výuky za daných časových a prostorových podmínek. Probíhají zde činnosti, do kterých můžeme zařadit komunikaci nebo společnou činnost učitele a žáka. Při volbě vhodné organizační formy výuky, bychom se měli ohlížet na následující faktory: učitelem

stanovené cíle, obsah učiva, zkušenost učitele, schopnost žáků, výukové metody, možnosti školy (časové i prostorové).

2.2 Historie organizačních forem

Organizační formy mají velice rozsáhlou historii. Skalková (2007) uvádí, že během let docházelo k řadě změn z hlediska pojetí organizačních forem výuky, což považujeme za zcela přirozený vývoj. Změny se odvíjely především v závislosti od funkce školy, nových úkolů vyučování, charakteru činnosti učitele či žáka. Nejprve ve starověku a středověku převažoval individuální systém. Postupem času byla potřeba rozvoje vzdělání mezi větší okruh lidí. V díle *Velká didaktika* zpracoval Jan Amos Komenský systém vyučování 17. století. Třídy navštěvovali žáci podobné věkové kategorie a na stejné úrovni poznatků. Hodiny měly jasný cíl a bylo do nich děleno jednotlivé učivo. Pedagogové 19. století podporovali samostatnou práci žáků. Ve 20. století žáci museli pracovat stejným tempem. V reakci na styl vyučování vznikalo úsilí o reformu organizačních forem. Pokoušeli se převážně o rozvoj skupinového, ale také individualizovaného vyučování. Později se začaly organizační formy doplňovat o jednotlivé metody.

2.3 Hlediska pro rozlišení organizačních forem

Při volbě vhodné organizační formy by učitelé měli zvážit podle Lukášové (2010) minimálně tři hlediska, která dokážou značně proměnit chod celé výuky. Jedná se o:

- **Množství žáků**, které je přítomno ve výuce.
- **Čas**, jenž limituje délku výuky.
- **Místo**, ve kterém se vyučovací proces odehrává.

2.4 Formy výuky z hlediska počtu žáků

Z hlediska počtu žáků můžeme rozlišit hned několik forem. Nejprve bych rozvedla pojem frontální vyučování. Skalková (2007) konstatuje, že se jedná o práci učitele s určitou skupinou žáků, která je plánovitá, soustavná a v určitém čase. Všechny vyučovací hodiny mají vždy dílčí didaktický cíl. Během vyučovací hodiny dochází k přímému, ale také nepřímému kontaktu mezi učitelem a žáky. Učitel vytváří příznivé podmínky pro poznávací činnost žáků. Snaží se, aby všichni probírané látce porozuměli v průběhu vyučovacího procesu. Je však důležité dbát na normě počtu žáků v jedné třídě. Vyučovací hodiny jsou sestaveny v rozvrhu a opakují se každý týden.

Během frontální výuky podle Lukášové (2010) dochází především k jednosměrné komunikaci, a to konkrétně od učitele na žáky. Při hodině se obrací ke všem žákům, tudíž jsou žáci především pasivními příjemci informací.

V extrémních případech se může stát, že učitel nerespektuje potřeby žáků, jejich zájmy a nevede je ke tvořivému myšlení. Žáci poslouchají, co učitel popisuje či vysvětluje. Frontální výuka se tedy vyznačuje společnou pracovní činností žáků s dominancí učitele. Učitel aktivity žáků řídí, usměrňuje a veškerou práci kontroluje. Cílem je osvojení co největšího počtu poznatků žáky. Vyučovací hodinu můžeme rozčlenit do několika fází. Jako první by měla hodina začínat pozdravem, případně představením se. Tato část je automatická u každého učitele. Důležité je vyzdvihnout pozdrav, jelikož tvoří základ slušného chování. Následuje část, která je zaměřená na opakování probraného učiva. Může se jednat například o ústní či písemné zkoušení. Cílem je zpětná vazba, která ověřuje znalosti a vědomosti žáků. Z výsledků pak učitel zjistí, zda bylo učení efektivní či nikoliv. Zkoušení také funguje jako opakování učiva pro ostatní žáky třídy. Po skončení opakování je třeba navázat na již probírané učivo. Zde většinou dochází k vysvětlení nepochopených otázek z předešlé hodiny, aby pak mohli plynule navázat na látku novou. Žáci by se v této fázi hodiny měli jednoznačně dozvědět vzdělávací cíl. Následuje fáze expozice nového učiva. Používá se zde metody přednášení, vyprávění, vysvětlování, popisování, diktování do sešitu a zápis na tabuli. Učitel je v této části hodiny nejvíce aktivní. Nevýhodou je však nízké zapojení žáků. Dochází pouze k pasivnímu přijímání poznatků. Nakonec hodiny by mělo být zařazeno krátké shrnutí nové látky. Je třeba na tuto část hodiny nezapomínat. Využití můžeme například vytvořených otázek, které reflektují nové učivo. (Kotrba & Lacina, 2015)

Mezi další organizační formy výuky z hlediska počtu žáků rozlišujeme **skupinové vyučování**, které bude pozorováno v rámci výzkumu.

Skalková (2007) definuje pojem skupinové vyučování následovně: „*Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu.*“ (Skalková, 2007, s. 224)

Během skupinového vyučování si žáci mezi sebou pomáhají. Uplatňují se také žáci, kteří jsou ve velkém kolektivu nesmělí. Při skupinové práci se mohou rozvíjet vlastnosti jako například: ochota spolupracovat, odpovědnost za práci, tolerance ostatních, schopnost diskutovat. Skupinové vyučování je vhodné pro využití náročnějších metod.

Při skupinové práci bychom měli dodržovat tři základní fáze:

- Nastolení problému či problémové otázky.
- Aktivní činnost žáků ve skupině.
- Zhodnocení výsledků prací skupin.

(Skalková, 2007; Lukášová, 2010)

Na skupinové vyučování navážeme **párovou organizací výuky**. Lukášová (2010) zmiňuje, že v primárním vzdělávání může předcházet skupinové spolupráci. Žáci si mohou dvojice zvolit sami, anebo je může určit sám vyučující. Při párové výuce sledujeme, jak jsou žáci ochotni spolupracovat a pomáhat si navzájem.

Jako poslední organizační formu výuky z hlediska počtu žáků si uvedeme **kooperativní učení**. Nesmíme ji opomenout, jelikož zde probíhá vyšší úroveň spolupráce ve skupině. Přináší žákům prožitek a radost ze společného výkonu. Více si kooperativní formu výuky přiblížíme v samostatné kapitole níže. (Lukášová, 2010)

2.5 Formy výuky z hlediska času

Podle Lukášové (2010) se v českých školách setkáme nejčastěji se základní formou, a tou je **vyučovací hodina**. Významný znak je délka trvání vyučovací hodiny, kterou činí 45 minut. Výzkum vyučovacích hodin, který se zaměřoval na organizaci a proces učení žáků, podal následující typologii vyučovacích hodin: motivační hodiny, hodiny na osvojení nových dovedností a vědomostí, opakovací hodiny, hodiny zaměřené na praktické činnosti, hodiny určené pro zkoušení vědomostí a dovedností, hodiny smíšené. V uvedeném rozlišení se střídá cíl vyučovací hodiny. Každá vyučovací hodina se vyznačuje svou strukturou. Každá část má vlastní specifické didaktické určení. Etapy Skalková (2007) vymezila následovně:

1. Zahájení hodiny – V této fázi by mělo docházet k motivaci žáků, vyřízení organizačních záležitostí, vytyčení cíle a tématu hodiny.
2. Opakování probraného učiva – Žáci by si měli připomenout své zkušenosti. Zde dochází velmi často také ke kontrole a hodnocení domácí práce žáků.
3. Nové učivo – Dochází k objevování nových poznatků.
4. Procvičení nového učiva – Žáci samostatně používají nové vědomosti a vytvářejí si nové dovednosti.

5. Kontrola stavu rozvoje vědomostí a dovedností – Zde dochází také k zadávání domácích úkolů.

Skalková (2007) dále také uvádí, že jako efektivní vyučovací hodiny se zdají být ty, které realizují jednotlivé cíle a obsah, jež si vyučující před začátkem nastavil. Učitel využívá metody a prostředky, které: žákům umožní vykonávat různorodou činnost ve třídě, skupinách či individuálně; podporují žákovu aktivitu jednak v teoretických, ale i praktických činnostech; nabízí žákům prostor pro samostatnou práci, tvořivost, sebehodnocení, přenesení zodpovědnosti za vlastní práci; obrací se k individuálním zvláštnostem jedinců, k zájmům a potřebám; pozitivní vztahy mezi učitelem a žáky rozvíjí motivačně emocionální atmosféra. Nesmíme opomenout meze organizační formy: mechanické využívání může postupně navozovat jednotvárnost, kdy žáci ztrácejí zájem a omezuje se tak jejich aktivita; někteří žáci se mohou dostávat na okraj pozornosti učitele; kvůli velkému množství žáků a nedostatku času se nemůže učitel dostatečně věnovat každému z žáků.

Dále bych chtěla zmínit alternativy, které se využívají například v alternativních školách. Lukášová (2010) uvádí, že ve waldorfské škole se využívá především **epochová organizace výuky**. Rozdíl je v délce trvání. Hlavní část výuky trvá 90 – 120 minut. Učitel se věnuje jednomu vyučovacímu předmětu v rozmezí tří až čtyř týdnů. Jelikož žáci udržejí pozornost okolo 15 – 20 minut, je výuka členěna do tří částí:

- První část – Má obvykle rytmický charakter. Žáci zpívají básně, písně a objevuje se také pohyb. Typická je pro tuto část také hra na flétnu od jednoduchých písní po kánony.
- Druhá část – Pro druhou část jsou významné myšlenkové operace s učivem. Žáci používají epochové sešity, do kterých si veškerou činnost zapisují a slouží jim pak jako učebnice.
- Třetí část – V poslední části žáci pracují s knihou, kterou si sami vyberou pro určité období. Vypráví, co si zapamatovali, pokračuje poté učitel a snaží se tak zaujmout temperament většiny žáků. Je – li učitel úspěšný, žáci pozorně poslouchají.

2.6 Formy výuky z hlediska místa

Lukášová (2010) uvádí, že pokud opustíme prostor školy, výrazně se nám výuka změní. Žáci po opuštění třídy dodržují jasně stanovená pravidla, ať se jedná o přechod do knihovny, tělocvičny či na školní zahradu. Vhodné je využívat samostatné práce nebo úkoly ve skupinách. Pokud opouštíme budovu školy, jedná se o první organizační formu výuky z hlediska místa, a tou je **vycházka**. Vycházka se uskutečňuje v přirozených podmínkách, ve kterých jde osvojované učivo aktivně vnímat. Velmi vhodné je pro ni teda učivo s přírodní tematikou a přírodními náměty.

Mezi další organizační formu výuky, která probíhá mimo školní třídu je **exkurze**. Exkurze se uskutečňuje v mimoškolním prostředí. Využívá několik cílů: podpora názornosti výuky, prohloubení znalostí žáků (společenskovední, přírodovědné, technické, pracovní), poukazuje na praktický význam poznatků a následné využití, přibližuje vztah vyučování k praktickému životu, podporuje motivaci. Exkurzi je důležité důkladně promyslet a realizovat, podle Skalkové (2007) v následujících částích:

- Přípravná fáze – Vyjasnit si cíl exkurze. Učitel se musí seznámit s místem exkurze a přečte si odpovídající literaturu. Promluví si s odborníky a ujasní si vlastní postup. Učitel by měl také žáky seznámit s obsahem a předem upozornit, na co se mají žáci zaměřit.
- Provedení exkurze – Důležitou roli v této fázi má demonstrace. Učitel vhodně klade otázky žákům a jejich pozornost orientuje k podstatným jevům.
- Zhodnocení exkurze – Tato část bývá obvykle realizovaná ve školní třídě. Dochází k připomenutí nových zkušeností a poznatků. Žáci zpracovávají dokladový materiál.

2.7 Projektové vyučování

Projektové vyučování Skalková (2007) definuje následovně: „*Projektové vyučování je založeno na řešení komplexních teoretických nebo praktických problémů na základě aktivní činnosti žáků.*“ (Skalková, 2007, s. 234)

Skalková (2007) konstatuje, že nápad projektového vyučování byl rozvíjen od 20. století například J. Deweyem, který byl představitelem americké pragmatické pedagogiky. Projektové vyučování se orientuje především na pojem zkušenosti žáka. Zkušenosti jsou založené na vztahu člověka jak k přírodnímu, tak společenskému prostředí. Společně se

životem, který je žákům blízký, se vytváří u žáků otázky a přirozený zájem o poznání. Dochází k obohacování zkušeností žáků. Jedná se o takovou činnost, kterou žáci prožívají a ztotožňují se s ní. Při projektovém vyučování postupujeme následovně:

- Volba situace, která pro žáky představuje určitý skutečný problém. Situace nemusí být typické pro školní prostředí, ale vychází z životního prostředí žáků. Problémy, které si žáci volí sami, chtějí řešit.
- Diskuze nad plánem zvoleného řešení problému. Vytváří se otázky, které budou žáci řešit. Dále se zvolí forma výsledku.
- Činnosti vyžadující řešení daného problému. Všichni musí mít jasno, kdo a co, jakým způsobem udělá. Jednotlivci či skupiny žáků se věnují řešení, vyhledávají informace, shromažďují materiál, spojují obrazový materiál s textem.
- Poslední fází je závěr projektu, kde dochází ke zveřejnění výsledků práce a následně dochází k hodnocení.

2.8 Závěr druhé kapitoly

Ve svém výzkumu budu převážně pozorovat vyučovací hodiny, proto bylo důležité se ve druhé kapitole věnovat organizaci výuky a historickému vymezení vzniku a vývoji pojetí tohoto pojmu.

Druhou kapitolu jsem otevřela podkapitolou, která byla zaměřená na vymezení možností žákovské spolupráce z hlediska pojetí pojmu organizační formy výuky. Pojem organizační formy výuky je důležitý, protože se jedná o uspořádání všech organizačních podmínek, za kterých probíhá proces výuky. Pojem se vyvíjel mnoho let a docházelo ke změnám. Když vybíráme organizační formu, měli bychom se orientovat podle množství žáků, které budeme vyučovat, dále času, který ohraničuje délku výuky vymezenou pro spolupráci, a jako poslední místem, ve kterém bude spolupráce probíhat.

Z hlediska počtu žáků se bude spolupráce lišit, jestliže se bude jednat o frontální vyučování, skupinové vyučování, kooperativní učení nebo párovou organizaci výuky. Ve všech případech se spolu potkává více jedinců a dochází ke spolupráci a jiným možnostem sociálního učení. Pokud se zaměříme na čas, bude nás zajímat vyučovací hodina, která činí 45 minut. Ve svém výzkumu budu přítomna právě na několika vyučovacích hodinách v pátých ročnících prvního stupně základní školy. V podkapitole jsem se také zaměřila na to, jaké fáze vyučovací hodina může mít ve vztahu ke spolupráci žáků. Z hlediska místa se

můžeme velice často setkat s vycházkou či exkurzí, v jejichž rámci se požadavky na spolupráci žáků také liší.

V kapitole se objevuje nespočet důležitých pojmů k mému výzkumu. Mezi nejdůležitější bych vybrala skupinové vyučování a kooperativní učení, kterým se budeme ještě podrobněji věnovat. Objevil se zde také pojem párová organizace výuky. Jedná se o společnou práci dvou jedinců, která vede k určitému cíli. Tudíž spolu spolupracují dva žáci a snaží se vyřešit daný problém a navzájem se jeden od druhého učí.

Širokým pojmem je také frontální vyučování. Zde převládá jednosměrná komunikace od učitele k žákům. Proč zde zmiňujeme frontální vyučování? Spolupráce nemusí být vždy součástí pouze párového či skupinového vyučování. Každá vyučovací hodina má svůj jasně stanovený cíl. Učitel má pro žáky sestavenou hodinu s promyšlenými učebními úlohami. Při práci se žáci navzájem poslouchají a vnímají. Může dojít k chybné odpovědi ze strany spolužáků, na kterou mohou ostatní reagovat. Dále může dojít k situaci, kdy žáci zdůvodňují svoji odpověď a dochází k nepochopení ze strany spolužáků. Tudíž vzniká prostor pro obhájení si své odpovědi a vysvětlení. V obou případech se tedy může také jednat o spolupráci mezi jednotlivými žáky.

3 KOOPERATIVNÍ UČENÍ A SPOLUPRÁCE ŽÁKŮ VE VÝUCE

Ve třetí kapitole se budeme věnovat převážně kooperativnímu učení v závislosti na spolupráci žáků. Nejprve si však musíme podrobněji přiblížit skupinové vyučování, které mu předchází. Pojem kooperace je pro výzkum velice důležitý, jelikož souvisí se spoluprací. Nutností bude vymezit a objasnit znaky kooperativního učení, které následně pozorujeme ve výzkumné části v návaznosti na klíčové otázky.

3.1 Organizace spolupráce žáků ve výuce

Kasíková (2009) uvádí, že z pohledu sociální psychologie se jedná o pozitivní vzájemnost závislost lidí. Závislost zmiňujeme proto, jelikož práce lidí závisí na sobě při dosahování cíle v jednotlivých úkolových situacích. Pro dosažení tohoto cíle jedinci potřebují dalšího člověka, jenž směřuje k cíli stejnému. Jestliže jednotlivec dosáhne cíle, dosáhnou jej i ostatní členové skupiny.

Zormanová (2014) tvrdí, že při spolupráci dochází ke kontrole žáků navzájem v rámci skupiny, k hodnocení příspěvků jednotlivých členů, k řešení jednotlivých sporů a problémů, spojování jednotlivých dílčích výsledků do jednoho většího. Žáci tak mají zkušenost s týmovou prací a komunikací, učí se argumentovat, a tím si obhájit svůj osobní názor na dané téma. Zároveň se učí naslouchat druhým osobám a respektovat jejich názor.

3.2 Skupinové vyučování a žákovská spolupráce

Definici skupinového vyučování jsme si již uvedli v předchozí kapitole. Nyní se na něj podíváme podrobněji. Při skupinovém vyučování má podle Zormanové (2014) učitel roli převážně pomocníka či poradce. Také dohlíží na efektivní činnost skupin a řídí spolupráci při problémech. Odborníci se shodují na tom, že ideální jsou skupiny složeny ze tří až 5 žáků. Skupiny můžeme vytvářet různým způsobem. Rozlišujeme skupiny homogenní a heterogenní. O **homogenní skupině** mluvíme tehdy, pokud jsou v ní žáci se stejnou úrovní intelektu a vědomostí. Výhodou těchto skupin je, že můžeme zadat žákům náročnější úkol. Opakem je právě **skupina heterogenní**. V tomhle případě skupinu tvoří žáci s různým prospěchem. Pokud vše funguje tak, jak má, žáci si mohou navzájem pomáhat a vysvětlit si učivo. Musíme dávat pozor na to, aby však nejlepší žák nesplnil práci za všechny.

Nelešovská (2005) tvrdí, že při volbě práce pro skupinové vyučování si musí učitel ujasnit, zda všechny skupiny dostanou stejné zadání práce. Pokud ano, je možné využít

soutěživosti mezi skupinami. Když se skupinovou prací teprve začínáme, volíme spíše méně náročné úlohy s dostatečným časem.

Sitná (2013) uvádí následující možnosti **využití formy spolupráce ve skupinách**. Učitel ji může využít v rámci každého vyučovacího předmětu téměř ve většině fází vyučovacího procesu:

- Jako motivaci na začátku samotné vyučovací hodiny nebo pro zjištění znalostí žáků k novému tématu.
- V průběhu vyučovací hodiny k výukové činnosti nebo k procvičení látky.
- Ke shrnutí na závěr hodiny.
- Jako způsob řešení problémů či metodu tvořivého myšlení v rámci projektového vyučování.
- Pro rozvoj komunikativních dovedností a týmové práce.

Hermochová (2005) popisuje hlavní **cíle**, které mohou být dosahovány ve skupinách díky podněcování k sociálnímu učení. Jedná se o zvyšování schopnosti vnímat, ať už se jedná o city, myšlenky, nápady, ale také se zvyšuje pochopení ostatních. Dále je to zvýšení odpovědnosti za vlastní chování a jednání, kam zahrnujeme vnitřní připravenost převzít sám odpovědnost za to, co dělám. Při spolupráci také dochází k odbourání nežádoucího chování, které je součástí například role, jež v životě zastáváme. Když nás nadměrně ovlivňují, lze je opustit a následně přijmout realitě lépe odpovídající prvky jednání. Dále se můžeme zaměřit na schopnost přiměřeného vyjadřování citů. Jednotlivci si uvědomí, jak vysokou hodnotu vyjádření pocitu má, a jsou schopni s nimi pracovat. Mezi další cíle řadíme: uvědomění si vlastní motivace, vědomé akceptování sebe sama, akceptování druhých, schopnost recipročního chování nebo schopnost být otevřený.

Nyní bych se zaměřila na **metody**, podle kterých je možné žáky do skupin rozdělit. Sitná (2013) zmiňuje, že pokud vytváříme pracovní skupiny žáků, počet se bude lišit od toho, jakou zvolíme metodu. Pravidelně obměňováno by mělo být složení pracovních skupin, aby žáci měli příležitost se navzájem poznat a týmově spolupracovat. Na učitele bývá nátlak ze strany žáků s prosbou, aby pracovali ve skupinách, na které jsou zvyklí. Je třeba jim nepodlehout a skupiny pravidelně obměňovat. Pokud by skupiny zůstávali stejné, je možné, že se uzavrou a nekomunikují se zbytkem třídy. Učitel by měl znát rychlé způsoby, jak je možné žáky náhodně rozdělit. Prvním nejjednodušším řešením je žáky

rozpočítat, pokud učitel má přesnou představu o tom, kolik pracovních skupin chce vytvořit. Dále funguje seřazení žáků podle určitého kritéria například výšky, měsíce, ve kterém se narodili. Poté je snadno rozpočítá a rozdělí je do skupin. Jako další řešení může být rozdělení podle barvy oblečení, a tak vytvoří barevné skupiny. Dalším řešením jsou kartičky, lístečky rozlišené podle barev, číslic, které učitel žákům nenápadně rozdává.

Na **počet členů** jednotlivých skupin nahlíží Petty (2013) následovně. Záleží na tom, jaký druh činnosti učitel zamýšlí. Pokud volí větší pracovní skupiny, tak si budou jisti správností odpovědí a pravděpodobně může dojít k oponování názorům učitele. Celkově je větší pravděpodobnost, že úkol vyřeší správně. Pro učitele je výhodou, že mu zabere méně času skupiny obejít a zkontrolovat. Pokud volí menší pracovní skupiny, je jistota, že bude méně pasivních přihlížejících členů a žáci se budou rychleji rozhodovat. Nejčastěji se volí skupiny dvou až pěti členné. Pokud tvoří skupinu více jak čtyři žáci, většinou má jeden z nich tendenci stávat se vůdcem. Skupiny, které mají více, než 7 členů nebývají příliš výkonné.

Pracujeme-li s žáky ve skupinách, je důležité správné **rozdělení rolí**. Určování a výměna rolí jsou pro práci ve skupinách velmi důležitým úkolem. Učitel tím podpoří zapojení každého člena do práce. Je důležité zvážit charakter práce, vyspělost žáků, ale také náročnost výuky. Podle zmíněných měřítek učitel určí počet a druhy rolí, které přidělí vybraným žákům. Když učitel roli zadává, je důležité zvážit i sociální vyspělost a komunikativní zdatnost žáků. Například stydlivým či ostýchavým žákům by měl učitel nejprve zadat roli pozorovatele a postupně přidávat náročnější roli. Rozdělit role můžeme například následujícím způsobem, podle Sitné (2013):

- Vedoucí skupiny – Navrhne metody práce, organizuje celou skupinu a udává tempo.
- Pracovník s informacemi – Vybírá vhodné zdroje pro práci a určuje pořadí jejich zpracování.
- Zapisovatel – Jeho úkolem je provádět pravidelné záznamy a zhotovit konečný výstup.
- Mluvčí skupiny – Reprezentuje celou skupinu, shrne výsledky a prezentuje je ostatním.

- Pozorovatel – Úkolem pozorovatele je sledovat dění ve skupině, zaznamenávat činnosti členů nebo aktivitu jiné skupiny.
- Časoměřič – Řídí skupinu tak, aby vše stihli včas a práce se stihla.

Stejně jako má školní třída stanovená **pravidla**, je potřebné si vymezit odlišná pravidla i pro skupinové práce. Sitná (2013) dodává, že při práci ve skupinách si učitel běžně nevystačí s klasickými pravidly určenými pro tradiční výuku. Doporučuje se vytvořit pravidla nová, které budou zpravidla zohledňovat skupinovou výuku. Pravidla by měla jasně vystihovat vhodné způsoby jednání žáků během práce. Na tvorbě pravidel se mohou samozřejmě podílet i žáci. Počet pravidel by se měl pohybovat mezi 6 – 9 body. Pokud je jich méně, nejsou v nich zahrnutá veškerá doporučení vhodná pro práci ve skupinách. Pokud je jich naopak více, musíme si dávat pozor, abychom žáky příliš nelimitovali při jejich aktivitě. Mezi základní pravidla pro spolupráci a skupinovou práci řadíme: Včasný příchod na výuku; respektování rozdělení členů do skupin, aktivní práce ve skupině; Naslouchání názoru druhých, násilné nevnučování svých názorů ostatním; dodržování časového harmonogramu; Vhodné vyjadřování, pokud s něčím nesouhlasím, ať už se jedná o práci skupiny, spolužáků či učitele; Snaha přijmout a vyzkoušet si každou roli; Nebát se požádat o přestávku; Nepoužívat mobilní telefon; Pokusit se vždy splnit zadaný úkol.

Nelešovská (2005) zase tvrdí, že pravidla pro skupinovou práci nenalezneme ve školním řádu. Stanovuje je učitel pro svou třídu. Učitel si musí ujasnit, jakým způsobem bude rozmístěný nábytek ve třídě, jaký pohyb po třídě žákům umožní a také určí čas, který žáci jednotlivým úkolům věnují.

V konečné fázi nesmíme opomenout na **hodnocení skupinové práce**, na které Sitná (2013) nahlíží následujícím způsobem. Jde o to, že forma hodnocení skupinové práce se jednoznačně liší od klasického hodnocení ve výuce. Hodnocení při skupinovém vyučování je vždy rozsáhlejší. Informuje žáka o tom, jaké jsou jeho znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje přijímány učitelem a ostatními žáky. Doporučuje se žáky hodnotit průběžně a nenechávat hodnocení až na samotný konec vyučovací hodiny. Snažit se vždy najít něco pozitivního a hodnotit konstruktivně. Hodnotit všechny oblasti práce žáka. Je možné využívat také různé techniky pro hodnocení, jako jsou tabulky či záznamové archy. Pozitivní hodnocení žáka jej dále motivuje k učivu. Žáky bychom měli často chválit a zveřejňovat jejich dobré výsledky. Zařazovat také techniku sebehodnocení. Využívat také negativního hodnocení, kdy s žáky rozebereme a odůvodníme chyby.

Nesmíme zapomenout na zpětnou vazbu. Podle Pettyho (2013), když ukončíme skupinovou práci, je důležité oslovit každou z nich, aby výsledek své práce zrekapituloval celé třídě. Měli bychom dbát na to, aby všechny myšlenky, byly vysloveny. Žáci jednotlivých skupiny mají většinou potřebu zjištění toho, s čím přijdou ostatní. Dále je zapotřebí skupiny podpořit. Po shrnutí jejich zjištění, je třeba reagovat dalšími argumenty v rozumné míře. V konečné fázi musí dojít ke shrnutí učiva, na které se dost často zapomíná.

K závěru bych chtěla shrnout výhody a nevýhody, které skupinové vyučování přináší. Šuťáková, Ferencová a Zahatňanská (2017) uvádí následující výhody: zvyšování aktivity žáků a zároveň zapojení více žáků do práce, přirozené vyjadřování všech jedinců, žáci přebírají odpovědnost za své učení včetně chyb, mají větší zájem o učební úlohy, porovnávají se postupy řešení jednotlivých členů, učí se komunikovat a organizovat práci, zvyšuje se samostatnost žáků. Naopak nevýhody vidí v: nerovnoměrné práci žáků, žáci si často neumí práci zorganizovat, zvýší se hluk ve školní třídě, probere se méně učiva, může dojít k soupeření mezi talentovanými žáky a slabší ustupují do pozadí, pro učitele je náročné hodnocení skupinového vyučování a vyžaduje to náročnou přípravu.

3.3 Organizace kooperace žáků ve výuce

Kolář (2012) konstatuje, že základním znakem kooperace je společná činnost několika osob či skupin, která směřuje k určitému cíli. Ve školním prostředí se rozvíjí spoluprací při učení. Provází ji otevřenost, přátelství, vzájemná snaha si poradit a pomoci. Pozitivní dopad má na výsledky a vztahy.

Pojem kooperace je velmi těžké přesně vymezit, jelikož není jednoznačně chápán. Podle Kasíkové (2016) se v pedagogických souvislostech vyskytují nejméně tři vymezení pojmu:

- „*Kooperaci můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperativní struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle (Johnson, Johnson, 1989).*“
- „*Kooperaci můžeme pojímat také jako povahový, osobnostní rys žáka (tedy přesněji kooperativnost). Právě tento rys je podstatný v reakci žáka na přijetí kooperativní cílové struktury. Hodnota cíle je pak odlišně nazírána, protože žáci se*

liší svými dispozicemi vstupovat do kooperativního učení, neboť motivace a trpělivost v něm participovat je spojena s kooperací jako povahovým rysem.“ (Kasíková, 2016, s. 29)

- „Třetí pojetí kooperace se vztahuje k chování žáků ve školních třídách.“ (Kasíková, 2016, s. 30)

Kooperaci Jablonský (2006) vnímá jako činnost, při které situací dochází k ovlivnění člověka. Vzniká tak tendence dosáhnout cíl spolu s ostatními lidmi ve skupině. Hodnota cíle musí být rozdělena rovnoměrně mezi veškeré členy skupiny. Rozdělení hodnot mezi účastníky kooperace hraje důležitou roli. Je třeba rozlišit kooperaci od jiných sociálních forem interakce. Kooperací označujeme samotný jev kooperování, což znamená konkrétní pozorovatelné a měřitelné chování.

Na kooperaci můžeme nahlížet podle Kasíkové (2016) z několika pohledů. Jako **nápomoc** je kooperace založena na účasti jedné osoby na druhé. Důležité je spojení mezi jednotlivci, motivace k dosažení cíli všech účastníků, ale také na spolupodílnictví na práci pro dosažení cíle. Naopak kooperace jako **vzájemnost** je vnímána tak, že cíl a aktivity, které k dosažení cíle vedou, sdílí všichni účastníci kooperace. Účastníci přijímají odpovědnost za svoji vykonanou práci od samého začátku úkolu. Odpovídají za vlastní učení, řešení problému a za jeho hodnocení. Celkové hodnocení je kolikrát založeno na jednotlivci, ale bývá propojováno s celkovým skupinovým úsilím, ke kterému přispívá každý účastník. Celá školní třída tedy funguje jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, které nejsou založeny na soutěživosti, nýbrž na spolupodílnictví.

V mém výzkumu, při pozorování vyučovacích hodin, bych se chtěla zaměřit také na to, jaké se vytvoří skupiny případně dvojice. Zda jsou schopni kooperace mezi skupinami navzájem či nikoli. Pokud narazí ve skupině na nějaký problém, který neumí vyřešit ani jeden z členů, tak zda se dostaví pomoc od ostatních spolužáků z jiných skupin nebo dvojic.

3.3.1 Kooperace v procesu vyučování

Mezi základní požadavky v oblasti vzdělávání patří podle Koláře a Vališové (2009) „učit se být s ostatními“, což znamená komunikovat s ostatními, spolupracovat s nimi, pomáhat, ale také přijmout pomoc. Organizace vyučování jako kooperace, nebo organizace kooperativního vyučování je jednou z nejpodstatnějších otázek současné školy. Již zmíněný požadavek je také konkretizován v rámci jedné významné klíčové kompetence

sociální a personální. Jako významný projev kooperace můžeme chápat například dialog. Zde se jedná o kooperaci mezi žáky, ale i kooperaci mezi žáky a učiteli. Podstatné je však zavést kooperaci žáků samotných v učebních činnostech. Přispívá to k dosahování cílových kompetencí žáků.

Kooperativní vyučování můžeme chápat podle Sieglové (2019) jako určitý systém interaktivních technik, které využívají spolupráci jedinců. Pracuje se v týmech, jež mohou být sestaveny z dvojic či různě početných skupin. Učení je založeno na principu vzájemnosti, soutěživosti a ambicí jednotlivců. Při spolupráci vznikají pozitivní mezilidské vztahy, rozvíjí se osobní zodpovědnost za práci a vzájemná podpora v týmu. Kooperativní učení je vnímáno jako náročné, protože nepovažuje za důležité konkrétní znalosti, ale staví práci na vyšších myšlenkových operacích, kam spadá například uvažování, správné vyhodnocení poznatků a následná obhajoba práce.

Vymezení pojmu kooperativní učení

Kasíková (2016) definuje kooperativní učení následovně: „*Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace).*“ (Kasíková, 2016, s. 37)

Gillies (2016) dále tvrdí, že do kooperativního učení zahrnujeme všechny žáky, kteří pracují společně v malých skupinách za účelem dosažení společných sdílených cílů. Jedná se o široce uznávanou vyučovací strategii podporující socializaci a učení napříč žáky různého věku.

Jako hlavní rys považuje Sedláčková (2009) možnost učit se pomocí vyjádření a zkoumání různorodých idejí a zkušeností ve spolupracujícím společenství. Nikdo se nesnaží vytěžit jen pro sebe, nedochází zde k soutěživosti mezi jednotlivými členy skupiny. Jde převážně o prohloubení porozumění poznatkům.

Dynamiku třídy změníme, pokud podle Kagana a Kagana (2009) otočíme židle ve školní třídě a necháme žáky pravidelně spolupracovat. Zapojí se studenti, kteří jinak nebývají motivováni. Mají příležitost dělat to, co většinu žáků baví nejvíce, a tím je komunikovat se svými vrstevníky. Navzájem se při plnění úkolů podrží a pravidelně se jim dostává povzbuzování a pochval. Všichni žáci se cítí někde zahrnuti a stávají se tak součástí komunity. Zažívají ze společné práce a učení radost. Učitele vnímají jako někoho, kdo stojí při nich, a ne jako někoho, kdo stojí stranou a hodnotí je. Žáci mají z práce v týmech větší radost, jelikož se stávají úspěšnější a učivo je zábavnější.

Kooperativní učení můžeme vymezit dle Jablonského (2006) jako způsob spolupráce, ve které každý přispěje k výsledku. V širším rozmezí se vymezuje jako model, který: je sestaven z úloh vytvořených tak, aby vtáhli do dění veškeré členy skupiny; obsahuje prostředky povzbuzující každého člena, aby se v plné míře zúčastňoval na dění skupiny; používá různorodé seskupování žáků.

Kooperativní učení svazuje veškeré žáky k tomu, aby si navzájem pomáhali učit se a také, aby si užívali proces učení a stali se v něm zručnější. S vírou v kooperaci se pojí následující tvrzení: „Mnoho rukou ulehčuje práci.“ „Chceš-li rychle jít, jdi sám, ale pokud chceš dojít daleko, jděte spolu.“ (Jacobs, Renandya, 2019)

Znaky kooperativního učení

Podle Johnsona a Johnsona (1987) existuje zásadní rozdíl mezi jednoduchým rozřazováním žáků do skupin a strukturováním vzájemné závislosti mezi nimi. Kooperace neznamená to, že žáci pouze sedí u jednoho stolu vedle sebe a mluví spolu při plnění úkolu. Není to ani situace, kdy jeden žák vypracuje celý úkol a ostatní členové se pod výsledek pouze podepíší. Kooperace je mnohem více, než jen být fyzicky nablízku ostatním nebo s nimi sdílet materiály.

Nejprve si hlouběji přiblížíme podle Kasíkové (1999) základní rysy nového paradigmatu, které jsou podstatné také pro profesní přípravu učitelů. Jako první si uvedeme *konstrukci poznání*. Jinými slovy jde o proces objevování, rozšiřování či přetváření poznávacích struktur v průběhu procesu učení. Dalším bodem je *aktivita žáků jako přirozený důsledek konstrukce poznání*. Je potřeba vyhnout se donucovacím aktivitám či nátlakům, které vedou k následné aktivitě. Nejspolehlivější cestou je uspořádat vzdělávání učitelů jako dialog mezi tím: „*co a jak jsem v daném momentu*“ a „*čím a jak se proměním v některé dimenzi mého poznání*“. *Rozvoj kompetencí a talentů žáků* je dalším klíčovým bodem. Znamená to při vysokém nároku počítat také s problémy s jejich dosahování, jelikož se talent obtížně tříbí. Pro rozvoj osobnostních, a také sociálních kompetencí studentů, je důležitá *kooperativní organizační struktura*. Jako předposledním bodem je *osobní transakce* mezi učiteli a žáky, kdy jsou účastníci hluboce angažováni při průběhu a výsledku učení. Posledním bodem je *neustálé zdokonalování*.

Pokud chceme, aby kooperativní učení mělo stoprocentní účinek, musí fungovat jako systém, který vychází z pevně daných znaků. Tyto znaky fungují jako opěrný systém,

a pokud jeden z nich nefunguje, je kooperativní učení v ohrožení. Znaky kooperativní výuky (Johnson, Johnson, 1989):

- **Pozitivní vzájemná závislost** – Vyznačuje se určením cíle skupiny, který musí zvládnout všichni společně. Dochází k rozdělení zdrojů, kdy každý člen obdrží pouze část informace, které musí zpracovat. Dále jsou motivováni jistou odměnou za práci a jako stěžejní úkol v této fázi je rozdělení si rolí.
- **Interakce tváří v tvář** – Práce se odehrává v malých skupinách. Běžně se jedná o skupinu dvou až šesti členů. Interakce tváří v tvář znamená, že máme bezprostřední zpětnou vazbu. Tato podmínka je velice nutná pro kooperativní vyučování a zároveň pro rozvoj sociálních dovedností žáků.
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů** – Každá práce jednotlivce musí být zhodnocena a využita pro celou skupinu. Každý člen tedy přispívá a celá skupina z něj má užitek. Po skončení kooperativní výuky by měli být žáci schopni plnit podobné úkoly samostatně.
- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností** – Žáci si postupně vytvářejí dovednosti, ať už se jedná o ty jednodušší jako například znát se a důvěřovat si, až po ty složitější jako akceptovat a podporovat osobnost druhých nebo řešit jednotlivé konflikty konstruktivním způsobem.
- **Reflexe skupinové činnosti** – Je velmi důležité, jakým způsobem skupina reflektuje svoji společnou činnost, a jak se rozhoduje o dalších krocích.

Pět zmíněných znaků tvoří podle Kasíkové (2016) základní kostru systému pro kooperativní vyučování. Realizovat kooperativní výuku tedy znamená schopnost přenést jejich výčet do konkrétních činností.

Kasíková (1994) také uvádí, že když budeme do vyučování zařazovat zmíněné komponenty, dosáhneme zvýšení učebního výkonu, efektivní zásah do kognitivního a sociálního rozvoje žáků. Dojde k posílení motivace, kritickému myšlení, pozitivnímu vztahu k jednotlivému předmětu, sebedůvěry. Zkvalitní se také vztahy mezi žáky a jejich učitelem.

Pokud je podle Gilliese (2016) zřejmých všech pět výše uvedených znaků, můžeme skupiny označit jako strukturované. V těchto skupinách žáci pracují produktivněji a dosahují lepších výsledků.

Kooperativní učení zahrnuje metody, které mají za úkol podporovat spolupráci, dělbu práce, dovednost vyřešit jednotlivé spory a problémy, hodnotit se navzájem a oceňovat se, ale také činnosti plánovat. Když se žáci častěji kooperativně učí, vzrůstá u nich nejen zájem o učení, ale i o vyučovací předmět, zvyšuje se zájem o školu a prohlubují se vztahy s učiteli. Jelikož dochází k zájmu o učení druhých, prohlubuje se poznání žáků a upevňují se sociální vazby. Výhodu Čapek (2015) shledává také ve snížení rizika šikany a agresivity mezi žáky ve školní třídě.

Johnson a Johnson (1987) uvádí, že v kooperativním učení jsou vnímání ostatní žáci ve skupině jako hlavní zdroj pomoci, posílení, podpory a zpětné vazby. Všichni členi skupiny by měli sedět blízko sebe, aby na každého viděli a navzájem se slyšeli, přitom nevyrušovali ostatní pracující skupiny. Všechny skupiny by měly být rozmístěny tak, aby mezi nimi ve třídě byla maximální vzdálenost.

Pro správnou interakci a spolupráci mezi členy skupiny je důležitý výběr **skupinového úkolu**. Pokud dochází pouze k výměně informací mezi žáky a nepotřebují diskutovat o postupu řešení, jedná se o úkoly s nízkou mírou spolupráce. Naopak, když žáci pracují na úkolu, který je otevřený, je založený na objevu a neexistuje jasně daná odpověď, jedná se o úkol s vysokou mírou spolupráce. Členové tak musí diskutovat nad problémem, musí vymyslet další postup řešení. (Cohen, 1994 in Gillies, 2016)

Nyní se přesuneme k **hodnocení v kooperativním vyučování**, na které by se nemělo zapomínat. Při velké míře interakce je větší prostor pro hodnocení jen je potřebné ho správně použít. Kasíková (2009) tvrdí, že učitelé považují hodnocení skupinové činnosti někdy za velice obtížné a problematické, že jej raději vynechávají. Hodnocení se v kooperativním učení přenáší z jednotlivce na skupinu. Žáci se mohou hodnotit ve skupině navzájem. Přejíždí se také od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny a individuálního přispívání v rámci skupiny. Dalším podstatným bodem je komplexnost. To znamená, že skupiny hodnotí celoskupinové procesy. Členové skupiny jsou vybízeni k tomu, aby hodnotili jeden druhého. Jednotlivec hodnotí svoji práci v kontextu celé skupiny. Výsledné práce jsou hodnoceny jednak učitelem, ale také ostatními skupinami.

Jaká je **úloha učitele**? Učitel si dle Kasíkové (2009) stanoví hodnotící kritéria. Určí si, co všechno bude považovat za správné. Pokud je to vhodné, osloví také žáky, aby se zapojili a vymysleli kritéria. Samozřejmě žákům musí pravidla objasnit, aby porozuměli

tomu, proč jsou pravidla stanovená. Učitel si shromažďuje informace o procesu a produktu učení. Musí poskytovat žákům zpětnou vazbu. Na konci práce žáky zapojuje do hodnocení.

Málokdy je učitel využíván jako zdroj nápadů a řešení. Učitel převážně monitoruje fungování všech skupin, zasahuje do výuky dovedností spolupráce a poskytuje pomoc při plnění úkolu, pokud je potřeba. Nejvhodnější reakce učitele: Zeptejte se ve skupině, ví to někdo z vaší skupiny? Ujistěte se, že všichni z vaší skupiny rozumí! (Johnson, Johnson, 1987)

Nyní si objasníme pojem **kooperativní hra**. Kooperativní hry jsou stavěny tak, že každý vyhrává, jelikož si žáci hrají s druhými a nikoli proti sobě. Jedná se tedy o hry, ve kterých se žáci snaží o jeden konkrétní cíl. Kooperativní hry mají přinášet radost, žáci získávají vědomosti o sobě, ostatních či také o světě. Velmi důležitým znakem je, že se nevyskytuje strach ze selhání. Hry dokonce podporují důvěru, sebedůvěru u všech hráčů. Kooperativní hry se vyznačují podle Kasíkové (2016) čtyřmi základními komponenty:

- Kooperace – Jedinci tvoří dohromady společnou jednotku. To znamená, že každý jedinec je členem, který přispívá jeden druhému k dosažení společného cíle. Hráči musí cítit, že jsou do hry plně zapojeni. Výsledkem nesmí být pocit ztráty, ale zisku pro všechny zúčastněné, tím dochází k efektivnímu učení.
- Akceptace, přijetí, souhlas – Ke zvýšení sebedůvěry je důležitý pocit přijetí a k prožívání pocit štěstí. V kooperativních hrách mají všichni zúčastnění významnou úlohu, která je důležitá pro naplnění cíle. Přijetí je tedy základ pro úspěšný průběh a kvalitní výsledek hry.
- Začlenění – Začlenění se pojí s pocitem přináležitosti a uspokojení z aktivity. Jako forma odmítnutí je tedy vnímáno eliminování a ignorování. Děti touží potom být začlenění, a tím pádem součástí hry. Nesmí docházet k pocitu, že by mohli být odmítnuti nebo poníženi.
- Legrace, radost, potěšení – Jako prvotní důvod ke hře je radost z ní. Kooperativní hra přináší uvolnění. Žáci jsou zbaveni strachu z prohry.

Na konec kapitoly bych ještě ráda zmínila, jak rozvíjet **kooperativní dovednosti**. Pro nacvičení kooperativních dovedností bychom měli dát žákům pravidla pro skupinovou činnost. Pravidla by měla být jasná a umístěná žákům zřetelně na oči. Po skončení by měla proběhnout kontrola, zda žáci jednotlivá pravidla dodržovali. Efektivnější je, když žáci

společně pravidla navrhnout. K tomu můžeme použít například metodu brainstormingu. Návrhy následně diskutuje celá třída. Dohodnutá pravidla poté následně dohromady zformulují a sepíší. Když si žáci zpracují pravidla sami, budou se jimi posléze déle řídit. Umístění na viditelné místo zajistí, že si je mohou žáci kdykoli připomenout a učitel se na ně může kdykoli obrátit. (Kasíková, 2016)

3.4 Závěr třetí kapitoly

Ve třetí kapitole jsem se zaměřila podrobněji na pojem kooperace a pojmy, které s ní souvisí. Bylo důležité kooperaci rozebrat dopodrobna, jelikož spolupráce, která je klíčovým pojmem výzkumu, tvoří, dalo by se říct, základní kámen kooperace. Nejprve bylo potřeba si vymezit skupinové vyučování a základní pojmy, které se k tomu vztahují. Kooperativní vyučování je daleko složitější, proto jsem si jej nechala na samotný závěr kapitoly.

Z pohledu na spolupráci žáků ve výuce s kooperativním učením je klíčové to, že všichni účastníci dosáhnou společného cíle. Dále také řešení problémů, obhájení si svého názoru, učení se komunikaci, ale také naslouchání a přijímání názoru druhých.

S přípravou kooperativního vyučování má učitel jednoznačně více práce. Podaří – li se mu připravit veškeré potřebné záležitosti, bude to mít na žáky velmi pozitivní dopad. Bude docházet k posílení spolupráce, komunikace, vztahů mezi žáky i učitelem a podobně. Je třeba při přípravě nezapomínat na pět základních znaků kooperativní výuky a aplikovat je. Konkrétně na pozitivní vzájemnou závislost, na interakci, osobní odpovědnost, využití interpersonálních a skupinových dovedností a v poslední řadě také na následnou reflexi. Při aplikaci všech uvedených znaků do realizace výuky bude docházet k hlubší spolupráci mezi žáky.

Rozhodla jsem se ve svém výzkumu sledovat, zda je kooperativní učení či skupinové vyučování využíváno na základních školách, jaké aktivity jsou pro tuto formu využívány, jak na to reagují žáci a zda jsou schopni spolupracovat a respektovat se, naslouchat si. Myslím si, že zařazování aktivit, které podporují právě spolupráci žáků je velice podstatné, protože se žáci učí argumentovat, dohodnout se na správném řešení, obhájit si výsledek práce, a tím celkově rozvíjí své sociální učení.

4 DOSAVADNÍ PEDAGOGICKÉ VÝZKUMY K ŽÁKOVSKÉ SPOLUPRÁCI

V roce 2017 vyšla v časopise *Pedagogika* teoretická studie od autorky Kasíkové. Konkrétně tedy pod názvem „*Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita*“. Teoretická část studie je zaměřena, jak už z názvu vyplývá, na kooperativní učení. Konkrétněji rozebírá kooperativní učení ve třech rovinách. Jedná se o rovinu výchozí teorie kooperace, rovina principů kooperativního učení a rovinu aplikační. V rámci zkoumání se zaměřili na stav kooperativního učení ve výuce, následně pak na procesy, díky kterým se do výuky dostává změna. Jako metody byly zvoleny dotazování a přímé pozorování. Bylo velice podstatné, aby výzkumníci uměli odlišit kooperativní formu od skupinové formy. Jednalo se o inspektory České školní inspekce, studenty pedagogiky. Během výzkumu se zaměřovali na 3 hlavní složky: odhad v procentech zastoupení skupinové formy; objem, kterým je vedena výuka, aby ve skupinové formě nastalo kooperativní učení; problematické jevy spojené s učením žáků, které se objevují při skupinové činnosti. Výzkum se uskutečnil v letech 2012 a 2013. Ve výsledku došli k závěru, že skupinová forma je odhadem zastoupena 20% výukového času, a to jak na základních, tak na středních školách. Shoda proběhla i u kooperativního učení, které bylo zastoupeno 4 procenty. Jedná se tedy o velmi malé procentu času v obou případech. Co se týká poslední sledované složky, opět došlo ke shodě. Uvedeno je: nerovnoměrnost v zapojení do učební činnosti, dovednostní výbava žáků a učitelů.

Výzkum poté pokračoval v letech 2014 a 2015. Autorka sledovala cíl v rámci mentorského programu pro menší úplnou základní školu. Cíl byl zaměřený na implementaci kooperativního učení do výuky. Jako metody byly zvoleny pozorování a rozhovor. Pozorovala výuku u 2 učitelek prvního stupně a 2 učitelek druhého stupně v rozmezí půl roku. Po každé výuce následoval rozhovor. Mezi výsledky se objevovalo například zjištění, že je důležité učitelovo přesvědčení o prospěšnosti a zvládnutelnosti při zavádění postupů do výuky. Poté je velmi důležité, jak se učitelé novým postupům učí a jak výrazná by měla být postava učitele u kooperativního učení.

Jako další bych chtěla rozebrat výzkum Martina Skutila, Kláry Havlíčkové a Renaty Matějčkové. Jeho název je „*Educational process in terms of teaching methods and organizational forms in small schools*“. V překladu jde o výchovně – vzdělávací proces z hlediska vyučovacích metod a organizačních forem na malotřídních školách. V teoretické

části se autoři zabírají pojmy jako je vyučovací metoda, organizační forma a malotřídní škola. Cílem bylo zjistit, jaké organizační formy a vyučovací metody učitelé nejčastěji využívají na malotřídních školách. Jako výzkumné metody byly zvoleny rozhovor, dotazník a pozorování. Pro rozhovor bylo vybráno 8 respondentů. Pro dotazník 98, přičemž se jich vrátilo 86. Z výsledků rozhovoru a dotazníku, byl následně sestaven pozorovací arch. Pozorování, bylo tedy hlavní výzkumnou metodou, a bylo realizováno na 6 malotřídních školách v Královéhradeckém kraji. Skrze metody byla nejčastěji využívaná samostatná práce žáků, dále projektové metody a didaktická hra. Pro můj výzkum je zajímavé, že co se týká organizačních forem, byla jako druhou nejčastěji používanou právě skupinová výuka. Myslím si, že jde o skvělý výsledek, vzhledem k tomu, že v malotřídních školách učitel pracuje s heterogenní třídou, což znamená, že má ve třídě žáky z různých ročníků a v různé věkové kategorii. Spolupráce žáků se tedy objevuje při práci na koberci, či při práci v lavicích.

Z obou pedagogických výzkumů bylo pro vlastní výzkum v diplomové práci nejdůležitějších několik následujících bodů. V prvním výzkumu mě velice překvapily jeho výsledky, a to konkrétně procenta využití skupinové či kooperativní formy, které byly velice nízké. Myslím si, že se v dnešní době zavádí tyto formy do výuky více. Při průběžné praxi jsem měla možnost několikrát pozorovat minimálně pouhé prvky kooperativní formy, a to už ve druhých ročnících prvního stupně základní školy. Byla jsem unešená z toho, jak ji žáci zvládají. Pracovali během celého roku ve stejných pracovních skupinách a získávali za práci motivační nálepky. Nálepky byly brány žáky jako hodnocení a za určitý počet byly skupiny ohodnoceny známkou. Žáci byli naučeni také na dodržování rolí a spravedlivého rozdělení si rolí. Žáci spolu šeptem komunikovali, a pokud jim něco nebylo jasné, nevykřikovali, nýbrž zvedli ruku a vyčkali příchodu učitelky. Na závěr vždy mluvčí skupiny přišel před tabuli na lavici a vyčkal na to, až se k němu přidají mluvčí z ostatních skupin, a bude moci reflektovat výslednou práci.

Skupinovou formu jsem vidala daleko častěji napříč různými předměty a ročníky. Během průběžné a následně souvislé praxe jsem se dostala do všech ročníků prvního stupně základní školy. V každé třídě probíhala skupinová práce jiným způsobem, ať už se jednalo o: rozdělení do pracovních skupin, rozdělení učebních úloh, komunikace ve skupině a podobně. Myslím si tedy, že je velice zajímavé se zaměřit právě na součastné využití a zastoupení obou forem ve vyučování.

Druhý výzkum byl prováděn na malotřídních školách a sledoval metody a organizační formy. Cílem bylo konkrétně zjistit, které metody a formy učitelé nejvíce používají. Jako zásadním bodem pro můj výzkum, který se zaměřuje na spolupráci žáků, bylo zjištění, že skrz organizační formy, byla skupinová výuka hned druhou nejčastěji volenou formou a myslím si, že je to velice dobrý výsledek, protože ukazuje, že spolupráce žáků je prospěšná a je důležité ji využívat hojněji.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce se nejprve budu věnovat zvolené výzkumné strategii. K ohledu na mé téma práce, byl vybrán kvalitativní typ pedagogického výzkumu. Díky tomu se pokusím dostat do hloubky daného problému žákovské spolupráce ve výuce na prvním stupni základní školy.

Švaříček a Šed'ová říkají, že podstatou kvalitativního pedagogického výzkumu je rozsáhlý sběr dat, bez předem stanovených základních proměnných. Jde především o to, abychom do hloubky zkoumali daný definovaný jev, o kterém zjistíme velké množství informací a poznatků. Až tedy nasbíráme velké množství použitelných dat, nastává situace, kdy zkoumáme pravidelnost mezi daty. Následně formulujeme závěry a určíme další oporu ve zdrojích. Výsledkem kvalitativního výzkumu je tedy formulace nové vzniklé hypotézy či teorie.

V kvalitativním výzkumu se zavádí tři důležité principy: validita, reliabilita a zobecnitelnost. Pro ověření validity a reliability, neboli platnosti a spolehlivosti dat, využíváme konceptu triangulace. Cílem triangulace je zvýšit validitu měření. Jednotlivé metody jsou stavěny proti sobě. Tím zajistí maximální validitu dat, jelikož se výsledky, buď vyvrátí, nebo potvrdí. V mém výzkumu jsem se rozhodla jít cestou pozorování. Následně rozšířit a potvrdit informace formou rozhovoru s učitelem a žákem.

5.1 Hlavní záměr výzkumu

Hlavním záměrem výzkumu je zjistit, jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku 1. stupně základní školy při výuce.

5.2 Cíle výzkumu

Hlavním cílem mého výzkumu je identifikovat spolupráci žáků pátého ročníku při výuce. Na základě toho jsem si zvolila dílčí cíle výzkumu.

Dílčí cíle výzkumu:

- Identifikovat formy spolupráce využívané při výuce v pátých ročnících.
- Zjistit, zda spolupráce žáků má znaky kooperativního učení.
- Zjistit, jak chápou spolupráci žáků učitelé v primární edukaci.
- Zjistit, jakou mají žáci zkušenost se spoluprací během výuky.

- Posoudit, zda žakovská spolupráce ve výuce přispívá k jejich sociálnímu učení.

5.3 Otázky výzkumu

V návaznosti na hlavní a dílčí cíle výzkumu jsou zvoleny následující výzkumné otázky:

- Jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku ve výuce?
- Jaké formy spolupráce žáků jsou využívány při výuce?
- Jaké znaky kooperativního učení má spolupráce žáků?
- Jak učitelé v primární edukaci formulují své pojetí výukové spolupráce žáků?
- Jakou mají žáci zkušenost se spoluprací během výuky?
- Čím přispívá spolupráce žáků jejich sociálnímu učení?

5.4 Metody sběru dat

Výběr metod sběru dat nám nyní vychází z předchozího promyšlení cílů a otázek výzkumu. Pokud máme cíle i otázky zvoleny, můžeme se přesunout k volbě metod sběru dat. Podle Švaříčka a Šed'ové jsou to takové specifické postupy poznávání jednotlivých jevů, jež badatel používá s cílem, aby rozkryl a reprezentoval to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.

5.4.1 Metoda zúčastněného pozorování

Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 143) můžeme zúčastněné pozorování definovat jako: „*Dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces.*“ Dalším důležitým bodem pozorování je následné prezentování zjištěného čtenáři. Pozorovatel má tedy dvě konkrétní úlohy.

Zúčastněné pozorování jsem si vybrala proto, jelikož mi nabídne náhled přímo do dané reality ve školní třídě. Mohu tedy zaznamenat vše, co se odehraje v daných situacích a problematiku zachytit do hloubky.

5.4.2 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Velice častou metodou kvalitativního výzkumu je právě rozhovor. Označení hlubkový rozhovor (*in – depth interview*) můžeme definovat podle Švaříčka jako: „*Nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.*“ Formou hlubkového rozhovoru jsou zkoumání členi určité sociální skupiny za účelem získat stejné pochopení jednání události, se kterými se setkávají členové dané skupiny. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem přichystaného seznamu otázek nebo vybraných témat.

Hlubkový rozhovor s učitelem

Výzkum bych chtěla doplnit rozhovorem s učitelem. Zjistíme tak, jaká je spolupráce žáků z jeho pohledu, či jaký má postoj k využívání jednotlivých forem, které spolupráci podporují. Rozhovor by měl trvat přibližně hodinu. Vybrala jsem několik hlavních témat, kolem kterých bych chtěla rozhovor směřovat. Níže uvádím příklady otázek, které jsem mohla pokládat.

Téma: Spolupráce

- *Co si představíte vy pod pojmem spolupráce žáků?*
- *Jak často zařazujete do svých hodin učební úlohy podporující spolupráci žáků?*
- *Můžete uvést příklad učební úlohy podporující spolupráci žáků, kterou nejčastěji využíváte?*
- *V čem vidíte výhody učebních úloh podporující spolupráci žáků?*
- *V čem naopak nevýhody učebních úloh podporující spolupráci žáků?*
- *Jak na tyto učební úlohy reagují žáci?*

Téma: Párová organizace výuky a skupinové vyučování

- *Co si myslíte o párové organizaci výuky a skupinovém vyučování?*
- *Jak hojně využíváte zmíněné formy výuky?*
- *Jakým způsobem dvojice pro spolupráci vybíráte?*
- *Jaký počet členů ve skupině vám přijde adekvátní?*
- *Jaká pravidla musí žáci při skupinové práci dodržovat?*

- *Do jaké části výuky skupinovou formu nejlépe zařazovat?*
- *Jaké role určujete pro skupinovou spolupráci žáků?*
- *Jaké role si žáci přidělují?*
- *Jak řešíte rozmístění skupin ve třídě?*
- *Jakým způsobem probíhá hodnocení výsledků skupinové spolupráce?*

Téma: Kooperativní forma výuky

- *Co si myslíte o kooperativní formě výuky?*
- *V čem spočívají výhody kooperativní formy výuky?*
- *V čem spočívají naopak nevýhody kooperativní formy výuky?*
- *Zařazujete kooperativní formu do své výuky?*
- *Můžete uvést konkrétní příklad, kdy byla využita kooperativní forma výuky?*

Závěr

- *Co si myslíte, že je pro žáky největším přínosem, v rámci realizace zmíněných forem výuky?*
- *Měly by se organizační formy, které podporují spolupráci žáků, podle Vás využívat ve výuce častěji?*
- *Je něco, na co jsme během rozhovoru zapomněli?*

Hlubkový rozhovor s žákem

Pro tento výzkum bude využit také rozhovor s vybraným žákem jednotlivé třídy, pro zjištění postoje k pojmu spolupráce. Rozhovor nám pomůže odhalit jednotlivá fakta, která nejsou pozorovatelná ve vyučovacích hodinách. Doplní nám tak důležité informace pro realizovaný výzkum. Pokud děláme rozhovor s žákem, měl by být kratší. Neměl by přesáhnout délku 30 minut. Opět jsem si vybrala hlavní témata a možné příklady otázek, které bych žákům ráda položila.

Téma: Spolupráce

- *Co si představíš, když se řekne spolupráce?*
- *Jak bys popsal svou zkušenost ze spolupráce se spolužáky?*

- *V čem si myslíš, že je pro tebe spolupráce důležitá?*
- *S kým se ti nejlépe spolupracuje a proč?*
- *S kým se ti naopak dobře nespolečuje?*
- *Jaký musí být spolužák, aby se ti s ním dobře spolupracovalo?*

Téma: Skupinové vyučování

- *Jakou skupinu by sis pro spolupráci vybral raději?*
- *Pracuje se ti lépe ve větších skupinách nebo menších nebo ve dvojicích?*
- *Jakým způsobem vás učitelka rozděluje do skupin?*
- *Co se ti nejvíce líbí na práci ve skupinách?*
- *Pokud jsi členem skupiny, za co většinou odpovídáš?*
- *Řídíte se při práci nějakými pravidly?*
- *Jak probíhá zhodnocení vaší práce ve skupině?*

Závěr: *Chtěl/a bys zdůraznit ještě něco, na co jsme zapomněli?*

5.5 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem si vybrala základní školu, která se nachází ve Zlínském kraji. Jedná se o klasickou základní školu, ve které neprobíhá alternativní způsob vyučování. Vybrala jsem si pro pozorování dva páté ročníky, které na této škole ve školním roce 2021/2022 fungují.

V první páté školní třídě je 24 žáků, a to konkrétně 9 dívek a 15 chlapců. Součástí třídy je i asistent pedagoga, jelikož jsou mezi žáky jedinci jiné národnosti, kteří jeho práci potřebují. Pracovní místo asistenta se nachází v zadní části třídy. Žáci sedí v lavicích po dvou s tím, že všechny lavice jsou obsazeny, protože se jedná o velmi početnou třídu. Ve výjimkách se zasedací pořádek mění, když si učitelka zvolí práci, která vyžaduje rozmístění žáků do takzvaných „hnízd“. Jedná se o to, že se spojí dvě lavice a žáci sedí ve skupině po 4. Mají více pracovního prostoru a všichni na sebe vidí. Jedná se o velmi aktivní a snaživou třídu. Pro obohacení vyučovací hodiny je ve třídě projektor s interaktivní tabulí, který je hojně využíván učitelkou. Součástí učitelského stolu je i počítač, protože daná škola pracuje s elektronickou třídní knihou, a je tak pro učitelku

nezbytně nutný. Na stěnách jsou rozmístěny pomocné tabule a plakáty, které žákům pomáhají lépe pochopit učivo a slouží také jako opora. Dále si můžeme povšimnout výkresů, které žáci tvořili při hodinách výchov. Ke třídě je ještě zahrnutá menší místnost, která se nachází v zadní části. Slouží jako úložný prostor, ale také zde odchází žáci s asistentem pedagoga, když potřebují čas navíc na práci, aby nezasahovali do chodu a práce třídy.

Další pátou školní třídu navštěvuje také 24 žáků, z toho je 14 chlapců a 10 dívek. Součástí třídy je také asistent pedagoga přidělený k žákům s individuálním vzdělávacím plánem. Jeho pracovní místo se nachází v zadní části třídy. Opět se jedná o velmi početnou třídu, a proto jsou obsazeny všechny lavice. Pro zajímavější hodiny se zde také nachází projektor s interaktivní tabulí. Jak už jsem zmínila, škola pracuje s elektronickou třídní knihou, proto i v tomhle případě se nachází na lavici učitele počítač. Opět se zde nachází nástěnné tabule, které se mění s učivem. Dále zde mají žáci pro svůj přehled uvedené a výtvarně zpracované pomůcky, kde jsou uvedena jména s termínem svátku a narozenin. Dále jsou na stěnách výsledné výtvořky z výchov. Povšimnout si můžeme také skříň, do které si žáci mohou ukládat pomůcky, učebnice či sešity, které daný den nepotřebují k domácí práci.

Zúčastněné pozorování bude na počet hodin v obou ročnících stejný. Jelikož pozoruji spolupráci napříč jednotlivými předměty, bude se jednat o hodiny českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a vlastivědy. Celkový počet hodin jsem zvolila 16, v každé třídě tedy 8. Pro lepší přehled, jsem vypsala pozorované hodiny obou tříd do následujících tabulek společně s termínem realizovaného pozorování.

Anglický jazyk	2. 12. 2021
Matematika	2. 12. 2021
Český jazyk	18. 1. 2022
Matematika	18. 1. 2022
Český jazyk	27. 1. 2022
Matematika	28. 1. 2022
Vlastivěda	28. 1. 2022

Český jazyk	15. 2. 2022
-------------	-------------

Tab. 1 - Pozorování v A páté školní třídě

Anglický jazyk	27. 1. 2022
Matematika	27. 1. 2022
Vlastivěda	27. 1. 2022
Český jazyk	27. 1. 2022
Český jazyk	28. 1. 2022
Český jazyk	1. 2. 2022
Matematika	1. 2. 2022
Český jazyk	2. 2. 2022
Matematika	2. 2. 2022

Tab. 2 - Pozorování v B páté školní třídě

Pozorování bude doplněno v první řadě polostrukturovaným hloubkovým rozhovorem s učiteli. K rozhovoru jsem si vybrala vyučující z obou tříd. Jako první se jedná o třídního učitele uvedené třídy B, který vyučuje jeden předmět i ve školní třídě A. Následně vyučujícího matematiky z A školní třídy, jež tráví v dané třídě každý den.

V poslední řadě jsem se zaměřila na polostrukturovaný hloubkový rozhovor s několika žáky jedné třídy, které jsem si vybrala na základě pozorovaných vyučovacích hodin a usoudila, že jsou pro rozhovor adekvátní. Pozorovala jsem je, jakým způsobem fungují ve třídě i například při skupinové práci. Jak mezi sebou se spolužáky vychází, a zda vyučování neberou na lehkou váhu.

5.6 Metody zpracování výsledků výzkumu

Metodou pro zpracování dat je metoda **otevřeného kódování**. Podle Strausse a Corbinové jsou údaje rozebírány na jednotlivé části, které jsou zkoumány, prostudovány, a tím následně zjištěny podobnosti a rozdíly. Prvním krokem je konceptualizme údajů, kdy přidělujeme jednotlivým úsekům jména toho, co zastávají a data tak označíme. Jako další

se musím zaměřit na kategorizaci neboli seskupování dat. Následně musí dojít k pojmenování kategorií. Měli bychom se zaměřit také na identifikaci tzv. „*in vivo*“ kódy, které okamžitě přitahují naši pozornost. Jako posledním bodem je rozvíjení vlastností a dimenzí kategorií, což nám pomůže odhalit jednotlivé vztahy mezi kategoriemi.

V otevřeném kódování dochází k tomu, že je text rozbit na malé jednotky, kterým je následně přiděleno jméno. Jednotkou můžeme chápat slovo, několik slov, větu či odstavec. Jakmile budeme mít seznam kódů, začneme je seskupovat podle podobnosti, a tím vytváříme kategorie. Ke kategoriím jsou následně vytvořeny vlastnosti, které udávají znaky nebo charakteristiku dané kategorie. A vhodné dimenze, které značí umístění vlastností na nějaké škále.

V mém případě dochází k samostatnému kódování pozorovaných hodin, kdy vzniklo několik pracovních kódů, které byly dále zkoumány, a došlo k vytvoření kategorií. Stejným způsobem byl kódován rozhovor s učitelem. Ty jsem nejprve doslovně přepsala a následně vytvořila pracovní kódy. Na závěr jsem provedla kódování i rozhovorů s žáky.

Data budou systematicky porovnávána podle předem stanovených kritérií. Na základě teoretické části byly předem stanovená témata, mezi kterými budu hledat vztahy a pokusím se je následným způsobem podrobně popsat. Bude využito techniky „vyložených karet“. Vzniklé kategorie a kódy budou uspořádány, a na základě toho, bude sestaven text. Použity budou převážně kategorie vztahující se k mým výzkumným otázkám. (Švaříček & Šedřová, 2014)

5.7 Popis postupu při zpracování výzkumu

Výzkum proběhl ve třech následujících fázích:

Nejprve jsem využila metodu pozorování v pátých školních třídách na prvním stupni základní školy. Vyučovacích hodin bylo zvoleno 16. Konkrétně v každé školní třídě 8. Nahlédla jsem do hodin českého jazyka, matematiky, anglického jazyka a vlastivědy. Během pozorování jsem si všímala všech žáků a vybrala jsem si následně žáky adekvátní na rozhovor. Na pozorování jsem docházela po dobu dvou měsíců od prosince do února. Z důvodu pandemie bylo pozorování obtížnější, jelikož třídy byly každý týden testovány. Několikrát došlo k tomu, že třídu postihl covid a všichni žáci tak museli nastoupit do karantény. Všechna pozorování byla tedy realizována ve školní třídě, kdy jsem několikrát změnila pozorovací místo, abych mohla lépe sledovat všechny žáky.

Druhou metodou, kterou jsem si zvolila pro výzkum, byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor s žákem. Jelikož školní třídu navštěvuje spousta odlišných žáků, pozorně jsem sledovala, kdo by byl vhodným kandidátem pro můj výzkum. Když jsem si žáky vybrala, musela jsem si zajistit také souhlas od rodičů, jelikož rozhovory s žáky musely být nahrávány, aby došlo k doslovnému přepisu informací, které jsem se od žáků dozvěděla. Souhlas od rodičů jsem volila písemnou, tištěnou formou, kterou žáci odnesli domů. Podrobně jsem žákům vysvětlila, o co se jedná, a proč jsem jim daný „papír“ pro rodiče poslala. Překvapilo mě nadšení žáků o to, zapojit se do rozhovoru a pomoci mi v realizaci výzkumu pro dokončení mé diplomové práce. Při realizaci jsem si od nich převzala souhlas rodičů a pro větší klid a komfort jsem si je po jednom odvedla ze třídy, aby se dokázali lépe soustředit. Dostávala jsem od nich dotazy, jestli jsou otázky těžké a zda jejich odpovědi budou na známky. Vše jsem jim před zahájením rozhovoru vysvětlila.

Poslední metodou byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor s učitelem. V pátých ročnících vyučuje více učitelů. Vybrala jsem si tedy z každé třídy jednoho, který mi přišel pro rozhovor adekvátní, a který byl ochotný se do mého výzkumu zapojit. Rozhovor byl proveden v klidné místnosti, aby se tázaný učitel cítil dobře a dokázal se soustředit na mé otázky. Velice mne potěšila ochota zapojit se, následné povídání i po ukončení rozhovoru, ze kterého jsem si odnesla spoustu zajímavých informací.

Po sesbírání veškerých dat došlo konkrétně u hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učitelem a žáky k doslovnému přepisu. U všech tří metod došlo k otevřenému kódování, na jehož základě, vzešly kategorie. Z hlediska metody triangulace, kdy dochází k ověřování platnosti dat, aby došlo k plnohodnotným výsledkům, jsem kategorie sjednotila a dále analyzovala. Z výsledných sjednocených kategorií jsem následně dokázala odpovědět na své výzkumné otázky, které jsem si před začátkem výzkumu položila.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V první fázi výzkumu bylo analyzováno 16 pozorovacích protokolů z obou sledovaných tříd. V protokolech byly zaznamenány převážně učební činnosti žáků.

6.1 Analýza a výsledky výzkumu z pozorování

Hlavní záměr a hlavní cíl mého výzkumu je **zjistit, jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku 1. stupně základní školy při výuce**, na který navazuje dílčí cíl *identifikovat formy spolupráce využívané při výuce v pátých ročnících*. Z čehož vyplývá otázka: *Jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku ve výuce?* Jako další dílčí výzkumné cíle jsou: *zjistit, zda spolupráce žáků má znaky kooperativního učení a posoudit, zda žákovská spolupráce ve výuce přispívá k jejich sociálnímu učení*. Na cíle navazují výzkumné otázky: *Jaké formy spolupráce žáků jsou využívány při výuce? Čím přispívá spolupráce žáků jejich sociálnímu učení?*

Pozorování probíhalo ve dvou pátých školních třídách po dobu 2 měsíců. Vyučovací jednotky byly poctivě zaznamenány a následně rozdělovány do pracovních kódů, kterých vzniklo 18. Následně z pracovních kódů vznikly kategorie, u kterých jsem vytvořila také vlastnosti a dimenze.

Kategorie, které vznikly na základě pozorování vyučovacích jednotek:

1. kategorie – chování žáků při společné práci
2. kategorie – socializace ve školní třídě
3. kategorie – zavádění kooperativního učení
4. kategorie – zavádění skupinového vyučování
5. kategorie – zavádění párové organizace výuky
6. kategorie – průběh skupinových činností

Pořadí	Kategorie	Pracovní kód
1.	chování žáků při společné práci	autentická společná aktivita žáků
		řízená společná činnost žáků
		zvyklosti jednotlivých žáků
2.	socializace ve školní třídě	třídní pravidla

		projevy sociálního učení
		sociální učení řízeno učitelem
3.	zavádění kooperativního učení	činnost učitele
		činnost žáků při kooperativním učení
		znaky kooperativního učení
4.	zavádění skupinového vyučování	prvky signalizující skupinové vyučování
		chování žáků při skupinových činnostech
		příspěvek jednotlivého žáka
5.	zavádění párové organizace výuky	řízená párová práce
		přirozená párová práce
		práce učitele při skupinové činnosti
6.	průběh skupinových činností	tvorba skupin zasedacím pořádkem
		jiný způsob seskupení žáků
		kontrola skupinové činnosti

Tab. 3 – Přehled kategorií z pozorování vyučovacích jednotek

Nyní si postupně rozebereme všechny vytvořené kategorie. Jako první nám vzešla kategorie s názvem *chování žáků při společné práci*. V této kategorii jsem vypožadovala automatickou vzájemnou pomoc žáků. Pokud se zaměříme na třídu A, na hodinu českého jazyka, ve které žáci pracují velmi často na fólii. Jeden žák měl špatnou fólii, která mu nedržela, aby na ni mohl psát. Oslovil tedy učitelku, zda by mohl psát tence tužkou a po ukončení práce, tužku vygumovat. Dostalo se mu odpovědi, že nemá věci v pořádku, na což reagovala většina žáků s tím, že je fólie opravdu špatná. Ve finále se zvedla jedna žákyně a půjčila mu svoji fólii, kterou měla navíc. Při jiné hodině žáci procvičovali pády u podstatných jmen. Pokud vyvolaný žák měl problém s určením správného pádu, ostatní spolužáci se na něj podívali a ukázali mu pořadí pomocí prstů, aby spolužákovi poradili, ale nevykřikovali. V matematice žáci procvičovali nové a velmi obtížné učivo. Došlo k rozdělení do skupin a žáci dostali pokyn, že pokud příkladu nebudou rozumět, mohou se

poradit s jinou skupinou. Žákům dělalo učivo opravdu problém. Pozorovala jsem, jak se sebou všichni žáci dokázali komunikovat a poradit si. Žáci měli povoleno, že pokud si skupina nevěděla rady, postavila se a mohla jít ke skupině jiné. I tohoto prvku jsem si mohla povšimnout. Nešlo přehlédnout, že spolupracují převážně dívky s dívkami a chlapci s chlapci. Při další pozorované matematice se žáci učili obvody a obsahy rovinných obrazců. Učitelka vždy řekla zadání a žáci měli za úkol se pokusit příklad vyřešit. Jednalo se o obsah čtverce, kdy znali jeho hodnotu, ale neznali délku strany. V tomto případě se jednalo o učivo druhého stupně, ale jeden žák na řešení přišel. Spolužačka, která s ním sedí v lavici, jej poprosila, aby jí příklad vysvětlil, i přes to, že takové příklady budou řešit až později. Chlapec se k žákyni naklonil, a začal příklad vysvětlovat šeptem. Při další společné práci jsem registrovala ze skupin otázky typu: „*Jaká je otázka prosím tě? Máš tabulku?*“ a následné reakce z jiné pracovní skupiny „*Chceš půjčit tabulku?*“. Žáci jsou schopni spolupracovat i mezi skupinami navzájem.

Ve sledované třídě B, jsem zahlédla učební činnost, kdy žáci pracovali samostatně, a pokud byli oba žáci v lavici hotoví, úkol si prodiskutovali a zkontrolovali. Mezi žáky v lavici byly značné rozdíly. Jeden žák byl rychlejší, tak jej učitelka vyzvala, aby přišel za ní a ona mu úkol zkontrolovala. Povšimla jsem si dvojice dívky a chlapce, kdy dívka měla úkol vypočítaný, zvedla se a šla za učitelkou, i přesto že na ni chlapec volal, že už má také splněno. Žákyně se s ním však radit nechtěla, otočila se a šla k učitelce. Ta ji však řekla, že má úkol špatně. Když se vrátila, prosila spolužáka o radu, a ten ji příklad opravil a vysvětlil, kde má chybu.

Jako další jsem vyzorovala kladnou reakci na chybu. V obou třídách žáci aktivně reagovali na chyby svých spolužáků. Žáci v A třídě, jsou zvyklí, že kontrola v hodinách českého jazyka probíhá převážně formou „hada“. To znamená, že se začne v jedné lavici a žáci postupně říkají odpovědi, poté následuje další lavice. Žáci by tak měli vědět, která část vychází zrovna na ně. Pokud žáci nedávali pozor, velice pohotově se většinou žákyně v lavici otočily a ukázaly spolužákovi, ve které části cvičení se zrovna nachází. V jedné hodině českého jazyka došlo k nepochopení zadání domácího úkolu. Učitelka vyzvala jednu žákyni, která jako jediná zadání pochopila, aby ostatním vysvětlila, co mají dělat, což se jí zdárně povedlo. Velice typické bylo, když si někdo z žáků nevěděl rady a přemýšlel, ostatní žáci se hlásili a ozývalo se „já to vím!“. V B třídě, při hodině vlastivědy, žáci pracovali ve dvojicích a vyhledávali odpovědi na otázky. Každá dvojice dostala otázky dvě a zpracovávali je vždy dvě dvojice, aby jedna mohla tu druhou v případě

chybné odpovědi opravit či doplnit. „*Který podnikatel vyráběl elektromotory?*“ – Prokop Diviš“- druhá skupina je v rychlosti opraví, že to byl Emil Kolben.

Další reakce na chybu byla v případě, kdy měl žák napsat na tabuli zadání cvičení, ale napsal jej špatně. Jeden žák z první lavice jej upozornil na chybu. Žák se otočil a chybu opravil.

Třída B: *Kdo bude hotový, otevře si učebnici a vezme si folii (97/3). Z tohoto cvičení jsem čerpala slovní spojení do testu, nyní doplňte i/y. Jednoho žáka učitelka vyzvala, aby šel zadání napsat na tabuli. Žák napsal cvičení špatně 93/7. „Máš to špatně, ozvalo se z první lavice.“ Chlapec se zvedl a šel chybu opravit.*

Jako další kategorií, která mi z pozorovaných vyučovacích jednotek vzešla, je **socializace ve školní třídě**. Nejprve jsem vyzorovala uvědomované a osvojené pravidla žáků, podle kterých v hodinách fungovali, aniž by jim je vyučující připomínal. První bych se zaměřila na třídu A. V hodině anglického jazyka v první části opakovali slovní zásobu. Všichni žáci se postavili a čekali, až jim učitelka zadá slovo. Když žák nevěděl anglický překlad, automaticky se posadil. V A školní třídě působila každý týden jiná pracovní služba. V jedné z pozorovaných hodin matematiky, chyběli oba žáci, kteří zrovna vykonávali službu. Učitel potřeboval žákům rozdat test, který psali předešlou hodinu. Dvě žáky se automaticky postavily a přišly k učitelovi a testy spolužákům rozdaly. V další hodině matematiky si žáci kontrolovali výsledky cvičení. Všichni si na pokyn učitele vzali zelenou pastelku, kterou si měli opravovat špatné odpovědi. Učitel vybral jednoho žáka, který hlasitě výsledky četl. Ostatní žáci automaticky sborově řekli „Ano nebo Ne“. Každou vyučovací jednotku matematiky, když žáci začínali psát do sešitu, postupovali stejným způsobem, na který byli zvyklí.

Třída A: Učitel „*Otevíráme sešity, dnešní datum, příklad číslo jedna, začínáme.*“

Pravidlo je dle mého názoru pro žáky velmi zásadní, jelikož se žáci učí úpravě sešitu, ze kterého se budou učit a je v jejich kompetenci, aby zápisy byly přehledné. K této situaci se váže fakt, že žáci důsledně zvýrazňovali důležité informace a zapisovali si odpověď, jako poslední pak příklad oddělili tlustou čarou. Jako další pravidlo, které jsem v hodinách matematiky v A třídě zaregistrovala, bylo takové, že když žáci pracovali jednak samostatně, tak ve skupinách, a měli práci hotovou, postavili se, a tak měl učitel lepší přehled. V českém jazyce žáci psali několikrát diktát a všimla jsem si dalšího pravidla,

kteřé dodržovali automaticky, aniž by je učitelka vyzvala. Když měl žák dopsáno a zkontrolováno, zavřel sešit, a tím dal najevo, že již čas navíc nepotřebuje.

V B třídě jsem si všimla také několika pravidel. Pokud učitel chce ukončit práci žáků, hlasitě počítá do 3, a žáci musí být připraveni na práci novou. V ukázce žáci na začátku hodiny dodělávali příklad z matematiky a přesouvali se na vlastivědu.

Třída B: Učitel „*Já počítám do 3 a končím geometrii a přecházíme na vlastivědu.*“

V B třídě funguje stejné pravidlo jako ve třídě A. Konkrétně to, kdy žáci dávají učiteli najevo, že jsou s prací hotoví.

Třída B: Učitel „*Když to mám, tak se postavím, známe naše pravidlo.*“

Dále bych zmínila pozorovatelné osvojené způsoby chování. V A třídě při hodinách českého jazyka, když žáci pracovali samostatně, se chovali ohleduplně k ostatním spolužákům a hlasitě nenarušovali vyučování. Tato situace nastala i při skupinové práci v matematice, kdy žáci ve skupinách komunikovali pouze šeptem, aby se navzájem nevyrušovali. Dále v A třídě byla využívána velmi hojně interaktivní tabule, převážně k procvičování učiva. Žáci se u tabule střídali a používali pomůcku k ovládní interaktivní tabule. Když byl jeden žák hotov, vždy poctivě počkal na druhého vyvolaného spolužáka, než dorazí k tabuli, aby mu mohl pomůcku předat. Tak žáci postupovali pokaždé. Při jednom pozorování nastala situace, kdy žákyně se snažila interaktivní tabuli ovládat, ale pomůcka nefungovala. Žáci v prvních lavicích se jí snažili poradit, jak by mohla postupovat a problém vyřešit. V B třídě jsem pozorovala, že pokud žáci nějakým způsobem naruší práci ostatních, tak se slušně všem omluví. „*Žákyně, která se vrací od učitelky, srazí lepidlo, které třídu vyruší, tak se jim hlasitě omluví.*“ Stejně jako ve třídě A, i zde platilo pravidlo, že pokud se jednalo o samostatnou práci žáků, skupinové vyučování, či jiné formy výuky, kromě frontálního vyučování, tak se žáci chovali ohleduplně k ostatním a hodinu nenarušovali a pracovali v tichosti.

Nyní bych se přesunula ke kategorii ***zavádění kooperativního učení***. Konkrétně tedy jsem zaznamenala méně časté využití kooperativní formy výuky, ale zároveň její viditelné znaky. V prvním případě, kdy jsem zaregistrovala kooperativní formu výuky, se jednalo hned o první hodinu matematiky v pozorované A třídě. Žáci dostali pokyn, aby vytvořili skupiny po čtyřech s tím, že se otočí v lavicích. Žáci si tedy vytvořili pracovní prostor, aby na sebe navzájem viděli. V momentě, kdy seděli ve skupinách, dostali pokyn: „*Vedoucí přijde za mnou.*“. Všimla jsem si, že se z každé skupiny automaticky zvedl jeden

žák a přešel k učitelovi. Jakmile se vedoucí vrátil zpět ke své pracovní skupině, začal ostatním vysvětlovat, co mají za úkol. Ze skupin se ozývalo: „*Musí to někdo nakreslit.*“ nebo „*Já to zapíšu.*“. Úkolem žáků bylo vypočítat slovní úlohu, kdy měli provést zápis a znázornění, výpočet a napsat odpověď. Slovní úlohu měli vyřešit na papír, který dostali, tudíž si každá skupina vybrala jednoho žáka, který příklad zapsal. Učitel spustil na interaktivní tabuli časovač, aby si žáci kontrolovali zbývající čas. Slyšela jsem ze skupin: „*Máme poslední minutu.*“ nebo „*Pospěšte si, budeme odevzdávat.*“. Několikrát bylo učitelem zdůrazněno, že příkladu musí porozumět všichni členové skupiny. Ve skupinách probíhala tedy diskuze, kdy se zapojovali všichni žáci. Žáci měli svou práci podepsanou a po ukončení řešení odevzdávali. Pouze jedna skupina práci dokončit nestihla, jelikož se žáci nezapojovali a práci nechali pouze na jedné žákyni, která práci za všechny členy nebyla schopna samostatně dokončit. Učitel tedy přistoupil ke skupině a většinu času jim věnoval. V další hodině matematiky v A třídě probíhala práce spolužáků v lavicích. Procvičovali si převody jednotek a se spolužákem pracovali na zadaných učebních úlohách. Všimla jsem si znaků kooperativního učení, které byly pozorovatelné. Jednak učitel opět nastavil na interaktivní tabuli odpočet, aby si žáci hlídali čas do konce práce. Několikrát upozorňoval na to, aby komunikovali a učební úlohy si vysvětlovali, jelikož oba museli znát postup řešení. Všimla jsem si, že jeden z žáků vždy zapisoval a druhý vyhledávat v tabulce. Reflexe práce probíhala společně, kdy byla vybrána jedna dvojice, která učební úlohu prezentovala ostatním. Jeden ze dvojice úlohu zapsal na tabuli, a druhý ji žákům vysvětlil. V následující hodině matematiky jsem opět pozorovala znaky kooperativního učení. Skupiny se vytvářely stejným způsobem jako v prvním příkladu, že se k sobě otočili žáci v lavicích. Byly tedy po třech nebo čtyřech žácích. Za úkol měli vypočítat příklad, ale v tomto případě museli mít všichni žáci zápis a řešení ve svém sešitě, tudíž zanikla role zapisovatele. Pozorovala jsem však roli vedoucího, kdy například v jedné skupině se hlasitě projevovала jedna žákyně: „*Bude to čtverec, takže si načrtneme čtverec.*“ Všimla jsem si, že v každé skupině se objevoval žák, který hlídal čas do konce práce, jelikož učitel opět nastavil na interaktivní tabuli odpočet. Žákům se pracovalo dle mého názoru dobře, jelikož seděli otočení k sobě a probíhal oční kontakt. Učitel několikrát zdůraznil, že všichni musí rozumět příkladu a jeho řešení, jelikož právě proto pracují ve skupinách. Reflexe práce probíhala opět formou jako v příkladu předchozím, kdy učitelka vyvolala jednu skupinu, která řešení žákům představila a zapsala na tabuli.

V B třídě jsem měla možnost pozorovat jednu reflexi kooperativní formy výuky. Na začátku jedné hodiny vlastivědy si kontrolovali práci z předchozí hodiny matematiky, aby měli práci ve skupinách uzavřenou. Žáci byli rozděleni do dvou týmů, kdy každý tým dostal plán bytu a jejich úkolem bylo vypočítat dle rozměrů obvodu a obsahu. Učitelka si na začátek hodiny přivolala k tabuli mluvčí obou skupin, a ti zbytku třídy představili plán, s nímž pracovali. Ostatní členové jej mohli po dokončení doplnit. Při hodině slohu učitelka žáky rozdělila do dvojic. Jednalo se tedy o párovou organizaci výuky, na které jsem také vypožadovala znaky kooperativního učení. Po zadání práce, učitel určil čas, který žáci na práci budou mít. Zdůraznil, že jeden z nich, bude čas hlídat. Druhý z dvojice otázky pro rozhovor zapisoval. Jednalo se tedy o znaky pozitivní vzájemné závislosti. Jelikož se jednalo pouze o dvojice žáků, ve kterých žáci mezi sebou neustále komunikovali a vymýšleli řešení, promítala se zde interakce tváří v tvář, která také patří k důležitým znakům kooperativního učení. Dalším pozorovaným znakem bylo osobní skládání účtů, jelikož každá žák přispíval k řešení.

Další kategorie, kterou jsem zvolila je *zavádění skupinového vyučování*. Skupinové vyučování bylo využíváno taktéž méně často, ale s aktivním zapojováním žáků. Ve třídě A při anglickém jazyce, bylo využito skupinového vyučování. Žáci si vytvořili trojice a pokusili se společně ztvárnit komiks, který před tím rozebírali v učebnici. Poté bylo skupinového vyučování využíváno ještě ve dvou případech se znaky kooperativního učení, jak jsem již zmínila při předchozí kategorii. Jednalo se o hodiny matematiky, kdy skupiny byly tvořeny stejným způsobem, a to tak, že se žáci k sobě otočili v lavicích. Ve skupině tak byli čtyři žáci, kteří sedí před sebou. Tvorbu skupin udával tedy zasedací pořádek. V obou případech se jednalo o situaci, kdy žáci společně řešili učební úlohu. Až na jednu skupinu pracovali všichni členové, a dospěli k úspěšnému výsledku. Všichni odpovědně pracovali a nikdo nenarušoval práci ostatních skupin. V B třídě jsem zaznamenala v jednom případě pouze reflexi skupinového vyučování, které probíhalo v předchozí hodině a nestihli jej dokončit. Jednalo se o hodinu matematiky, konkrétně geometrie, kdy žáci pracovali ve dvou velkých skupinách. Dostala jsem od učitele i materiály, se kterými žáci pracovali, abych do nich mohla nahlédnout. Jednalo se o schéma bytu, kde byly pojmenovány pokoje s příslušnými rozměry. Žáci měli za úkol vypočítat obvody a obsahy všech místností. Za pomoci výsledků následně hodnotili, která místnost je největší a která nejmenší. V průběhu pozorované hodiny jsem měla možnost vidět, jak byla práce hodnocena. Učitelka komunikovala se zástupci jednotlivých skupin. Když měli

výsledky zkontrolovány, probíhalo srovnání s místnosti, které se nachází u žáků doma. Při této aktivitě, už se hlásili všichni členové.

Nyní bych chtěla rozebrat kategorii: *zavádění párové organizace výuky*. Kde se prokázalo pravidelné využívání této formy v bohatých učebních činnostech. V A třídě jsem zaznamenala učební úlohu, kdy žáci procvičovali převody jednotek. Používali pro lepší představu pomůcku, kterou byl vyrobený metr. Dostali pokyn, že si jej mohou se spolužákem v lavici položit před sebe a při řešení si pomáhat. Kontrola proběhla tak, že byl vyvolán žák, který četl hlasitě výsledky. Ostatní žáci říkali vždy po výsledku „ano“, aby dali najevo, že mají výsledek stejný. Následně jsem párovou organizací výuky pozorovala na hodině matematiky, kdy bylo žákům sděleno: „*Nyní si vyzkoušíte pokládat příklady ve dvojicích.*“. Dvojice byly vytvořeny dle zasedacího pořádku žáků. V případě, že žák seděl v lavici sám, přisedl si k jinému spolužákovi. Pozorovala jsem všechny pracující dvojice. Žáci si navzájem pokládali příklady na převody jednotek. Žák ve dvojici sedící přede mnou uvedl špatný výsledek. Spolužák jej chtěl opravit, ale žák si v ten moment uvědomil, že udělal chybu a spolužáka zastavil. Zamyslel se a opravil se sám: „*...to bude 1600 centimetrů, ne 160 000*“. Další dvojici, která seděla poblíž, tvořil žák a žákyně. Žák položil nesmyslný příklad. Žákyně se zamyslela a sdělila spolužákovi, že takový příklad nejde vypočítat, jelikož by se jednalo o desetinná čísla, která se ještě neučili. Učitel upozorňoval na to, aby si pokládali příklady od jednodušších po složitější. Jedna dvojice pracovala aktivně, pokládali si však pouze jednoduché příklady. Učitel procházel třídou a u každé dvojice chtěl slyšet alespoň jeden příklad. Když se zastavil u pozorované dvojice, tak zjistil, že žáci nevědí, jak vyřešit složitější příklad. Snažil se zjistit, kde je problém. Žáci řekli, že principu nerozumí. Pokusil se je tedy vyslat správným směrem. Použil přitom tabulku, kterou mohli žáci používat, ale pozorovaná dvojice ji neměla položenou na lavici. Oba žáci poctivě poslouchali a problém byl odstraněn. Kontrola proběhla tak, že si učitel vyvolat každou pracovní dvojici, která předstoupila před tabuli a na ukázkou vymyslela a vyřešila jeden příklad. V českém jazyce jsem pozorovala, že byly dvojice zapojovány při kontrole cvičného diktátu, a to na několika pozorovaných vyučovacích jednotkách. Ve všech případech postupovali následovně: Po samostatné kontrole si žáci vymění sešit se sousedem v lavici a každý si připraví barevnou pastelku. Diktát je také promítán na interaktivní tabuli. Vždy je přečtena jedna věta a žák jde doplnit vynechaná slova na tabuli. Učitel upozorňuje, že mají kontrolovat vše, co spolužák napsal, jelikož mohou narazit i na jinou chybu, než která je kontrolována na tabuli. Když si vrátí nazpět své sešity, učitel se

ptá, kdo měl jednu chybu, dvě, tři a žáci se hlásí. Další pokus o párovou organizaci výuky jsem měla možnost pozorovat při hodině matematiky. Kdy narazili na cvičení v učebnici. Učitel žáky vyzval: „*Přečtěte si ve dvojicích příklad, dejte hlavy dohromady.*“. Uvedl také, že budou nyní počítat reál a zeptal se žáků, zda vědí, co to znamená. „*Co je ve světě.*“. Žáci měli za úkol počítat dlaždice, které potřebují do chodby. Všechny dvojice se zaberou do práce a nedochází k žádnému hlasitému vyrušování. Kontrola proběhne opět tak, že je vybrána jedna dvojice, která předstoupí před třídu a vysvětlí ostatním postup, jakým učební úlohu řešili. Tato forma kontroly jednoznačně rozvíjí žákovu schopnost komunikace. Na hodině vlastivědy žáci procvičují probírané učivo. Dostanou možnost spolupráce se spolužákem sedícím v lavici, kdy mají společnými silami doplnit text, ve kterém chybí slova. Žáci pracují v tichosti a používají učebnici. Kontrola proběhne samostatně na interaktivní tabuli, kdy je promítnut stejný text. Vyvolaní žáci chodí vynechaná slova doplňovat. Následně je jim rozdán druhý pracovní list, na kterém mají spojovat pojmy a definice, postupují stejným způsobem jako v předchozím příkladu a kontrola je provedena také na interaktivní tabuli.

V pozorované B třídě, bylo párové organizace výuky také hojně využíváno. Na hodině anglického jazyka, měli žáci pracovat se spolužákem. Dostali možnost si dvojice vytvořit tak, aby se jim dobře pracovalo. Připravili si vytvořené kostky s obrázky. Kostky rozhodli, a tvořili věty podle toho, jaká situace jim na kostce padla. Postupně chodí každá dvojice k tabuli a hlasitě celé třídě předvede ukázkový příklad. Pouze v jednom případě pracuje žákyně s žákem. Žák nespolupracuje, ale žákyně si před tabulí dokáže poradit sama. Pokud žáci vytvoří věty s chybou, reagují na něj ostatní spolužáci, se snahou se jej opravit. Na konci vyučovací jednotky jsou žáci vyzváni, aby si opět vytvořili dvojice. Procvičují si frázi „*What do you like doing?*“ formou rozhovoru. Učitel prochází třídou a každou dvojici si vyslechne. Jelikož se jednalo o závěr vyučovací hodiny, práce je ukončena zvoněním. V hodině vlastivědy si pro žáky učitel také připravil párovou organizaci výuky. Nejprve všem žákům rozdala otázky, které si nalepí do školního sešitu. Vysvětlil jim, že budou pracovat v lavici se sousedem ve dvojici. Každá dvojice si připraví odpovědi na otázky, které jim přidělí. Jeden žák seděl v lavici samostatně a hned na učitele reagoval. Dostalo se mu odpovědi, že má práci jednodušší, jelikož bude pracovat sám. Učitel zdůrazňuje žákům, že sice mají přidělené pouze dvě otázky, ale odpovědi budou mít po kontrole na všechny. Zajistil tak, že žáci se budou při kontrole navzájem poslouchat a zapisovat si odpovědi. Rozdělení otázek proběhlo formou, že měli vždy dvě dvojice dvě

stejně otázky, v případě, že jedna dvojice bude mít chybnou odpověď, tak je druhá opraví. Organizace trvala déle, jelikož si chtěl být učitel jistý, že všichni žáci rozumí zadání učební činnosti. Učitel ještě zdůrazňoval, že mohou pracovat s učebnicí, ale odpověď, kterou najdou, musí hlavně správně zformulovat. Kontrola proběhne tedy tak, že jeden z dvojice přečte otázku a druhý na ni odpoví. Reaguje na ně vždy druhá dvojice, která měla stejnou otázku, zda s odpovědí souhlasí či mají řešení jiné. Odpověď je pro lepší přehlednost žáků napsána na tabuli, aby si ji také mohli ostatní v pořádku zaznamenat. Párová organizace výuky následovala i na hodině slohu. Kdy se žáci učili tvořit otázky. Učitel kladl důraz na to, aby žáci znali rozdíl mezi otázkami uzavřenými a otevřenými. Jelikož žáci budou tvořit otázky do rozhovoru, měli by využívat otázek otevřených. Vysvětlil jim, že na otázky uzavřené odpovídáme pouze ano nebo ne. V ten moment pokládal otázky několika žákům, kteří odpověděli právě ano nebo ne, a tím si zafixovali, jaké otázky měl učitel na mysli. Žáci byli motivováni, že nejlepší novináři budou ohodnoceni známkou. Měli vytvářet otázky pro rozhovor se slavnou sportovkyní. Jakmile byli žáci vyzváni k práci, učitel začal procházet třídou a poslouchat jednotlivé dvojice. S postupem času, byli žáci hlasitější, ale učitel je napomenul. Nezaznamenala jsem ve třídě dvojici, která by nechtěla spolupracovat. Po uplynutí času proběhne kontrola formou inspirace pro žáky, kteří rozhovor nestihli dokončit. Každá dvojice vybere na ukázkou jednu otázku, kterou vymysleli. Žáci byli velmi kreativní a práci v následující vyučovací jednotce odevzdávali. V následujícím českém jazyce bylo práce ve dvojích opět využito. Byl probírán slovesný způsob. Žáci pracovali ve cvičení, které jim bylo předloženo jako diktát. Měli vyhledat sloveso a určit slovesný způsob. Jeden žák měl sloveso říct v rozkazovacím způsobu a druhý v podmiňovacím. Jelikož byl počet žáků lichý, jeden žák se ozval, s kým má pracovat on. Učitel jej vyzval, aby přišel k jeho stolu a pracoval s ním. Žáci postupně přidávali na hlasitosti, ale nikterak výrazně nenarušovali práci ostatních spolužáků. Kontrola byla provedena společně. Kdy bylo každé sloveso vybranou dvojicí převedeno do zadaných způsobů. V následujícím českém jazyce se žáci opět věnovali mluvnickým kategoriím, tentokrát u podstatných jmen. Za úkol měli doplnit samostatně mluvnické kategorie u zvýrazněných slov. Jakmile měli žáci učební úlohu hotovou, směli si výsledky zkontrolovat se spolužákem ve dvojici. Pokud narazili na chybu, tak ji prodiskutovali a společně přišli na správné řešení. Společná kontrola už neprobíhá ve dvojicích, nýbrž samostatně, kdy učitelka vyvolá žáka, který přečte mluvnické kategorie, které určil. V poslední pozorované vyučovací jednotce českého jazyka žáci opět pracovali ve dvojicích. Měli za úkol vymyslet větu podle schématu, které učitel nadepsal na tabuli. Každá věta měla obsahovat devět slov, z toho

dvě přídavná a podstatná jména. Měla to být věta oznamovací, ve třetí osobě v čase minulém a množném čísle. Zadání platilo pro dvojice sedící v jedné řadě. Pro druhou řadu učitel pozměnil způsob a poslední řada měla vymyslet větu tázací. Žáci pracovali jiným tempem. Pokud měli již zadání splněno, mohli si vybrat úkol jiné řady a pokusit se větu upravit. Kontrola proběhne tak, že dvojice větu přečte a ostatní spolužáci kontrolují, zda věta obsahuje opravdu všechno, co měla. Ve větách se vyskytovaly chyby, například v čísle. Žáci dávali pozor a okamžitě reagovali a diskutovali nad tím, kde se chyba objevuje. Přesunula bych se ještě k vyučovacím jednotkám matematiky, kde bylo také párové organizace využíváno. Na začátek vyučovací jednotky zvolila učitelka aktivitu, kdy pracovali všichni žáci společně, zároveň samostatně a kontrola byla provedena ve dvojicích. Každý žák nadiktoval příklad desetinného čísla, který si všichni museli zapsat na mazací tabulku. Jakmile měli zapsáno, ukázali číslo spolužákovi v lavici, který zkontroloval, zda je číslo zapsáno správně. Poté bylo číslo smazáno a diktoval jiný žák. Všichni museli dávat pozor a poslouchat spolužáky, zároveň si procvičili psaní desetinných čísel. Následovala diskuze ve dvojicích, kde se v reálném životě mohou setkat s desetinnými čísly. Žáci měli napsat na mazací tabulku alespoň tři situace. Učitel žákům vymezil čas na práci. Když měla dvojice hotovo, postavila se v lavici. Po ukončení práce byl vytvořen seznam na tabuli všech nápadů, který si žáci opsali do sešitu. Na poslední pozorované vyučovací jednotce matematiky, bylo využito opět práce ve dvojicích formou kontroly. Žáci pracovali nejprve samostatně na zadaném cvičení. Poté si se spolužákem zkontrolovali výsledky a v případě odlišného výsledku se pokusili společnými silami přijít na výsledek správný.

Navázala bych poslední kategorií, kterou jsem nazvala *průběh skupinových činností*. V této kategorii jsem se zaměřila na určené vytváření skupin, ale také na aktivní kontrolu práce. V A třídě na hodině anglického jazyka, žáci měli za úkol ztvárnit komiks ve trojici. V tomto případě byli žáci náhodně vybíráni učitelem. Žáci se aktivně zapojovali do aktivity bez ohledu na to, s kým byli ve skupině. Spolupracovali dívky i chlapci. Aktivita byla uzavřena pochvalou učitele. Žáci sice měli hádat, co daná trojice předvádí za scénu, učitel však ještě jednou důrazně v anglickém jazyce okomentoval, co měli možnost vidět. Ve druhé vyučovací jednotce anglického jazyka byla dvojice vybírána dle uvážení žáků. Žáci dostali tedy možnost, aby si pro spolupráci vybrali spolužáka, se kterým se mu bude nejlépe pracovat. V ostatních případech v obou sledovaných třídách probíhalo dělení žáků do pracovních skupin dle zasedacího pořádku, ať už se jednalo o párovou organizaci

výuky či skupinové vyučování. Stačilo vyslovit pokyn a žáci byli v okamžiku rozdělení do pracovních skupin a připraveni na zadání učební úlohy. Co se kontroly týče, ta probíhala ve třídách podobným způsobem. Nejpraktičtější se mi zdála v hodinách matematiky v A třídě, kdy učitel vždy vyzval dvojici či skupinu žáků, aby šla danou učební úlohu představit ostatním. Žáci museli příklad znázornit a vypočítat na tabuli s názorným komentářem. Nejenže byla provedena kontrola jejich dosavadní práce, ale učili se tak komunikačním kompetencím, vystupovat před ostatními spolužáky, argumentovat a obhájit si svůj názor. V ostatních vyučovacích jednotkách A třídy probíhala kontrola práce samostatně, kdy byli vyvoláváni jednotliví žáci, kteří sdělili hlasitě řešení, které doplnili o zdůvodnění. V B třídě probíhala kontrola všech činností podporující spolupráci společnou formou. Kdy, v případě dvojice, řekli oba své řešení a probíhala následná diskuze mezi učitelem a zbytkem třídy o správnosti výsledku.

6.2 Analýza a výsledky výzkumu z rozhovoru s učiteli

Záměrem hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učiteli bylo *zjistit, jak chápou spolupráci žáků učitelé v primární edukaci*. Z tohoto cíle výzkumu vyplynula výzkumná otázka, která zní: *Jak učitelé v primární edukaci formulují své pojetí výukové spolupráce žáků?* Vybrala jsem si dva učitele, kteří vyučují ve třídě, ve které bylo prováděno pozorování, a ze které jsem si vybírala žáky pro rozhovor.

Po realizaci rozhovoru s učiteli následovalo okamžité doslovné přepsání. Text byl několikrát procházen. Došlo k výběru 22 pracovních kódů, do kterých byly přiřazeny části textu. Z pracovních kódů vzešlo 7 kategorií, které si postupně a podrobně rozebereme. Zaznamenala jsem také 3 *in vivo kódy*, které uvedu při komentování dané kategorie, do níž jsou zařazeny.

Rozhovor s učiteli jsem rozdělila na 7 následujících kategorií:

1. kategorie – vztah spolupráce a sociálního učení
2. kategorie – využívání sociálního učení pro rozvoj žáků
3. kategorie – cíle učitele pro řízení sociálního učení
4. kategorie – zkušenost učitele s učebními činnostmi podporující spolupráci
5. kategorie – rodinné zázemí žáků
6. kategorie – vztah skupinového vyučování a kooperativního učení

7. kategorie – způsoby seskupování žáků

Pořadí	Kategorie	Pracovní kódy
1.	vztah spolupráce a sociálního učení	prvky spolupráce
		představa spolupráce
		prvky sociálního učení
2.	využívání sociálního učení pro rozvoj žáků	individuality žáků z hlediska sociálního učení
		vymezení aktivnějších žáků
		zapojení aktivnějších žáků
3.	cíle učitele pro řízení sociálního učení	podpora sociálního učení
		angažovanost učitele
		sociální znaky
4.	zkušenost učitele s učebními činnostmi podporující spolupráci	role učitele
		postoj učitele k žákům
		upozornění učitele
5.	rodinné zázemí žáků	inkluze
		vliv rodiny
		výchova v rodině
6.	vztah skupinového vyučování a kooperativního učení	skupinové vyučování
		rizika skupinového vyučování
		znaky kooperativního učení
7.	způsoby seskupování žáků	párová práce

		prostorové rozmístění
		rozdělení klasickou formou
		rozdělení atraktivní formou

Tab. 4 – Přehled kategorií z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učiteli

Nyní si přiblížíme první kategorii, kterou jsem nazvala **vztah spolupráce a sociálního učení**. Zaměřila jsem se převážně na to, v jaké formě je využívána spolupráce. Jedná se především o změnu aktivity, kdy dochází k přechodu od frontálního vyučování po aktivizaci žáků. Učitelky většinou připravují učební činnosti, v jejichž rámci žáci musí řešit učební úlohy sami. Může se jednat o předměty, jako je matematika, ale také přírodověda. Jedná se o velmi náročnou práci, jež vyžaduje společnou činnost a komunikaci žáků.

U (1): „*V přírodovědě hodně často, protože to chci, aby si na věci hodně **přišli sami**.*“

„...nebo i ve skupinkách a přicházejte si na to, tak ono to **není úplně jednoduché**, aby to dítě si na to **přišlo samo**.“

U (2): „*Jindy to třeba zacílím na ten typ úkolu, když se mně vyskytne, že chci, aby oni na to **sami došli**.*“

„... pro ně je to **změna práce**.“

Spolupráce je využívána také v oblasti výchov. Pokud se zaměříme na ruční práce, tak se zde mohou objevovat velké rozdíly mezi jednotlivými žáky. Je tedy vhodné využívat spolupráci napříč jednotlivými předměty, kdy si jsou žáci navzájem nápomocni. Učitel zdůrazňuje také to, že ve spoustě případů, žák od žáka učivo lépe pochopí, než od ní samotné.

U (1): „*Já je posílám pracovat mezi sebou i při nějakých **ručních** pracích, kdy jeden je šikovnější, druhý méně, mnohdy to od **dítěte lépe pochopí**...*“

V dalším případě analyzuji viditelné projevy sociálního učení z výpovědí obou učitelů. Žáci se učí respektovat jeden druhého. Musí si uvědomit, v čem je dobrý, ale přijmout to, že spolužák je dobrý zase v něčem jiném. Pokud si tohle žáci uvědomí, měli by poté sami chápat výhodu spolupráce. Mimo jiné spolupráce podporuje růst individualit ve školní třídě a začínají postupně projevovat.

U (1): „...pokud si z toho vezme, že někdy jsem lepší „já“ a někdy kamarád, tak potom by mu z toho mělo vypadnout, že vzájemná nápomoc je **výhodná**...“

„...nám pomáhá v tom, že teď nám rostou obrovské **individuality**...“

Jako další kategorií, která mi z rozhovoru vyplynula, jsem nazvala **využívání sociálního učení pro rozvoj žáků**. Úroveň socializace je u každého žáka na velmi odlišné úrovni. Během učebních úloh, které podporují spolupráci žáků, se vyčlení žáci, kteří pracují rychlejším tempem a jsou většinou schopni práci všech spolupracujících žáků vést.

U (2): „Vylousknou se mně z toho děti, kterým to jinak **pálí**.“

Pokud se učitelé povede složit skupinu, ve které jsou aktivní žáci, a mají práci rychleji hotovou, nastávají dvě možnosti řešení. S čímž se pojí další vlastnost kategorie, kterou jsem nazvala jako angažovanost žáků, která je na vysoké úrovni. Čas je možno využít tak, že žákům přidáme práci navíc. Pokud však chceme rozvíjet sociální učení, dáme žákům možnost, aby pomáhali ostatním, kteří práci nestihli dokončit. Musíme si však dát pozor na to, aby práci nevypracovali místo nich, ale navedli žáky ke správnému řešení problému.

U (1): „...že šikovnější žáci, kteří jsou i **dříve hotoví**, buď můžou dostat **úkol navíc** anebo mohou jít **pomoc těm slabším spolužákům**, čili i tam se nabízí spolupráce.“

Angažovanost žáků se dále projevuje v jejich zájmu o učivo. Jelikož kontrola učebních činností probíhá ve většině případů společnou formou, kdy mají všichni ve školní třídě zadanou práci hotovou. Oba učitelé řeší tuto situaci podobnou formou. První učitel nabízí žákům společnou kontrolu, kdy se skupina žáků odebere do zadní části třídy, kde probíhá diskuze nad daným úkolem. Pokud narazí na problém, kdy mají odlišné řešení, dochází k rozvoji sociálního učení. Konkrétně je to situace, kdy si mají obhájit svůj názor, vytvářet argumenty, ale zároveň naslouchat myšlenky spolužáků a přijímat názor druhých.

U (1): „U nás spolupracují třeba, když mají **hotovou matematiku**, jdou si zkontrolovat výsledky **mezi sebou**.“

Na toto tvrzení dále navazuje fakt, že dostanou další zadání úkolu navíc. Tato práce je tedy realizována v přirozeně vytvořených skupinách, kdy žáci spolupracují se spolužákem, který se jim v dané situaci nabízí.

U (1): „Můžou dostat **společný úkol**. Když mají **úkol navíc**...“

U (2): „...a zbytek je rychlý, tak třeba rozhodím skupinové práce po třídě po zemi a oni si podle rychlosti své dokončené práce, tak k té skupinové práci **přichází**...“

Navázala bych kategorií, kterou jsem nazvala *cíle učitele pro řízení sociálního učení*. Nejprve bych se zaměřila na cíle, které jsou orientované na žáka a jsou z tvrzení obou učitelek jasné. Jako první bych uvedla velmi důležitý znak, kterým je komunikace. Právě první učitel vyzdvihuje jako velkou výhodu učebních činností, které rozvíjí spolupráci, že se žáci naučí komunikovat.

U (1): „...výhodu zaprvé, že se dítě musí **naučit komunikovat**...“

Zmínila bych zde i první *in vivo kód*, který první učitel použil, a to konkrétně „*malí řečníci*“. U starších žáků na prvním stupni je vhodné rozvíjet mluvený projev, který je využíván jednak při učebních úlohách využívajících spolupráci, ale také při individuální projevu.

U (1): „...a rozvíjí se to **řečnictví**.“

Společně s komunikací, která žáka provází celým životem, se musí naučit respektovat jeden druhého. Konkrétně tedy to, aby si uvědomoval své možnosti, ale také možnosti ostatních spolužáků a naučil se s tím pracovat. Jelikož každý jedinec je svým způsobem individuální a originální. Je potřeba, aby si to uvědomil, protože pokud toho začne využívat, je možné ještě efektivnější práce.

U (1): „Zadruhé si uvědomuje v čem je **dobrý on**, v čem je **dobrý někdo jiný**, a pokud si z toho vezme, že někdy jsem lepší „já“ a někdy kamarád, tak potom by mu z toho mělo vypadnout, že vzájemná **nápomoc je výhodná**...“

Dalším podstatným znakem jsou vztahy. Ty se prolínají s druhou vlastností cílů, které už jsou orientované na školní třídu. Pokud učitel připravuje skupinové vyučování a nechce tvořit skupiny limitované zasedacím pořádkem, řeší otázku vztahů. Musí počítat s tím, že realizace zabere více času.

U (2): „Potom to je můj cíl, řešit tam i **vztahy** ve třídě.“

Dalším cílem je, aby se žáci naučili pracovat s informacemi. Vyhledávat je a následně třídit. K tomu první učitel využívá možnost, kterou nám dnešní doba nabízí. Žákům poskytuje k práci časopisy, knihy, učebnice, ale také digitální technologie jako je počítač. Vede žáky k tomu, aby se zamýšleli nad informacemi, které se k nim dostanou, protože, jak všichni víme, všechny informace nám dostupné nejsou vždy pravdivé

U (1): „Snažíme se uvědomit si, že **né každá informace musí být pravdivá**, takže aby nad tím i přemýšleli.“

V poslední fázi této kategorie bych se chtěla zaměřit na lehká rizika, na které je důležité myslet. Jak jsem již uvedla při angažovanosti žáků, učitel dává možnost úkolu navíc, přičemž se utváří autentické skupiny. Zde se značně prolínají vztahy ve školní třídě. Dopředu tedy nevíme, jací žáci se sejdou u práce. Musíme brát v potaz to, že žáci odmítnout společně pracovat a dojde k diskriminaci žáka.

U (2): „...*Tam je **nebezpečí vztahů**: „Sem nechod“*“.

Cílem učitele je také hlavně zařazovat do vyučování odlišné formy výuky, než pouze frontální formu. Učební činnosti využívající spolupráci žáků se do výuky dle dotazovaného učitele zařazují také proto, že každý jedinec vyžaduje společenský kontakt. Nedokáže fungovat samostatně příliš dlouho.

U (1): „Člověk je **společenský tvor**, neumí žít na bázi **individuality** příliš dlouho.“

Jako další riziko vyplynula vnitřní motivace žáků. První učitel uvádí, že žáci mají cíle nastavené na jiné úrovni, než my. Je velice obtížné ty cíle v nich nastavit tak, aby je vedly k tomu, že z nich vstanou aktivní lidé.

U (1): „...*já vnímám **vnitřní motivaci** u dětí jako velmi problematickou, protože oni skutečně ty cíle mají trošku někde jinde, než vy...*“

V poslední řadě bych uvedla riziko toho, že žáci na prvním stupni velice často mají tendenci být ve skupině dominantní a žáky, kteří jsou spíše introvertní povahy, přesouvat do pozadí. Velice těžce se tito jedinci korigují, proto je potřeba práci velice podrobně promýšlet a připravit.

U (2): „*V tomto věku prvního stupně tam ještě nefunguje taková nějaká tichá domluva, že by jeden byl **ohleduplný vůči druhému**, prostě „já“*. To silné já je tam dominantní.“

Další kategorií, které se budu věnovat, a úzce navazuje na kategorii předešlou, je **zkušenost učitele s učebními činnostmi podporující spolupráci**. Zde jsem zahrнула vlastnost náročnou přípravu učebních činností podporující spolupráci žáků. Jelikož pokud se jedná o činnosti podporující spolupráci žáku nebo o skupinové vyučování, práce se musí rozložit mezi několik žáků. Je potřeba mít práci připravenou tak, aby nedocházelo k tomu, že někteří jedinci ve skupině nebudou pracovat a nechají práci pouze na ostatních. První učitel zmiňuje, že jakmile práce není správně naplánovaná, tak v průběhu se můžeme sebevíc snažit, ale uhlídat se to ve většině případů nedá. Jako velká pomoc pro učitele může být rozdělení rolí ve skupině, kdy každý člen odpovídá za dodržování své funkce.

U (1): „...*když pracujete ve skupině, tak máte členy, kteří se vezou. Můžete si to hlídat, jak chcete, ale jakmile už máte víc, jak dvě skupiny prakticky nemáte šanci si to pořádně uhlídat.*“

Druhý učitel také uvádí, že při zavádění skupinového vyučování či jiných aktivit podporující spolupráci žáků, je důležité zavádění rolí, aby vše probíhalo poklidně a práce byla efektivní. Žákům můžeme role představit i v mladším věku prvního stupně a pravidelně aktivity opakovat. Role se žákům postupně zafixují a pracovat podle nich budou automaticky. Je velice obtížné zavádět role například až v pátém ročníku, pokud se s tím žáci nikdy nesetkali.

U (2): „... *když tady to nastavuji, třeba ten třetí ročník, tak je učím i ty role pomocí zadání: „Ty budeš informátor, ty budeš ten, který si přijde pro papír, ty budeš ten, který bude zapisovat“.* Postupně tady ty role se vytratí...“

Navázala bych další vlastností, kterou je složitý výběr aktivit. Měly by být dobře promyšlené, vyvážené, ale hlavně by neměly být stereotypní. Je potřeba aktivity neustále střídát. Frontální vyučování je důležité, ale je potřeba zařadit párovou organizaci výuky, skupinové vyučování, ale občas také projektové vyučování a podobně.

U (1): „...*to musí být skutečně dobře vyvážené, kdy je to projekt, skupinová práce, kdy individuální, kdy ve dvojici, a kdy naopak si myslím, že je úplně v pořádku, že si toho učitele poslechnou...*“

Druhý učitel uvádí to, že je potřeba si ujasnit v jaké fázi učiva chceme učební činnosti podporující spolupráci zavádět. Při probírání nového učiva, konkrétně v matematice, je lepší, i pro jeho zpětnou kontrolu, když si dítě poslechne nové téma nejprve od něj. Ve skupinách si pak dané učivo mohou i hravou formou procvičit. Jako velkou výhodou je, že si žáci mohou učivo mezi sebou navzájem vysvětlit. Když žák nepochopí učivo z řeči učitele, má možnost požádat ostatní spolužáky, se kterými spolupracuje, kteří mu učivo mohou objasnit v jejich řeči.

U (2): „*Když učím, tak na typu učiva, když je to téměř nové učivo pro ně ještě nepoznané, tak je to spíš takový frontální způsob výuky, teprve potom dávám skupinovou práci...*“

V rozhovoru převážně s prvním učitelem vyplynula vědomá inspirace. Pokud chceme využívat častěji skupinové vyučování či vést žáky ke kooperativnímu učení, je potřeba se zamyslet také nad pracovním prostorem a uspořádáním školní třídy. Učitel uvádí, že využívá uspořádání školní třídy do takzvaných „*hnízd*“. Jedná se o to, že sedí čtyři žáci

pospolu a lavice jsou otočeny směrem k sobě. To znamená, že žáci při práci a hlavně při komunikaci využívají očního kontaktu a vytváří se prostor pro rozvoj kooperativního učení. Nevýhodou však je, že v momentě, kdy dochází k vysvětlování učiva učitelem, a dochází k zápisu na tabuli, žáci se musí otáčet, aby byli schopni zaregistrovat, co se na tabuli odehrává. Zvláště v nižších ročnících dochází k značnému narušení vyučovací hodiny.

U (1): „*To jsem **přebrala od kolegyně** a hodně se mi to líbí, oni pracovali v **hnízdech**, což jsou vlastně 2 lavice proti sobě. Byli na to zvyklí vlastně 2., 3., 4. třída.*“

Poslední částí vzniklé kategorie je vlastnost autentického hodnocení učebních úloh podporujících spolupráci žáků. Kdy první učitel uvádí to, že je potřeba promyslet, za co chceme žáky pochválit a vše poctivě okomentovat. Pokud se jedná o hodnocení známkou je potřeba se zamyslet nad tím, jakou váhu známce přidělit. Jelikož ve skupinách pracuje větší množství žáků a práce nemusí být rozložena rovným dílem. Učitel uvádí, že skupinovou práci v každém případě známkuje, ale vzhledem k tomu, že využívají elektronického známkování, kde mají známky tři různé hodnoty, vybírá vždy tu s nejnižší hodnotou. V každém případě je to pro žáky motivační, jelikož uvádí, že žáci mají jedničky rádi

U (1): „*...práce dávám **malou hodnotu známky**, máme elektronickou žákovskou, máme tři hodnoty, takže dávám **nejmenší hodnotu**...*“

Další velice zajímavou kategorií, která vzešla, jsem nazvala **rodinným zázemím žáků**. U prvního učitele třídu navštěvují žáci jiné národnosti, kteří nemají český jazyk jako jejich mateřský. Pracují tedy ve velké míře s asistentem pedagoga. V případě, že asistent pedagoga není na výuce přítomen, stará se o každého žáka jeho spolužák. Spolupráce probíhá na dobré úrovni a posouvá žáky dále.

U (1): „*...když chybí asistent pro ty děti, tak sedí vedle českého dítěte, a ta spolupráce probíhá...*“

Poté jsme s oběma učiteli narazili na problém hodnot, se kterými žáci z rodinného prostředí přicházejí do školy. Většinou se liší od hodnot učitele. Když se vrátíme zpět k sociálnímu učení a ke komunikaci, první učitel přišel s velice zásadním poznatkem a to tím, že žáci nejsou na komunikaci z rodiny kolikrát absolutně připraveni. Poté se jí učí až ve školním prostředí. Což si myslím, že je velice zásadní poznatek. Je pro učitele pak velice obtížné tuto vlastnost sociálního učení u dítěte vytvářet.

U (1): „...*mnohdy ta spolupráce vůbec vlastně není připravená z rodiny. To dítě se to učí až tady najednou, že musí umět komunikovat.*“

Přesunu se k navazující kategorii, kterou jsem nazvala *vztah skupinového vyučování a kooperativního učení*. Zde postupně zařadím zbylé dva *in vivo kódy*, které učitel zmínil. Nejprve se zaměříme na zásadní význam skupinového vyučování. Jelikož se ve většině případů setkáváme s dominancí frontálního vyučování, pokud zavádíme skupinové vyučování, tak se jedná pro žáky o změnu činnosti, která jim nemusí připadat nudná. Samozřejmě, jak uvedli oba učitelé, nelze na bázi skupinového vyučování pracovat neustále, jelikož to má dopad, jak na známky, tak na čas. Skupinové vyučování vyžaduje velice náročnou přípravu. Jednak se musíme zaměřit na to, jak bude probíhat dělení žáků do skupin, ale hlavně jakou činnost volíme. Činnosti musí být pro žáky poutavé, aby je dokázali motivovat ve společné práci.

U (2): „*Není to nuda, je to změna pro ty děti, to znamená vytržení z toho systému té frontální výuky.*“

Další rozvedeme velkou zkušenost učitelů se zaváděním skupinového vyučování. Dostáváme se k dalšímu *in vivo kódu*: První učitel uvádí, že vnímá *trend* využívat pouze skupinového vyučování, ale že pro něj ideální je vhodně kombinovat práci, kdy mají žáci čas pro sebe, a kdy pracují společně. Naopak pokud narazíme na vhodné téma, tak se nebrání tomu, zavádět skupinové vyučování ve větší míře. Jelikož skupinové vyučování sebou nese nevýhodu toho, že někteří žáci nedávají pozor, a přenáší odpovědnost na ostatní žáky, je potřeba si uvědomit, že se musí poté učivo procvičit.

U (1): „... *ideální, když se to kombinuje, že máte chvílku každý sám na sebe, kousek společně...*“

Druhý učitel zavádí skupinové vyučování převážně v případě, kdy se jedná o procvičení vybraného učiva. Ovšem má velice bohaté zkušenosti, vnímá atmosféru ve školní třídě, a je schopný na žácích poznat, kdy je vhodná chvíle ke změně činnosti a automaticky neplánovaně skupinovou práci do vyučování zařadit.

U (2): „...*dávám skupinovou práci, protože tam už se to učivo procvičí, doladí...*“

Další vlastností, kterou jsem z rozhovorů vypožadovala, je nepatrný rozdíl mezi skupinovým vyučováním a kooperativním učením, který učitelé vnímají. Druhý učitel uvádí, že vnímá jako výhodnější zavádět kooperativní formu výuky u starších žáků a je potřeba danou formu procvičovat. Například při reflexi, mladší žáci odpovídají pouze

jedním slovem a další informace z nich vyučující nedostane. Nebrání se však tomu, ji zavádět dříve, pokud jsou na režim žáci zvyklí již od prvního ročníku a postupně jej rozvíjí. Sam za sebe ji využívá, ale méně než skupinové vyučování.

U (2): „*Myslím si, že ta kooperativní forma výuky je možná praktikovat u **starších dětí**. Tam je to dané tím, že už se ty děti zvládnou vyjádřit.*“

Dále bych rozvedla velké výhody skupinového vyučování a zavádění kooperativního učení. Při využívání kooperativní formy výuky se ve většině případů pracuje ve skupinách, které jsou vytvořeny na delší dobu. Můžeme je vytvořit na měsíc, čtvrt roku, pololetí, ale mohou fungovat v průběhu celého školního roku. Dochází zároveň k ušetření času, jelikož jsou žáci zvyklí fungovat v jasných skupinách a nemusí se vytvářet skupiny nové. Žáci mají vyhrazený svůj pracovní prostor, kam se automaticky přesunou, když dochází k zadávání práce pro kooperativní formu výuky.

U (1): „*...můžou být jasně dané skupiny, které **pracují celý rok**, můžou být dané skupiny na měsíc...*“

Jako další výhodu učitelé vidí v tom, že si žáci mezi sebou dokážou rozložit práci. Uvědomují si, že pokud chtějí dosáhnout správného výsledku, musí danému učivu všichni porozumět, aby dokázali učební činnost vyřešit. Při práci dochází k rozdělování funkcí, kdy vyplyne vždy jeden mluvčí či velitel, informátor, zapisovatel a podobně. Pokud vymezujeme skupiny, které budou fungovat delší dobu, musíme se zamyslet nad tím, jak žáky rozdělíme. Existují žáci, kteří mají dominantní vůdčí roli, a pokud bychom zařadili do jedné skupiny více takových žáků, skupiny by nefungovaly. Jelikož by se žáci mezi sebou nedokázali domluvit a docházelo by k značnému narušení vyučovací hodiny a vztahů ve školní třídě.

U (2): „*...z té skupinky vyvstal někdo, kdo tu práci bude řídit, kdo tu práci bude **korigovat**, a aby **pracovali všichni**...*“

„*Pokud se tam vyskytnou 3 vůdčí, tak to je na **pohádání se**.*“

Zmínila bych další *in vivo kód*, který vyplynul z rozhovoru s prvním učitelem, a tím je **lídr skupiny**. Lídra skupiny chápu jako vedoucího, který pokud vykonává svou funkci správně, dokáže rozdělit práci mezi ostatní členy skupiny, a přiřadit každému svou funkci.

U (1): „*...tak ten **lídr**, jak kdyby **rozděluje** ty role...*“

První učitel také doplňuje to, že pokud si nastavíme ve své třídě pravidlo, které říká, že se role po týdnu ve skupině mění, zajistíme si tím to, že hodina nebude zbytečně narušována. Žáci se o role ve skupině nebudou dohadovat, protože si jsou vědomí toho, že dnes zastávají roli zapisovatele, ale v následujícím týdnu budou vykonávat roli jinou a nedochází ke zbytečným konfliktům. Učitel si ale zakládá na tom, že není dobré, aby výsledky práce prezentoval pouze mluvčí skupiny, nýbrž dbá na to, aby mluvila celá skupina, a tím si rozvíjeli komunikační schopnosti.

U (1): „...jednotlivých rolí a oni se **točí po týdnu** v těch rolích. Tudiž oni jsou jednou pomocníci, jednou jsou hlídači času, jednou jsou ti, co to prezentují...“

Druhý učitel zase upozorňuje na další důležitou věc, aby se žáci poslouchali a učili se diskutovat. Tudiž pokud jedna skupina reflektuje svou práci, ostatní pozorně poslouchají, a následně si pro ně mohou připravit doplňující otázky. Procvičuje se zde sociální učení, protože se žáci učí naslouchat promluvám druhých, respektovat je, formulovat a sdílet s ostatními své vlastní názory a postoje.

U (2): „...a mohou pokládat i **doplňující otázky k té práci**...“

Jako poslední kategorie z rozhovorů vyplynuly **způsoby seskupování žáků**. Oba učitelé uvedli několik forem, kterými lze, a kterými oni dělí své žáky do skupin. Přirozené je, že žáci mají rádi, když si mohou spolužáka pro spolupráci vybrat sami. Učitelé uvádí, že tady tento způsob je hodně na údel času, než se žáci mezi sebou domluví. Dále je zde riziko toho, že bude ve třídě ruch, protože žáci nebudou řešit pouze učivo, ale osobní záležitosti, které je napadly během vyučovací hodiny, nebo které si nestihli sdílet o přestávce.

U (1): „*Můžete být tak benevolentní, že řeknete: „Tak dneska si sedne každý, s kým chce.“*...“

Ve většině případů dochází k rozdělování žáků pomocí zasedacího pořádku, kdy dvojice spolu sedí v lavicích. Popřípadě pokud potřebujeme pro práci čtyři žáky, tak se v lavicích otočí. Tímto způsobem dokážeme ušetřit čas, jelikož mají žáci jasné pokyny a nemusí si složitě přesouvat pomůcky a měnit pracovní místo.

U (2): „...*abych já maximálně hospodařila s časem, tak se mi otočí a nevybírám, je to dané zasedacím pořádkem*...“

Následují možnosti tvorby náhodných skupin, které se tvoří například losováním kartiček a spojování žáků podle určitého znaku na kartičce. V případě dvojic je možné využít pexeso.

U (1): „...že si **poskládáte** buď pexeso, když chcete **dvojice**...“

U (2): „...nebo **losujeme** nebo si vybírají dvojice obrázků třeba z večerníků a podobně, aby to bylo nahodilé...“

První učitel uvádí, že je lepší menší počet žáků ve skupině, ale pokud se jedná o práci, která se vykonává v jiném prostředí, než je školní třída, nebojí se vytvořit i skupiny větší.

U (1): „Když máte nějaké aktivity venku, když mají donést si nějaký přírodní materiál, mají odpovědět si na nějaké otázky, a teď jim to nějakým způsobem omezujete, že můžou přinést po jedné věci, tak tam si můžete dovolit klidně i **6, 7**, ale v té třídě bych do celo skupin nešla.“

Oba učitelé se shodují, že při skupinovém vyučování, je vhodné měnit pracovní prostor žáků. Kdy se přemístí z lavic například na koberec do zadní části třídy nebo si každá skupina vybere kout třídy, ve kterém pracuje. První učitel má jasně danou představu o tom, jak by měla vypadat jeho třída, kdy jeho přáním je mít v popředí lavice pro frontální vyučování, ale v zadní části speciální stoly pro skupinové činnosti, konkrétně tedy kulaté, aby na sebe všichni žáci viděli. Zadní část by ještě doplnil o počítače, aby si zde žáci mohli vyhledávat informace.

U (1): „...a vzadu bych chtěla mít stoly na **skupinovou práci, ideálně kulaté**, což je úplný sen.“

U (2): „...to dělám, třeba že určím **rohy** ve třídě.“

Pokud se tedy zaměříme na znaky kooperativního učení, ty učitelé vidí ve vytvoření skupiny přibližně o 4 žácích. Následně si zvolení rolí, dále každý žák přispívá ke společnému řešení, komunikuje, každý člen učební úloze rozumí a mluvčí obhájí výsledky práce. Zde se promítají 4 znaky kooperativního učení. Schází poslední znak, kterým je reflexe skupinové činnosti. Žáci sice podle učitele reflektují výslednou práci, ale nereflektují právě společnou činnost, která k výsledku vedla.

6.3 Analýza a výsledky výzkumu z rozhovoru s žáky

Záměrem hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s žáky bylo zjistit, jakou mají zkušenost se spoluprací během výuky. S čímž se pojila výzkumná otázka: Jakou mají

žáci zkušenost se spoluprací během výuky? Jak jsem již zmínila, vybrala jsem si žáky ze stejné školní třídy, abych dokázala lépe posoudit, jakou mají zkušenost se spoluprací, a jakým způsobem je využívána v dané třídě.

Po kompletním a doslovném přepisu rozhovorů s žáky, jsem si celý text několikrát přečetla a došla k výběru 18 pracovních kódů. Následně jsem musela celý text „rozbít“ na malé jednotky, které odpovídají pracovním kódům, které jsem si zvolila. Následně jsem přešla k tvorbě kategorií, kterých vzniklo konkrétně pět. Ke každé kategorii jsem přiřadila odpovídající vlastnosti a dimenze. Co se týče *in vivo kódu*, tak v rámci polostrukturovaného rozhovoru s žáky, jsem žádný neobjevila.

Na základě analýzy rozhovoru s žáky vzniklo pět následujících kategorií:

1. kategorie – autentická zkušenost žáků se spoluprací
2. kategorie – organizační formy podporující spolupráci žáků
3. kategorie – projevy v sociálním učení
4. kategorie – práce učitele
5. kategorie – žákův postoj ke spolupráci

Pořadí	Kategorie	Pracovní kód
1.	autentická zkušenost žáků se spoluprací	žákova představa k pojmu spolupráce
		žákovo zamyšlení nad svou činností
		žákovo zamyšlení nad činností spolužáků
2.	organizační formy podporující spolupráci žáků	párová organizace výuky
		skupinová práce
		náznak kooperativního učení
		jiné seskupení žáků
3.	projevy v sociálním učení	tvorba skupin podle zasedacího pořádku
		jiná forma tvoření skupin
		pravidla

		motivace pravidly
4.	práce učitele	zasazení do předmětu
		činnost učitele
		činnosti využívané při jiné organizační formě výuky
		matematika
		přírodověda
		ostatní předměty
5.	žákův postoj ke spolupráci	činnosti žáka při spolupráci
		žákovo zamyšlení nad využitím spolupráce

Tab. 5 – Přehled kategorií z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s žáky

První kategorií, která mi z rozhovoru vyplynula, je právě *autentická zkušenost žáků se spoluprací*. Konkrétně jsem analyzovala představu žáků, která je poměrně relevantní. Žáci jsou obeznámeni s pojmem spolupráce. Vymezuji ho jako vzájemná pomoc mezi nimi.

Ž (2): „Představím si pod tím, že si *pomáháme*, a že když to někdo nechápe, že tomu druhému to vysvětlíme.“

Ž (3): „Pojem spolupráce? Spolupráce jakože, když spolu někdo spolupracuje dohromady. Že si třeba ve výuce *pomáhají* spolu.“

Ž (4): „Že si různě *pomáháme*.“

V návaznosti na představu žáků k pojmu spolupráce, vyplynul konkrétní výběr spolužáků ke spolupráci. Žáci uváděli, že by si pro spolupráci vybrali spolužáka, který učivo ovládá a je ochotný mu vše vysvětlit s klidnou hlavou. Všichni měli jasnou představu o tom, s jakým spolužákem by spolupracovat nechtěli. Jednalo se o spolužáky, kteří v hodinách nedávají pozor, ale větší důraz kladli žáci na jejich neochotu.

Kladný výběr:

Ž (1): „...tak bych si vybrala někoho, kdo je *chytrý*, třeba Anet nebo Ondra. Prostě s lidmi, o kterých vím, že nejsou takoví, kteří to neflákají, že jsou normální a normálně se věnují škole.“

Ž (2): „*Asi s Matyášem, protože mi to **dobře vysvětluje** a je v pohodě u toho. **Nenadává, nenervuje se a hezky mi to vysvětlí.***“

Ž (4): „*...nebo s Elenkou, která za mnou vždy dojde, jestli **nepotřebuji** s něčím **pomoc.***“

Ž (5): „*Já jsem spolupracoval s Jardou, protože to **umí** dobře a vždycky mi **pomůže.***“

Záporný výběr:

Ž (1): „*No tak to je třeba Jirka, který **neví absolutně nic.***“

Ž (2): „*...: Asi s Jirkou, protože to **neumí** a **nevysvětlí** mi to.*“

Ž (3): „*S Vojtěchem, protože **nic neumí.***“

Ž (4): „*S Jirkou, protože on u toho **nepřemýšlí.***“

Z odpovědí žáků mi vyplynula také další zřejmá vlastnost, kterou je ochota spolupracovat. Žáci definovali spolupráci jako vzájemnou pomoc, kdy si jeden druhému mohou vysvětlit učivo. Pokud jeden nepochopí příklad, zadání či postup řešení, druhý mu jej vysvětlí. Později se může stát, že naopak druhý žák bude rozumět učivu a první nikoli, a jejich funkce se prohodí. V jiném případě žáci využívají to, že každý z nich zná jinou část řešení například daného úkolu a společnými silami se mohou doplňovat a dojít k finálnímu řešení.

Ž (1): „*...Každý **ví něco jiného**, takže třeba já vím, jak se to počítá a někdo druhý ví, jak se správně napíše zápis nebo něco.*“

Ž (5): „*...Když třeba já něco nechápu, tak mi to **může vysvětlit někdo jiný.** A někdy něco já chápu a **já mu to můžu vysvětlit.***“

Další kategorií, která vyplynula na základě odpovědí žáků, jsou **organizační formy podporující spolupráci žáků**. Ukázalo se, že žáci mají zkušenost jednak s párovou organizací výuky, tak i se skupinovým vyučováním s prvky kooperativního učení. Z odpovědí žáků bylo patrné, že se setkávají i s využíváním rolí ve skupině. Konkrétně se jednalo o role: mluvčí, čtenář, zapisovatel, hlídač a informátor. Z výpovědí je zřejmé, že si role mezi sebou žáci určují ve většině případů samostatně, pokud nedojde k nějakému konfliktu. V tom případě rozdělení rolí přejde v učitelovu kompetenci.

Ž (1): „*...Asi ve **dvojici**, protože se tam nikdo nepřekřikuje.*“

Ž (2): „*...Je to taky dobrý, ale lepší je ta **čtveřice.***“

Ž (3): „*...u paní učitelky tam máme různé barvičky a od jedné barvičky je třeba **pomocník** od druhé barvičky zase **čtenář.***“

Ž (4): „...*Jo velitel. Máme zapisovatele, ještě je mluvčí a hlídač.*“

Ž (5): „*Já mám obvykle roli mluvčího.*“

V návaznosti na organizační formy podporující spolupráci žáků vystupuje další kategorie, kterou jsou *projevy v sociálním učení*. Do kategorie jsem zařadila vlastnost míru respektování se při práci, což má velmi blízký vztah k pojmu pravidla. Vlastnost se prokázala být do vysoké míry.

Ž (1): „...*protože se tam nikdo nepřekřikuje.*“

Jako další bych zmínila dostačující vlastnost vymezení pravidel. Když jsem žákům pokládala otázku, která byla zaměřená na to, zda se řídí při práci nějakými pravidly, dostala jsem několikrát odpověď „ne“. Přitom v průběhu rozhovoru bylo jasně znát, že pravidla pro práci vymezená jsou, pouze si prvky jejich chování nedokážou spojit s pojmem pravidla. Je možné, že na začátku školního roku nemusela být jasně vymezená, a k jejich upevnování docházelo postupně. Ovšem uvedla jsem, že jsou dostačující, jelikož dle výpovědí žáků, jsou schopni na jejich bázi spolupracovat.

Ž (1): „...*já si myslím, že nemáme žádné.*“ (pravidla) „...*kdo už to má, my si tedy vždycky stoupáme.*“

Nejprve mi tedy první žák sdělil, že žádné pravidla nemají. V následující odpovědi bylo řečeno, že při dokončení práce ve skupinách, si musí vždy stoupnout v lavici, aby učitelce dali najevo, že jsou se svou prací hotoví. Což řadíme mezi pravidla pro skupinové vyučování. Od druhého žáka jsem dostala odpověď, že pravidla nemají žádná. V jedné z následujících odpovědí padlo, že za správně odvedenou práci dostávají ve skupinách body. Tento znak můžeme také považovat za skupinové pravidlo. Bodové pravidlo nám potvrdil i třetí žák, který uvedl opět stejnou odpověď na skupinová pravidla.

Ž (2): „...*někdy dostaneme bod a někdy jsme jen tak vyhráli.*“

Ž (3): „...*dá nám za to body, které si napíšeme na obal sešitu.*“

Čtvrtý žák a pátý žák již na otázku vztahující se k pravidlům, odpověděli konkrétněji. Jedná se o podobná tvrzení, které uvedli i předcházející žáci, ale nedokázali výpovědi přiřadit pod pojem pravidla.

Ž (4): „*Nemáme řvát nahlas. Informace si vždycky nechat pro sebe a nevykřikovat.*“

Ž (5): „*No řídíme se pravidly, že posloucháme sami sebe, nemůžeme se v té skupince překřikovat, aby nás všichni neslyšeli.*“

Součástí této kategorie bych ještě uvedla učitelovo vytváření pracovních skupin. Podle odpovědí žáků bych vlastnost nazvala jako pravidelnou. Jelikož většina dotazovaných odpovídala, že učitel zadává pokyny, dle kterých se žáci rozdělují do dvojic či větších pracovních skupin. Ve většině případů je velkým mezníkem právě zasedací pořádek, pouze v méně častých situacích se objevuje možnost, že se skupiny vytváří náhodně za pomoci rozřazovacích pomůcek, nebo že si žáci vytváří skupiny tak, jak chtějí.

Ž (1): „*Třeba tím, že spolu sedíme nebo třeba tak, jak sedí dvě lavice za sebou, tak řekne, tyhle dvě lavice se spojí a ty děti, které ta zrovna sedí, tak tam jsou.*“

Ž (2): „*Jak sedíme, tak my se otočíme dozadu.*“

Ž (3): „*...A do těch větších to si třeba vylosujeme nějaké číslo nebo takhle.*“

Jako předposlední kategorie mi vznikla **práce učitele**. Nejprve jsem se zaměřila při analyzování na využívání aktivit napříč předměty, které bych nazvala jako strohé. I přestože na zmíněnou vlastnost ohledně předmětů nepadla otázka, tak jsem se v průběhu rozhovoru dozvěděla, že žáci pravidelně pracují ve dvojicích nebo větších skupinách převážně v matematice. Někteří žáci uvedli také přírodovědu, kde bylo z odpovědí značné, že se jedná o kooperativní organizaci výuky.

Ž (1): „*...pracujeme ve skupinkách, jako třeba v matematice...*“

Ž (2): „*...Když jsme v matematice dělali převody, tak jsem musela vysvětlovat spolužákovi...*“

Ž (3): „*...třeba v matematice někdy děláme nějaké cvičení, tak můžeme udělat dvojice a spolupracovat.*“ „*...v přírodovědě u paní učitelky tam máme různé barvičky a od jedné barvičky je třeba pomocník...*“

V návaznosti na využívání aktivit podporující spolupráci žáků jsem se zaměřila na matematiku a na různorodost matematických aktivit, která je z odpovědí velice vysoká. Jelikož žáci uváděli několik variant aktivit, které s nimi učitelka pravidelně realizuje při výuce.

Ž (1): „*...třeba nějakou tu slovní úlohu, aby ji pochopil...*“

Ž (2): „*...jsme v matematice dělali převody...*“

Ž (5): „...si **vysbírá práce** nebo to, co jsme dělali...“

Jako poslední z rozhovoru vyplynulo jasné zadávání aktivit a pečlivá kontrola aktivit. Zadání aktivit pro párovou práci či pro skupiny bývá pro lepší přehled žáků zapsáno na tabuli. Pokud se jedná o cvičení například z učebnice, vždy nesmí chybět strana a označení cvičení. Vyhodnocení probíhá pod důkladnou kontrolou učitele, a to buď ihned po ukončení práce, nebo mimo vyučovací hodinu.

Ž (1): „**Paní učitelka napíše na tabuli nějakou stranu a cvičení...**“

Ž (2): „...řekneme paní učitelce, co nám vyšlo ve slovní úloze, představíme to, a potom **ona řekne, jestli to bylo správně.**“

Ž (3): „**Ona to potom zkontroluje** buď hned, nebo někdy jindy...“

Ž (4): „...to donese, potom ona to **vyhodnotí**...“

Ž (5): „...a potom čekáme na **vyhodnocení** paní učitelky...“

Poslední kategorií, kterou bych uzavřela rozhovory s žáky je **žákův postoj ke spolupráci**. Z rozhovorů vyplynulo, že žáci mají velice kladný vztah ke spolupráci, protože si mohou poradit, sdílet svoje názory mezi sebou, doplňovat se, rozdělit si práci a podobně. Co musím ale vyzdvihnout je nízké hodnocení důležitosti spolupráce. Žáci v pátém ročníku zatím neumí ocenit výhody spolupráce. Za výhody považují pouze to, že nejsou na daný úkol sami, ale mohou jej vyřešit společnými silami. Nedochází jim však to, že se učí komunikačním kompetencím, tedy argumentovat, sdílet a obhájit si svůj názor, učí se také respektovat jeden druhého, a dalším zvláštnostem, které se jedinec učí při socializaci.

Ž (1): „...**je nás víc**. Kdybych já něco nevěděla, tak to bude vědět někdo jiný.“

Ž (2): „...**že si můžeme pomáhat a ostatním to vysvětlíme a spolupracujeme.**“

Ž (4): „...**nemusíme být na všechno sami**. Můžeme se zeptat, když něčemu nerozumíme, nějakého spolužáka.“

Ž (5): „**Na spolupráci je nejlepší to, že můžete pracovat spolu.**“

6.4 Triangulace dat a odpovědi na výzkumné otázky

Na základně výsledků předchozí části došlo k celkovému posouzení a sjednocení kategorií. Reflexí výsledků získaných pomocí všech tří metod vzniklo následujících 6 kategorií.

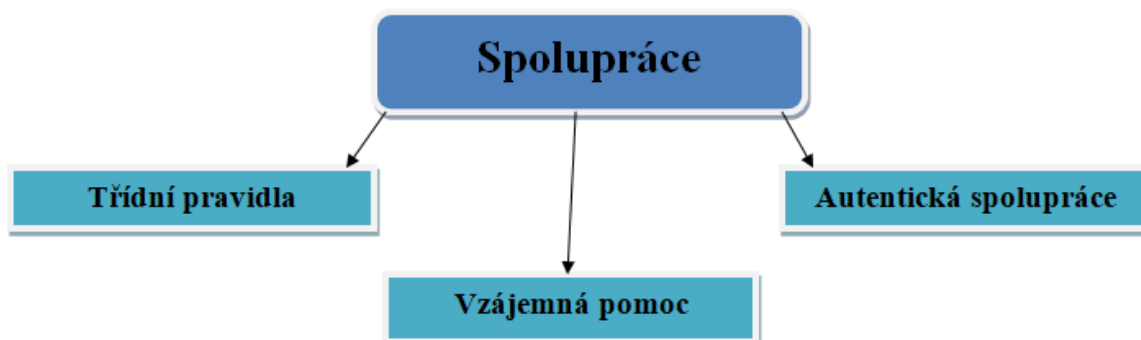
Pořadí	Název kategorie
1.	Pozitivní postoje žáků ke spolupráci
2.	Vstřícné postoje učitelů ke spolupráci žáků
3.	Chování žáků v závislosti na sociálním učení
4.	Pravidelná realizace párové organizace výuky
5.	Pravidelná realizace skupinového vyučování
6.	Identifikovatelné znaky kooperativního učení

Tab. 6 – Přehled výsledných kategorií

Za pomoci kategorií, vzniklých sjednocením kategorií ze všech využitých výzkumných metod, je nyní možné přejít k odpovědím na položené výzkumné otázky.

- **Jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku ve výuce?**

Hlavní výzkumnou otázku jsem si položila, jelikož spolupráce žáků během výuky, hraje velice důležitou roli ve školní třídě. Odpověď na ni můžeme naleznout z pozitivních postojů žáků ke spolupráci. Souhlasím pevně s názorem jednoho dotazovaného učitele: „Člověk je *společenský tvor*, neumí žít na bázi individuality příliš dlouho.“ Když to převedeme do školního prostředí, tak nám jasně vyplyne, že i zde žáci potřebují komunikovat, sdílet názory, pomáhat a kontrolovat žáky ostatní. Mnoho situací jsem měla v rámci výzkumu možnost pozorovat, ale také jsem se mnoho dozvěděla od učitelů a žáků. Z hlediska organizace výuky si spolupráci zhodnotíme u následující otázky. Zde bych chtěla vyzdvihnout několik oblastí, ve kterých jsem měla možnost spolupráci pozorovat:



Obrázek 1 Schéma výsledků spolupráce

Třídní pravidla

Jako první jsem zaregistrovala třídní pravidla, která jsem v rámci pracovního kódu zařadila do kategorie socializace ve školní třídě. V obou pozorovaných třídách fungovala třídní služba, kterou tvořili dva žáci a byli učitelce po dobu týdne k dispozici, pokud potřebovala libovolnou pomoc. V hodinách bylo služby využíváno například při rozdávání pomůcek. V pozorované A třídě jsem si všimla, že danou hodinu žáci, kteří vykonávali službu, chyběli. Učitel chtěl žákům rozdat pomůcku, kterou si následně vlepí do sešitu. Žáci si byli vědomi, že služba mezi nimi v daný den není, a tak při výzvě učitele se dvě žákyně pohotově zvedly ze židlí, a práci zastoupily. Další příklad funguje opět v obou pozorovaných třídách. Pokud žáci píšou libovolnou písemnou práci, skrz výzkumné pozorování jsem měla možnost několikrát sledovat písemný diktát, při signálu učitele se vždy zvednou žáci ze zadních lavic a vysbírají sešity ve své řadě. V žádném případě jsem nezaznamenala, že by došlo k narušení vyučovací jednotky či jinému konfliktu. Poslední příklad, který bych zde ráda zmínila, je pravidlo, které udává ukončení práce ze strany žáků. Pravidlo mají obě školní třídy nastavené stejným způsobem. Pokud žáci pracují samostatně, ve skupinách či se spolužákem ve dvojici a mají učební úlohu dokončenou, postaví se, aby učitel věděl, že už jsou hotoví. Všechny příklady, které jsem v této kategorii uvedla, jsou zaměřené na spolupráci jednak mezi žáky, ale také mezi učitelem a žáky.

Vzájemná pomoc

Velice typické pro žáky obou pátých ročníků je vzájemná pomoc. Spolupráce funguje například tak, že při frontální výuce, kdy žáci pracují na dané učební úloze a jsou vyvolávaní učitelem, dojde k situaci, že vyvolaný žák neví, kterou frázi má přečíst, téměř vždy dotyčnému poradil spolužák sedící ve stejné lavici nebo se otočil spolužák sedící před ním. Jako další jsem zaznamenala, že je žákům nabízena pomoc od ostatních v případě, že si zapomenou pomůcky na vyučovací jednotku. Jednalo se například o fólii, která byla hojně využívána. V obou třídách se také velice často používala interaktivní tabule a interaktivní ovladač ve formě tužky. Postřehla jsem případ, kdy byla vyvolaná k tabuli jedna z žákyň, a snažila se ovladač zprovoznit, jenže se jí nedařilo. Žáci v prvních lavicích ihned začali spolužačku navádět a radit jí, jakým způsobem má postupovat.

Autentická spolupráce

Ráda bych zmínila, že spolupráce žáků se nerovná vždy skupinovému vyučování. Jak bylo nyní popsáno v odstavcích výše. Žáci ke spolupráci přicházejí také v případě, kdy mají hotovou práci, a mají možnost si zadání zkontrolovat s ostatními, kteří jsou již také hotoví. Učitelé dávají žákům možnost ke spolupráci v zadní části třídy, kdy tedy žák

přichází ke spolupráci s žáky, kteří se mu nabídnou. Učební úlohy si zkontrolují. Zjistí, zda jsou výsledky identické. V případě odlišností se pokusí navzájem přijít na to, kde se vyskytuje chyba, a následně ji odstranit. Zde hrozí nebezpečí vztahů, jelikož se nám může stát to, že žáci odmítnou spolupráci. Proto je vhodné do výuky zařazovat také učební úlohy v rámci skupinového vyučování, které mají za cíl právě rozvíjet vztahy mezi žáky.

Abych uvedla také nedostatky, které se týkají průběhu spolupráce žáků během výuky v pátém ročníku, tak je to jednoznačně pohlaví. Žáci v tomhle věku většinou spolupracují ochotně a dobrovolně pouze se stejným pohlavím. Soudím podle toho, když žáci pracovali ve dvojicích, bylo jim učitelkou nabídnuto, že pokud dané učební úloze nebude rozumět ani jeden žák, můžou se jít poradit s jinou dvojicí. Pro spolupráci si vybíraly většinou dívky jiné dívky a opačně. V pozorované A třídě to bylo znát také na zasedacím pořádku, kdy spolu až na výjimky sedělo stejné pohlaví.

- **Jaké formy spolupráce žáků jsou využívány při výuce?**

Odpověď na tuto otázku můžeme díky vzniklým kategoriím, které se týkají organizačních forem výuky. Jedná se o kategorie: pravidelná realizace párové organizace výuky, pravidelná realizace skupinového vyučování, identifikovatelné znaky kooperativního učení. V rámci pozorování jsem měla možnost sledovat frontální výuku, párovou organizaci výuky, skupinové vyučování se znaky kooperativního učení, ale také samostatnou práci žáků. Z výsledků jasně vyplývá, že organizační forma výuky, která podporuje spolupráci žáků při výuce, je hojně využívaná párová organizace výuky. Z rozhovoru s žáky je patrné, že takové uspořádání výuky je velice baví, jelikož mají klid na práci, a zároveň pracují se spolužákem na dané učební úloze. Způsob, jakým se skupiny po dvou žácích vytváří, je téměř jednoznačný. Udává jej zasedací pořádek ve školní třídě. Učitelé tvrdí, že tento způsob velmi efektivně šetří čas, který na práci mají. V hodinách anglického jazyka dal učitel prostor, aby spolužáka pro práci vybrali sami. Rozdíl je však v tom, že žáci se na hodiny anglického jazyka dělí do menších skupin, což znamená, že je jich z hlediska počtu ve třídě méně. Učitel si tak může dovolit dát žákům prostor pro volbu. V obou pozorovaných školních třídách probíhala práce žáků v tichosti bez hlasitého narušování hodiny. Jedná se o pravidlo, kterým se žáci řídí při spolupráci. Učební úlohy, které byly pro tuto práci voleny, měly za cíl převážně rozvíjet u žáků komunikaci, zpracovat a formulovat řešení, kontrolovat práci či reflektovat práci s ostatními.

Jako další využívanou organizační formou výuky bylo skupinové vyučování. Způsob rozdělování žáků do skupin byl stejný, jako při párové organizaci výuky. Udával ho tedy zasedací pořádek školní třídy. V rozhovoru obou učitelů byly řečeny alternativní způsoby, které při tvorbě skupin využívají. Záleží vždy na cíli učitele. Pokud je jeho cílem rozvíjet vztahy ve školní třídě, vybírá skupiny on nebo se skupiny rozdělují náhodným losem. Žáci si losují například kartičky s čísly či obrázky. Za úkol mají skupinu sestavit a podle daných kartiček se najít. Druhý učitel ještě doplňuje situaci, kdy vybírá skupiny on podle toho, aby spolu skupinu tvořili nadanější žáci, kterým poté může zadat náročnější učební úlohu. Oba se shodují na tom, že výběr žáků je velmi náročný z časového hlediska, takže jej využívají minimálně. Jejich tvrzení potvrdili dotazovaní žáci, kteří zmínili, že skupiny si vytvářejí podle toho, jak při vyučovacích jednotkách sedí.

- **Jaké znaky kooperativního učení má spolupráce žáků?**

Zde můžeme navázat na předchozí otázku, ve které jsem rozebírala organizační formy výuky a konkrétně skupinové vyučování, kde jsem měla možnost znaky kooperativního učení identifikovat. Průběh práce probíhal převážně tak, že učitel vyzval vedoucího skupiny, aby si přišel pro zadání učební úlohy. Zde se nám promítají první znaky kooperativního učení. Práce probíhala v malých skupinách, kdy žáci seděli naproti sobě a všichni na sebe viděli (interakce tváří v tvář). Docházelo ke stanovení cíle, který musí ve skupině všichni zvládnout, a také k rozdělení si rolí (pozitivní vzájemná závislost). Role si žáci dokázali rozdělit ve svých pracovních skupinách bez zásahu učitele. Registrovala jsem roli vedoucího (zároveň mluvčího skupiny), zapisovatele, hlídače a informátora. Samotní žáci potvrdili, že jsou na bázi rolí schopni ve skupinách pracovat. Role znají a ví, jaký je cíl každé z nich. Jedná se o dlouhodobý proces, než se žáci naučí role využívat. Podle učitelů, je velice důležité zavádět pracovní role do skupin již v nižších ročnících. Pokud se jedná o třídu, ve které se žáci nedokážou samostatně mezi sebou domluvit na určení rolí, je vhodné postupovat následujícím způsobem: Vytvořit skupiny, které spolu budou pracovat v delším časovém úseku. Tedy skupiny nebudou vybrány pouze na jednu vyučovací jednotku, ale budou fungovat v delším časovém rozmezí, například půl roku. Druhým pravidlem je, aby se role ve skupině měnily po týdnu. Žáci se pak naučí respektovat to, že dnes jsem vedoucí skupiny, ale za týden roli převezme jiný spolužák. Pokud se má jednat o kooperativní učení, každý člen pracovní skupiny by měl být po skončení práce schopný řešit obdobné učební úlohy samostatně. Z pozorovaných vyučovacích jednotek můžeme potvrdit i tento znak, jelikož učitelem bylo při spolupráci žáků neustále připomínáno, že

postupu řešení musí rozumět všichni členové, jelikož je to důvod toho, proč právě pracují na daném úkolu společně. Jako dalším znakem je akceptovat osobnost druhých či řešit konflikty. Tento znak také nemůžeme vyvrátit, jelikož z pozorování bylo patrné již při rozdělování rolí, že se žáci navzájem respektují. Učitel uvádí, že pokud pracuje s třídou, která je vhodná pro pravidelnou práci ve skupinách, upřednostňuje vhodnější zasedací pořádek, který převzal od jiného kolegy. Konkrétně se jedná o uspořádání tříd do takzvaných „hnízd“. Dvě lavice se spojí k sobě, tudíž sedí spolu 4 žáci, kteří zároveň tvoří skupinu. Žáci si jsou blíže a dochází k očnímu kontaktu. Učitel v rozhovoru doplnil, že ideální uspořádání třídy je podle něj: v přední části třídy lavice na frontální výuky a v zadní části třídy kulaté stoly na skupinovou práci. Poslední a také velmi důležitý znak kooperativního učení, který se ukrývá v reflexi skupinové činnosti, se příliš neprokázal. Měla jsem možnost zaznamenat pouze kontrolu učební úlohy, kterou žáci zpracovávali. Reflexe, jakým způsobem se jim práce dařila, jestli přispěl každý člen rovným dílem, neprobíhala.

- **Jak učitelé v primární edukaci formulují své pojetí výukové spolupráce žáků?**

Odpověď na otázku je možno vytvořit díky vzniklé kategorii: vstřícné postoje učitelů ke spolupráci žáků. Dotazovaní učitelé formulovali své pojetí výukové spolupráce žáků hned z několika pohledů. Vždy se opírali převážně o formu skupinového vyučování. V první řadě, když zavádí do výuky učební úlohy, které rozvíjí spolupráci žáků je pro ně důležité, aby si žáci dokázali práci mezi sebou rozdělit, uspořádat a zorganizovat. Přece jen, pokud se žáci dostávají do situace skupinového vyučování poprvé, je to pro ně práce náročná a pro učitele také. Cílem učitele v ten moment je, aby žáci pochopili, že musí pracovat všichni, a aby se v té skupině objevil někdo, kdo bude práci korigovat. Pokud žáci zvládají tuto fázi práce, je podstatné přejít k tomu, aby si uvědomili, že podstatou práce je učivo si navzájem vysvětlit neboli učit se navzájem. Dále učitel vyzdvihuje, že je optimální v začátku zavádět i role. Konkrétně formou, kdy učitel žákům roli přidělí pomocí zadání. Vyzveme z každé skupiny žáka, který si přijde pro pomůcky pro skupinu. Dalšího vyzveme, aby hlídal skupině čas do konce práce. Následně se žáci role naučí, rozdělí si je mezi sebou. Postupem času se role zautomatizují takovým způsobem, že si je žáci nemusí rozdělovat, ale přirozeně podle nich budou jednat. To znamená, že si nebudou říkat, kdo bude zapisovatel, hlídač či informátor, ale role přirozeně vyplnou při práci.

Další pojetí výukové spolupráce žáků podle učitelů je formulována jako vzájemná pomoc. Každý žák pracuje jiným tempem, to znamená, že někteří mají práci hotovou dřív.

V takovém případě učitel vybízí žáky k tomu, aby šli pomoci pomalejším. Pokud se jednalo o samostatnou práci žáků, tak se organizace mění na párovou, a žáci začínají spolupracovat. Cílem není, aby rychlejší žák vyřešil učební úlohu místo pomalejšího. Úkolem je, aby si žáci mezi sebou učivo vysvětlili. Pokud bych navázala s příkladem z pozorované vyučovací jednotky, žáci v mnoha příkladech pochopí zadání lépe, když jim jej vysvětlí vrstevníci. Tato forma spolupráce má kladný dopad na oba žáky. Z jedné strany dochází k lepšímu pochopení učiva. U rychlejšího žáka dochází jednak k opakování učiva, ale také dochází k rozvoji komunikačních schopností.

Jako další pojetí učitel uvedl konkrétně pro jeho třídu, ve které vnímá spolupráci v souvislosti český žák a žák jiné národnosti. Jelikož součástí B třídy jsou dva žáci jiné národnosti, ve většině času s nimi pracuje asistent pedagoga, který ale není přítomen v každé vyučovací jednotce. V tom případě učitel zařazuje spolupráci tak, že žáka jiné národnosti posadí k někomu z jeho spolužáků. Žák je připraven mu kdykoli pomoc a poradit.

Důležitou úlohou učitele je mapovat veškeré dění během vyučovací jednotky ve školní třídě. Vnímát žáky a vycítit jejich potřebu změny organizace, a v tom případě mít připravené aktivity, které žáci realizují právě společně s ostatními. Tím dojde ke změně činnosti.

- **Jakou mají žáci zkušenost se spoluprací během výuky?**

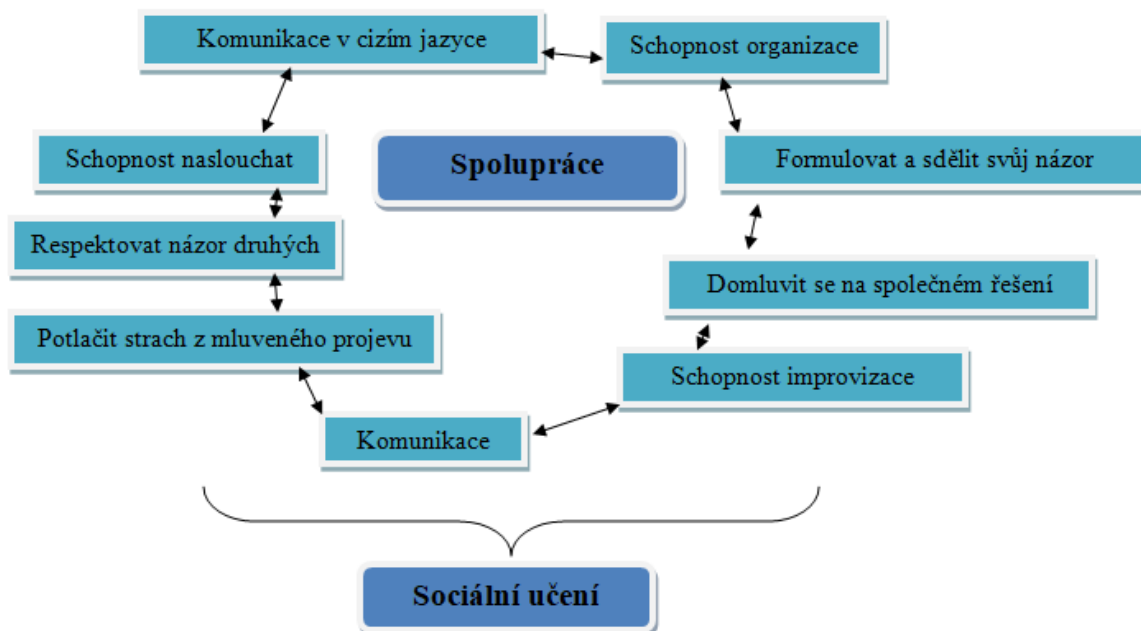
Ve výsledných kategoriích jsem jako první uvedla pozitivní postoje žáků ke spolupráci. Díky zmíněné kategorii, můžeme odpovědět na otázku, jakou mají žáci zkušenost se spoluprací. Všichni žáci popisují pojem spolupráce podobným způsobem. Znamená to pro ně práci ve skupinách nebo se spolužákem. Cílem této práce je, aby si učivo navzájem vysvětlili a pomáhali si. Nejvíce zkušeností z učebních úloh podporující spolupráci mají ve vyučovacích jednotkách matematiky a přírodovědy. Kdy učitelé využívají skupinového vyučování a párové organizace výuky. Všichni žáci se shodují na tom, že je pro ně velmi důležité, s kým spolupracují. Nemusí se jednat o nejchytřejší žáky ze třídy, ale pro dobrou spolupráci je pro ně důležité, jak k dané práci ostatní přistupují. Jeden žák dokonce uvedl, že kdyby měl spolupracovat s některými žáky, kteří učivo neberou příliš vážně a ve vyučovacích jednotkách nedávají pozor, tak by mu to spíše přidělovalo práci a raději by pracoval samostatně. Žáci si jsou vědomí, že spolupráce funguje na principu, že se mají navzájem doplňovat. Každý vyniká v něčem jiném a je jen

na nich, jak si práci zorganizují. Shodují se také na vlastnostech, jaký by měl být spolužák, se kterým by chtěli spolupracovat. Mimo vlastnost, že by měl být chytrý, uváděli převážně to, že by měl být klidný, umět vysvětlit učivo a nerozčilovat se. Žáci mají zkušenost také s rozdělováním si rolí ve skupinách. Jedná se konkrétně o: mluvčího, zapisovatele, hlídače, informátora. Žáci si uvědomují, že při skupinových činnostech se musí chovat ohleduplně k ostatním pracujícím skupinám. Konkrétně tedy nesmí zvyšovat hlas a řešení si nechávat pro sebe do doby, než proběhne kontrola. Motivování jsou sbíráním bodů, které jim na konci pololetí pomohou k lepší známce. Žáci mají dostatek zkušeností z učebních činností podporující spolupráci. Z rozhovorů však patrně vyplynulo, že v páté školní třídě si ještě neuvědomují důležitost spolupráce. Berou to jako formu hry, kdy nejsou na práci sami a mohou si poradit. Neuvědomují si, že se při spolupráci však učí dalším důležitým věcem, které budou na druhém stupni a dále v životě potřebovat. Učitelé vyzdvihují, že je důležité, aby si žáci uvědomili, v čem jsou dobří oni, ale v čem vynikají ostatní spolužáci. Pokud dokážou práci sjednotit, tak zjistí, že je pro ně skupinové vyučování velmi prospěšné. Bohužel se stává, že se ve skupinách objevují žáci, kteří odmítají spolupracovat, a nechají práci místo nich udělat ostatní. V takové situaci může docházet k tomu, že žáci začnou diskutovat nad jiným tématem a narušovat práci ostatních žáků.

- **Čím přispívá spolupráce žáků jejich sociálnímu učení?**

Odpověď se opírá o klíčovou kategorii chování žáků v závislosti na sociálním učení. Zde bych uvedla hned na začátku jeden velký problém, na který jsem narazila s učitelem během realizace rozhovoru. Při sociálním učení si osvojujeme chování a jednání, které je vhodné pro určitou společnost. Jedinec se za svůj život pohybuje v několika sociálních skupinách, ve kterých si osvojuje způsoby chování, které poté aplikuje. Primární skupinou, do které se dítě dostává, je právě rodina. Rodina sehrává velice důležitou roli, a pokud nefunguje, dítě přichází do školy nepřipravené. Při rozhovoru jsme narazili na velký problém konkrétně v tom, že žáci velice často přichází do školního prostředí, bez schopnosti komunikovat. Komunikaci se učí až v prostředí školy a spolupráce žáků je právě jeden z činitelů. V průběhu spolupráce se žáci učí nejen novému učivu, ale rozvíjí se zde spousta projevů sociálního učení. Uvedli jsme si již tedy komunikaci, která žáky provází každým dnem. Musí se naučit komunikovat jednak spolu s ostatními žáky ve třídě, ale také s učitelem či jinými pedagogickými pracovníky, se kterými se v prostorách školy setkává. Jako další vlastnost, která se při spolupráci rozvíjí, je schopnost organizace. Nyní žáci nemusí řídit pouze svoji činnost, ale musí být schopní

sjednotit práci s ostatními spolužáky, a to včetně časového rozložení. Tuto vlastnost také využívají v každodenním životě, jelikož si musí určitým způsobem organizovat i svůj volný čas. Při práci dochází k rozvíjení dalších vlastností. Zmínila bych například: schopnost naslouchat ostatním, formulovat a sdělit svůj názor, respektovat názor druhých lidí, domluvit se na společném řešení. Pokud probíhá skupinové vyučování, dochází k nějaké formě kontroly. Ve většině případů se jednalo o prezentaci výsledků skupinám ostatním. Díky tomu se žáci opět učí obhájit svůj názor, ale také naslouchat ostatním. Jako další se zde snaží potlačit strach z mluveného projevu před ostatními. V rámci pozorovaných hodin jsem měla možnost vidět, jak probíhá hodnocení párové organizace výuky. Kdy byla vybrána jedna dvojice žáků, která měla úkol představit ostatním. V ten moment se z nich stali učitelé a jejich úkolem bylo hlasitě komunikovat s ostatními, popisovat vše, co znázorňovali na tabuli, popřípadě odpovídat na dotazy, které byly položeny ostatními. Rozvíjeli zde také schopnost improvizace, se kterou se budou v životě také setkávat. V rámci pozorovaných vyučovacích jednotek docházelo také k rozvoji komunikačních dovedností v cizím jazyce. Kdy žáci v rámci rozhovorů společně komunikovali a učili se vytvářet věty na úrovni cizího jazyka. Přehledně jsou všechny vlastnosti shrnuty v následujícím schématu.



Obrázek 2 Schéma výsledků vlastností rozvíjející sociálního učení

Uprostřed schématu se nachází pojem spolupráce, který je klíčovým pojmem ve výzkumné otázce. Okolo něj jsou uvedeny veškeré výsledné vlastnosti z výzkumu, které přispívají k rozvoji sociálního učení.

7 ZÁVĚRY Z VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Hlavním problémem výzkumné části diplomové práce bylo identifikovat spolupráci žáků pátých ročníků ve výuce. Po formulaci cílů výzkumu a volbě výzkumných otázek, bylo zapotřebí vybrat si vhodnou metodu sběru dat. Jako první jsem si vybrala metodu zúčastněného přímého pozorování, kterou je výzkumník schopen sesbírat velké množství dat. A v mém případě tomu tak bylo, když jsem si vymežila počet pozorování ve vyučovacích jednotkách, kterých bylo celkem 16. Jelikož jsem si vybrala výzkumný cíl zaměřený na učitele a další výzkumný cíl zaměřený na žáka, bylo potřeba přidat další metody pro sběr dat, abych získala vhodná data a mohla si odpovědět na stanovené výzkumné otázky. Během hloubkového polostrukturovaného rozhovoru, jsem měla stanovená témata, kolem kterých se rozhovor realizoval. Předem jsem si formulovala několik otázek, které mohu participantům pokládat. Musela jsem odpovědi pečlivě poslouchat a v průběhu rozhovoru vhodně navazovat na dotazované. Učitelé, které jsem si vybrala pro hloubkový polostrukturovaný rozhovor, byli velice ochotní a vstřícní. Neměli problém s audio nahrávkou, která sloužila k doslovnému přepisu pro podrobnou analýzu dat. V případě žáků si myslím, že by byli daleko sdílnější, kdyby právě audio záznam neprobíhal. Všem jsem vysvětlila, k čemu nahrávka slouží, že jejich odpovědi nebudou v žádném případě hodnoceny, a že slouží jen k mým účelům. I přesto si myslím, že jsem z nich dokázala dostat důležité odpovědi, které byly klíčové k formulaci výsledků a následným odpovědím na položené výzkumné otázky. K volbě pozorování a následných rozhovorů jsem se rozhodla právě proto, že data, která jsem získala, se navzájem potvrzují a nabývají na kvalitě. Díky realizaci všech zmíněných metod, jsem dokázala získat náhled do vyučovacích jednotek pátých ročníků základní školy, a dokázala jsem tak pochopit, jak funguje spolupráce žáků během výuky. Před realizací výzkumu jsem se zaměřila na prostudování odborné literatury, o kterou se opírám při interpretaci dat. Vzešly zde klíčové pojmy, které bylo potřeba řádně prostudovat a pochopit. Jednalo se o pojmy: spolupráce, sociální učení, organizační formy výuky, kooperativní učení a jeho znaky. V případě absence poznatků o daných pojmech, bych neměla šanci dospět k výsledkům výzkumu. Klíčovým pro mě bylo zjištění, že spolupráce neprobíhá pouze během skupinových činností, ale v průběhu celé vyučovací jednotky mezi žáky. Dalším klíčovým bodem bylo zjištění, že jsou hojně využívány organizační formy podporující spolupráci žáků ve výuce, a to konkrétně párová organizace výuky a skupinové vyučování, což vyplývá z vytvořených klíčových kategorií. Z rozhovoru jsem také dokázala zjistit, jakým

způsobem učitelé formulují své pojetí výukové spolupráce žáků díky vzniklé kategorii vstřícné postoje učitelů ke spolupráci žáků. Z rozhovoru s žáky jsem zjistila, jakou mají zkušenost se spoluprací během výuky, ale také v čem mají mezery, odpověď jsem našla v kategorii pozitivní postoje žáků ke spolupráci. Velice zajímavé bylo posoudit, jaký vliv má spolupráce žáků na rozvoj jejich sociálního učení, které jsem měla opět možnost pozorovat, ale také prodiskutovat v rámci rozhovoru. Odpověď jsem našla v kategorii chování žáků v závislosti na sociálním učení. Celkově si myslím, že sesbíraná data byla dostačující k položeným výzkumným otázkám.

Ve výsledcích se projevilo hlavně to, že na spolupráci žáků během výuky je nahlíženo převážně v rámci jiných organizačních forem výuky. Potvrdilo se to triangulací dat, jednak z pozorování, jelikož bylo využíváno velice často například párové organizace výuky, jednak z rozhovorů s učiteli, kteří si spolupráci žáků spojují se skupinovým vyučováním, tak samotní žáci, kteří si také představí spolupráci ve skupinách. Učitelé jsou si vědomí důležitosti spolupráce žáků během výuky. Aktivně zařazují učební činnosti, kterými by spolupráci podpořili, do své výuky. Řešením je hlavně se školní třídou pracovat postupně od samého začátku a zařazovat učební úlohy podporující spolupráci. Pak se ji žáci naučí vnímat, pochopí princip a práce bude bezproblémová. Na rozdíl od toho, když žáci na tyto učební úlohy zvyklí nejsou, těžce se s nimi učitel právě v pátém ročníku na základní škole domluví. Jednalo se v jednom případě i o třídu z mého výzkumného vzorku, která do pátého ročníku nepracovala v rámci skupinového vyučování, a učitel pracně nastavoval tuhle organizační formu výuky. Ve výzkumu jsem objevila také rezervy z hlediska znaků kooperativního učení. Všechny znaky ať už to byla pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní skládání účtů nebo formování interpersonálních a skupinových dovedností, byly identifikovatelné. Scházela mi však reflexe skupinové činnosti. Myslím si, že tato rezerva má kořeny v tom, že učitelé nejsou dostatečně seznámeni s konkrétními znaky kooperativního učení.

7.1 Diskuze a limity výzkumu

V této části bych se ráda věnovala slabým a silným stránkám realizovaného výzkumu a následným podnětům k diskuzi. První pozorování jsem začínala realizovat začátkem prosince roku 2021. Limitem byla jednoznačně pandemická opatření, která se každou chvíli měnila. Žáci se museli dvakrát týdně testovat, a v případě, že se objevil pozitivní výsledek, odcházela třída do karantény a přecházela na online výuku. V několika

případech jsem měla naplánované pozorování, které se muselo z důvodu karantény celé třídy odložit. I z tohoto důvodu bylo pozorování rozloženo téměř do dvou měsíců. Musím však upozornit, že i vzhledem k situaci a komplikacím, mi vybraná základní škola, na které byl výzkum realizován, vyšla vstříc. Komunikace probíhala bez problémů. V případě výskytu nakažených žáků, jsem byla automaticky učiteli hned informována.

Jelikož jsem si zvolila rozhovor s žáky, bylo potřeba zajistit písemný souhlas s rodiči, jak jsem již uvedla na začátku praktické části. Důkladně jsem tedy zvažovala, které žáky si pro rozhovor vyberu, a které rodiče s prosbou oslovím. Jednalo se o žáky pátého ročníku, kteří by již měli zvládat reakce na otázky a vhodně formulovat odpověď. Zvažovala jsem však, kteří žáci budou k rozhovoru přistupovat seriózně, aby se nestalo, že si budou odpovědi vymýšlet a zkreslovat, jelikož by byl rozhovor nepoužitelný k mému výzkumu. Vybrala jsem si tedy v první řadě 6 žáků. Od všech se mi vrátila kladná reakce rodičů. Rozhovor byl ve výsledné fázi realizován s pěti žáky, jelikož skrz coronavirovou situaci, se mi s posledním žákem rozhovor nevydařil zrealizovat. I přesto si myslím, že jsem získala dostatečné množství dat pro svůj výzkum.

Výsledky výzkumu přinesly značné poznání, že spolupráce na prvním stupni ZŠ je hojně využívána. K mému překvapení se jednalo o velmi časté využívání párové organizace výuky. Než jsem začínala výzkum realizovat, myslela jsem si, že bude častěji využíváno právě skupinové vyučování. Otázkou zůstává, jak vhodně využívat učební úlohy či organizaci výuky, které právě podporují spolupráci žáků během výuky. Na problém jsme narazili i při rozhovoru s učitelem. Shodli jsme se, že je ideální, aby byly organizační formy výuky vhodně kombinovány. Využívat skupinové vyučování, párovou organizaci výuky, využívat také projektového vyučování, zavádět kooperativní učení, ale nezapomínat i na klasické frontální vyučování, kdy si nás žáci poslechnou. V porovnání s výzkumy, které jsem uváděla v teoretické části, musím konstatovat, že jsou organizačních formy výuky podporující spolupráci žáků využívány mnohem více. První výzkum se zaměřoval pouze na skupinové vyučování a kooperativní formu výuky. Druhý výzkum se zaměřoval na využívání metod na malotřídních školách, ale hlavně sledoval organizační formy výuky, které jsou pro mě stěžejní. Skupinové vyučování bylo druhou nejvíce užívanou formou. Výsledky mého výzkumu potvrdily, že je skupinové vyučování hojně využíváno, ale ještě častěji je zaváděna párová organizace výuky. První výzkum, který se zaměřoval na užívání skupinového vyučování a kooperativní formu výuky, byl pod vedením paní Kasíkové. Její literatura byla velkou oporou pro teoretickou část, protože se zajímala o problém

kooperativního učení. Převážně jsem se opírala o pět klíčových znaků kooperativního učení a zkoumala jsem, zda se vyskytují při spolupráci žáků. Musím konstatovat, že jsem pozorovala téměř všechny znaky: pozitivní vzájemnou závislost, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, formování interpersonálních a skupinových dovedností. Znak, který nebyl využíván, aby se jednalo o plnohodnotné kooperativní učení, byl: reflexe skupinové činnosti. Zde se jedná o to, jak skupina hodnotí svoji společnou činnost, a jak se rozhoduje o dalších postupech práce.

Během rozhovoru s žáky mě mile překvapilo, že znají pojem skupinové role. Když jsem přemýšlela nad otázkami, které bych případně mohla žákům položit, nebyla jsem si jista, zda budou vědět, co to skupinová role je. Někteří žáci popisovali svou skupinovou roli, kterou nejčastěji zastupují. Ostatní byli schopni vyjmenovat veškeré role, které znají. Dokonce mi popsali, která je jejich nejoblíbenější. Již z rozhovoru s učiteli bylo patrné, že jsou role nastavovány v nižších ročnících a žáci jsou zvyklí podle nich pracovat, což jsem měla možnost na pozorovaných vyučovacích jednotkách sledovat. Naopak mě zaskočilo, že žáci nemají upevněný pojem skupinová pravidla. Většina žáků odpovídala, že pravidla žádná nemají. Přitom během rozhovoru značně vyplynulo, že o nich povědomí mají. Jednalo se převážně o to, že mají pracovat v tichosti a nevyrušovat ostatní skupiny při práci. Pokud budou práci odevzdávat, musí být práce čitelná. Řešení, na kterém se domluví, si nechají pro sebe a nebudou napovídat ostatním. Myslím si, že je to z důvodu, že pravidla pro skupinové vyučování nebyla pevně stanovena na začátku školního roku. Jelikož obě pozorované školní třídy mají jednoznačně vymezená třídní pravidla, které se týkají například fungování služby a podobně.

Pokud bych se měla zamyslet nad tím, jak by šel můj výzkum ještě obohatit, volila bych například rozšíření pozorování na všechny vyučovací jednotky a všechny předměty, které žáci pátého ročníku mají. Již z praxe vím, že jiným způsobem žáci pracují na vyučovacích jednotkách jako je český jazyk, matematika, přírodověda, vlastivěda, a jiným způsobem probíhá spolupráce u výuky výchov (hudební výchova, výtvarná výchova, tělesná výchova a pracovní činnosti). V pátém ročníku prvního stupně základní školy, jsou žáci už pomalým tempem připravováni k přechodu na druhý stupeň. To znamená, že dochází ke střídání více učitelů mezi jednotlivými předměty, kteří spolupráci mohou chápat jiným způsobem a mohou jí přisuzovat jinou hodnotu důležitosti. Otázkou je, zda by byl výzkum vhodný realizovat v nižších ročnících. Žáci se spoluprací začínají setkávat v nižších ročnících prvního stupně základní školy. Metodu pozorování by se zde využít

dalo, ale myslím si, že rozhovor, který jsem realizovala s žáky pátých ročníků, již nikoliv. Stejně jako jsem se dozvěděla z rozhovoru s učitelem, žáci se učí pořádně rozvíjet své komunikační dovednosti přibližně ve čtvrtém ročníku, a i v tomhle věku je to velice náročná činnost.

Při realizaci rozhovoru s jedním učitelem jsme společně narazili na možný výzkum do budoucna. Shodli jsme se na tom, že by bylo zajímavé zjistit strukturu toho, jak vidí rozložení práce ostatní vyučující v jednotlivých předmětech. Zaměřit se na procentuální zastoupení. Jelikož každý učitel nakládá se svými časovými možnostmi jiným způsobem. Dotazovaný učitel uvedl, že někteří mohou například v přírodovědě věnovat veškerý čas, tedy 100% skupinovému vyučování. Jiní si čas rozloží ze 75% frontálně a 25% mohou věnovat skupinovému vyučování. Z mého pohledu by se mohlo jednat o kvantitativně orientovaný výzkum, ve kterém by byl výzkumným vzorkem celý pedagogický soubor působící na prvním stupni vybrané základní školy. Myslím si, že jeho realizací bychom se dozvěděli spoustu zajímavých výsledků.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se pokusila proniknout do problému týkající se spolupráce žáků během výuky v primární edukaci.

Byly hledány odpovědi na následující klíčové výzkumné otázky, které sledovaly, jaké trendy v otázkách spolupráce lze identifikovat v realitě výuky v primární edukaci: Jak probíhá spolupráce žáků pátého ročníku ve výuce? Jaké formy spolupráce žáků jsou využívány při výuce? Jaké znaky kooperativního učení má spolupráce žáků? Jak učitelé v primární edukaci formulují své pojetí výukové spolupráce žáků? Jakou mají žáci zkušenost se spoluprací během výuky? Čím přispívá spolupráce žáků jejich sociálnímu učení?

Zaměřila jsem se v rámci vybraných výzkumných metod převážně na to, jak spolupráce probíhá, jaké jsou využívány formy, jakou mají žáci zkušenost se spoluprací, jak ji vnímají učitelé, a čím přispívá k rozvoji sociálního učení.

Dle mého názoru se mi podařilo splnit záměr diplomové práce, který jsem si na začátku stanovila, jelikož jsem díky analýze a interpretaci sesbíraných dat dokázala odpovědět na položené výzkumné otázky.

V teoretické části jsem se zabývala pojmy, které byly velice klíčové pro řešení výzkumné části. V první řadě jde o pojem sociální učení, který má kořeny v sociální psychologii. Jedná se o proces, ve kterém si každý osvojuje určité způsoby chování. Pochopením tohoto pojmu, jsem mohla formulovat odpověď na otázku, čím přispívá spolupráce žáků jejich sociálnímu učení. Jako další jsem rozebírala organizační formy výuky. Konkrétně jsem se při interpretaci dat opírala o rozdělení z hlediska počtu žáků. Zde řadíme párovou organizaci výuky, skupinové vyučování nebo kooperativní formu výuky. U kooperativní formy výuky jsem se zaměřila hlavně na její znaky, které bylo potřeba správně interpretovat ve výzkumné části. Tyto pojmy pro mne byly klíčové z důvodu, že zde probíhá značná spolupráce mezi žáky. Po prostudování zmíněných pojmů jsem dokázala formulovat odpověď na otázku, jaké formy spolupráce jsou využívány při výuce. Jelikož diplomová práce nese název spolupráce žáků během výuky, nesměla jsem opomenout ani samotný pojem spolupráce, který je propojený se všemi klíčovými pojmy, které jsem pro interpretaci dat využila. Poslední kapitola v teoretické části byla věnována dosavadním výzkumům, které jsou situované do českého prostředí.

Pro praktickou část jsem si vybrala kvalitativně orientovaný výzkum. Hlavním cílem praktické části mé diplomové práce bylo identifikovat spolupráci žáků pátého ročníku během výuky. Důležité uvědomění bylo, že spolupráce žáků neprobíhá pouze při skupinovém vyučování, párové organizace výuky či kooperativním učením. Ke spolupráci dochází v průběhu celé výuky. Z analýzy výsledků mi vyvstaly oblasti, které jsem nazvala jako třídní pravidla, vzájemná pomoc a autentická spolupráce. V každé oblasti probíhala spolupráce na jiné úrovni mezi žáky ve výuce. Co se týče spolupráce z hlediska organizačních forem výuky, převážně učitelé využívají párové organizace výuky. Zastoupeno však bylo také skupinové vyučování, které neslo některé ze znaků kooperativního učení. Zjistila jsem, že je důležité více pracovat se znakem reflexe skupinové činnosti, jelikož i ten je důležitý k tomu, aby kooperativní učení mělo stoprocentní účinek. Jako dalším cílem bylo zjistit, jak chápou spolupráci žáků učitelé v primární edukaci. Učitelé na spolupráci nahlíží hned z několika pohledů, vždy se opírají o organizaci skupinového vyučování. Zajímavým a milým zjištěním bylo, že učitel vnímá spolupráci v jeho školní třídě i v rámci žáků s jinou národností, kdy jsou přiřazováni, v průběhu absence asistenta, k ostatním žákům. Jak zmínil dotazovaný učitel, žáci na této bázi fungují a spolupracují. Na otázku, která zjišťuje, jakou mají žáci zkušenost se spoluprací, můžeme odpovědět už díky vzniklé kategorii pozitivní postoje žáků ke spolupráci. Žáci chápou tento pojem jako situaci, ve které si mají navzájem se spolužáky pomáhat a učit se navzájem jeden od druhého. Spolupráce je důležitá také z hlediska sociálního učení, jelikož si žáci osvojují způsoby jednání, komunikace, argumentace či naslouchání. Reflexí výsledků všech použitých metod jsem došla k výsledným kategoriím. První kategorie nese název: Pozitivní postoje žáků ke spolupráci. Žáci byli schopni pojem vysvětlit, popsat jejich dosavadní zkušenosti a postoj. Další kategorii jsem pojmenovala: Vstřícné postoje učitelů ke spolupráci žáků. Učitelé byli schopni otevřeně hovořit na téma spolupráce mezi žáky a promítnout jejich postoj a pojetí tohoto pojmu. Následující kategorie označuje: Chování žáků v závislosti na sociálním učení. Zde řadíme prvky jako je: komunikace, schopnost organizace, naslouchat a respektovat názor druhých a podobně. Dále navazují kategoriemi: Pravidelná realizace párové organizace výuky a pravidelná realizace skupinového vyučování. Jak už o sobě samotné kategorie vypovídají, obě organizační formy výuky učitelé zařazují a používají je při práci. Jako poslední kategorií je: Identifikovatelné znaky kooperativního učení. Pro kooperativní učení je typických 5 znaků, které jsem vyhledávala v sesbíraných datech. Absence byla pouze v posledním znaku, kterým je reflexe skupinové činnosti.

Pro mou následnou budoucí praxi byl pro mě výzkum velmi důležitý. Osobně upřednostňuji formy výuky jako je párová organizace výuky, skupinové vyučování před frontální výukou. Je potřeba spolupráci zavádět pomalým způsobem již od nižších ročníků a pravidelně ji využívat. Žáci se podle ní v rámci jiných organizačních forem výuky naučí pracovat. Postupně můžeme zavádět znaky, aby mezi žáky probíhalo kooperativní učení. Velice důležité je, aby žáci pochopili, proč takové organizační formy výuky zavádíme. Hlavním cílem není, aby společně vypočítali učební úlohu. Důležitým cílem je především, aby se učili navzájem, dokázali si učivo vysvětlit, a aby mu všichni porozuměli.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Bendl, S. (2015). *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada.
- Blatný, M. (2012). *Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy*. Praha: Grada.
- Cakirpaloglu, P. (2012). *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Helus, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada.
- Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
- Jablonský, T. (2006). *Kooperativně učení vo výchove*. Trnava: MTM.
- Jacobs, G. M., & Renandya, W. A. (2019). *Student centered cooperative learning: linking concepts in education to promote student learning*. Singapore: Springer.
- Jedlička, R. (2015). *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1987). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kagan, S., & Kagan, M. (2009). *Kagan cooperative learning*. San Clemente: Kagan.
- Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- Kasíková, H. (2016). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. (2017). *Pedagogika*, 67(2), 106-125.
- Kasíková, H. (1999). Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace*, č. 4, s. 24-29
- Kasíková, H., & Valenta, J. (1994). *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: Sdružení.
- Knotová, D. (2014). *Úvod do sociální pedagogiky: studijní texty pro studenty oboru sociální pedagogika*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kotrba, T., & Lacina, L. (2015). *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister & Principal.
- Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
- Musil, J. V. (2005). *Sociální psychologie*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.

- Nakonečný, M. (1999). *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Pugnerová, M. (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada.
- Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
- Sieglová, D. (2019). *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada.
- Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.
- Skutil, M., Havlíčková, K., & Matějčková, R. (2015). Educational Process in Terms of Teaching Methods and Organizational Forms in Small Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2560–2565. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.932
- Solfronk, J. (1994). *Organizační formy vyučování*. Praha: Univerzita Karlova.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.
- Šafránková, D. (2019). *Pedagogika*. Praha: Grada.
- Šuťáková, V., Ferencová, J., & Zahatňanská, M. (2017). *Sociálna a didaktická komunikácia*. Bratislava: Wolters Kluwer.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Výrost, J., Slaměnik, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Praha: Grada.
- Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ Základní škola

U Učitel

Ž Žák

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Schéma výsledků spolupráce	78
Obrázek 2 Schéma výsledků vlastností rozvíjející sociálního učení	85

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 - Pozorování v A páté školní třídě	46
Tab. 2 - Pozorování v B páté školní třídě	46
Tab. 3 – Přehled kategorií z pozorování vyučovacích jednotek	50
Tab. 4 – Přehled kategorií z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s učiteli	62
Tab. 5 – Přehled kategorií z hloubkového polostrukturovaného rozhovoru s žáky	73
Tab. 6 – Přehled výsledných kategorií.....	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Písemný souhlas rodičů

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování z pozorování

Příloha P III: Ukázka otevřeného kódování z rozhovoru s učiteli

Příloha P IV: Ukázka otevřeného kódování z rozhovoru s žáky

PŘÍLOHA P I: PÍSEMNÝ SOUHLAS RODIČŮ

Souhlas rodičů

Vážení rodiče,

Jmenuji se Tereza Janoščíková a jsem studentkou 5. ročníku učitelství prvního stupně. V současné době píši diplomovou práci na téma *Spolupráce žáků během výuky*, a chtěla bych se na Vás obrátit s prosbou. Svůj výzkum v diplomové práci bych potřebovala rozšířit rozhovorem s žáky. Rozhovor musí být nahrávaný z důvodu doslovného přepisu. Osobní údaje ani nahrávka však nikde zveřejňovaná nebude. Ve třídě jsem pobývala v rámci souvislé praxe a měla jsem možnost posoudit, že je Vaše dítě k rozhovoru adekvátní. Děkuji za Váš čas.

Souhlasím / nesouhlasím se zapojením svého dítěte.

Podpis _____

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ Z POZOROVÁNÍ

(28 minut) **Vytvoření - skupiny** po 4 žácích. Skupiny se vytvoří tak, že se **žáci v lavici otočí za spolužáky**, kteří sedí za nimi. **Žáci dostali pokyn: Vedoucí přijde za mnou.** **Jeden ze skupiny se automaticky zvedl a přišel za učitelkou.** Dostali za úkol slovní úlohu znázornit, vypočítat a napsat odpověď. **Vedoucí každé skupiny se vrací k ostatním a vysvětlí jim, co mají za úkol vyřešit.** Ze skupin jsem zaslechla: „**Musí to někdo nakreslit.**“ „**Bude psát Tom.**“ „**Já to zapíšu.**“ V každé skupině jsem si všimla, že **se jeden žák ujal papíru a psacích pomůcek a začal příklad znázorňovat.** „**Chybí nám odpověď, napiš ji.**“ **Žáci spolupracovali a zapojovali se všichni.** **Dostali pokyn, že příkladu musí rozumět celá skupina.** **Žáci si tedy slovní úlohu ve skupině vysvětlovali navzájem.** Učitelka skupiny **očíslovala.** **Žáci si tedy papír podepsali a poté odevzdali.** Slyšela jsem také věty: „**Máme poslední minutu.**“ „**Pospěšte si, budeme odevzdávat.**“ **Učitelka žákům na interaktivní tabuli spustila časovač, aby si žáci všímali, kolik času mají ještě na práci.** Když je některá skupina **rychlejší, dostanou od učitelky procvičovací příklady** na převody jednotek, aby měli nějakou **další práci** a pouze naseděli v lavicích a **nevyrušovali ostatní.**

Pracovní kódy z ukázky:

- **Prvky signalizující skupinové vyučování**
- **Znaky kooperativního učení**
- **Činnost žáků při kooperativním učení**
- **Tvorba skupin zasedacím pořádkem**
- **Činnost učitele**
- **Třídní pravidla**
- **Chování žáků při skupinových činnostech**
- **Příspěvek jednotlivého žáka**

PŘÍLOHA P III: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ Z ROZHOVORU S UČITELI

Co si představíte pod pojmem spolupráce?

Tak hned z několika oblastí se to dá vzít. První věc je, kdy samozřejmě ve skupinové práci děti spolupracují v týmech, které si stanovíte a v počtu, který si stanovíte na úkoly, které máte zadané. Druhá může být, že šikovnější žáci, kteří jsou i dříve hotoví, buď můžou dostat úkol navíc anebo mohou jít pomoci těm slabším spolužákům, čili i tam se nabízí spolupráce. Já je posílám pracovat mezi sebou i při nějakých ručních pracích, kdy jeden je šikovnější, druhý méně, mnohdy to od dítěte lépe pochopí a u nás nabíhá spolupráce i u vlastně české a ***** dítě, když chybí asistent pro ty děti, tak sedí vedle českého dítěte, a ta spolupráce probíhá tak, že se to české dítě stará o to ***** je mu připravené pomoci.

V čem vidíte výhody právě těch učebních úloh, které podporují spolupráci žáků?

Tak výhodu zaprvé, že se dítě musí naučit komunikovat. Zadruhé si uvědomuje v čem je dobrý on, v čem je dobrý někdo jiný, a pokud si z toho vezme, že někdy jsem lepší „já“ a někdy kamarád, tak potom by mu z toho mělo vypadnout, že vzájemná nápomoc je výhodná, když to tak řeknu. Člověk je společenský tvor, neumí žít na bázi individuality příliš dlouho. Takže to je důležité, vychází to z toho logicky. V neposlední řadě ta spolupráce a skupinová práce nám pomáhá v tom, že teď nám rostou obrovské individuality, které jsou už od malička takto vychovávány. Kolem toho dítěte se točí celý život rodiny, u těch dětí, které mají štěstí v tom, že rodič má zájem. Tak mnohdy ta spolupráce vůbec vlastně není připravená z rodiny. To dítě se to učí až tady najednou, že musí umět komunikovat.

Pracovní kódy z ukázky:

- představa spolupráce
- prvky spolupráce
- Skupinové vyučování
- vymezení aktivnějších žáků
- zapojení aktivnějších žáků
- prvky sociálního učení
- individuality žáků z hlediska sociálního učení
- podpora sociálního učení
- inkluze

- Vliv rodiny
- **Výchova rodiny**
- Sociální znaky

PŘÍLOHA P IV: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ Z ROZHOVORU S ŽÁKY

Já: Co si představíš pod pojmem spolupráce? Ž: Představím si pod tím, že si pomáháme, a že když to někdo nechápe, že tomu druhému to vysvětlíme.
Já: Jak bys popsala svou zkušenost ze spolupráce? Ž: Když jsme v matematice dělali převody, tak jsem musela vysvětlovat spolužákovi, jak to udělat.
Já: V čem si myslíš, že je pro tebe spolupráce důležitá? Ž: Abyš pochopil věc, co máš dělat, jak to vypočítat. Nebo v češtině, cokoliv.
Já: S kým se ti nejlépe spolupracuje a proč? Ž: Asi s *****, protože mi to dobře vysvětluje a je v pohodě u toho. Nenadává, nenervuje se a hezky mi to vysvětlí.

Pracovní kódy z ukázky:

- Žákovo zamyšlení nad svou činností
- Žákovo zamyšlení nad činností spolužáků
- Žákova představa k pojmu spolupráce
- Činnosti žáka při spolupráci
- Činnosti využívané při jiné organizační formě výuky
- Matematika
- Ostatní předměty