

JIHOČESKÁ UNIVERZITA v ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

TEOLOGICKÁ FAKULTA

Katedra pedagogiky

Diplomová práce

**Aktivity podporující kooperativní chování u dětí
předškolního věku**

Vedoucí práce: PaedDr. Petr Bauman, Ph.D.

Autor práce: Bc. Ivana Bakešová

Studijní obor: Pedagogika volného času

2016

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem odhalování plagiátů.

V Táboře 20. 3. 2016

.....
Bc. Ivana Bakešová

Poděkování

Děkuji za trpělivost, cenné rady a odborné vedení diplomové práce PaedDr. Petru Baumanovi, Ph.D. V neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům za podporu, nejen při psaní této práce.

Obsah

Úvod.....	6
1 Formy mezilidské interakce	8
1.1 Spolupráce jako jedna z forem mezilidské interakce.....	9
1.2 Kooperativní chování.....	11
2 Kooperace jako jeden z pilířů výchovy a vzdělávání.....	14
2.1 Kooperace ve výchovně-vzdělávacím procesu	15
2.1.1 Uspořádání výuky	17
2.1.2 Typy kooperace při učení.....	19
2.1.3 Znaky kooperativního učení	20
2.1.4 Cíle kooperativního učení	21
2.1.5 Tvoření skupin	22
2.1.6 Hodnocení práce ve skupině	24
2.1.7 Metody a techniky kooperativní výuky	26
2.1.8 Organizační podmínky realizace kooperativních aktivit	26
2.1.9 Úloha učitele v rámci kooperativní výuky.....	27
3 Kooperativní chování v předškolním vzdělávání.....	29
3.1 Aktuální cíle předškolního vzdělávání.....	31
3.2 Klíčové kompetence RVP PV jako výzva ke kooperaci	32
4 Schopnost kooperace ve struktuře osobnosti	34
4.1 Teorie osobnosti	34
4.1.1 PEN teorie H. J. Eysencka	35
4.1.2 Big Five.....	36
4.2 Vliv ostatních proměnných	37
4.2.1 Smysl pro koherenci	38
4.2.2 Sebeúčinnost, těžiště kontroly, explanační styl	38
4.2.3 Emoční inteligence.....	40
4.2.4 Gender.....	41
5 Aktivity vhodné pro rozvoj kooperativního chování	43
5.1 Prožitkově orientované učení a hra	43
6 Realizace projektu	47
6.1 Východiska a podmínky realizace projektu	47
6.2 Výběr aktivit.....	48
6.3 Formy a metody práce.....	49
6.4 Typy činností.....	50
6.5 Motivace a hodnocení	51

6.6 Popis a analýza realizovaných aktivit	52
6.6.1 Skládání obrazců 1	53
6.6.2 Skládání obrazců 2	57
6.6.3 Rychle do domečku.....	58
6.6.4 Stádo oveček	61
6.6.5 Vysoká věž	66
6.6.6 Zády k sobě	68
6.6.7 Chůze v triu/pěticích	70
6.6.8 Hlavičky	72
6.6.9 Eskymáci.....	73
6.6.10 Vysvobození princezny.....	76
6.7 Shrnutí.....	79
Závěr.....	82
Literatura	84
Přílohy	87
Abstrakt	92
Abstract	93

Úvod

Co dnes dokáže dítě ve spolupráci s druhými, dokáže zítra samo.

L. S. Vygotský

Současná doba je dobou každodenních změn. Staré jistoty, zkušenosti a hodnoty, které nám předávali rodiče, přestávají platit. Život ve 21. století znamená život ve složitých a stále se měnících společenských podmínkách. Doba klade na člověka nové požadavky, se kterými je nucen se vyrovnávat, aby uspěl. Jedinec musí přijmout zodpovědnost za svůj soukromý i profesní život, být schopný uplatnit se ve společenství druhých. Narůstá význam učení pro všechny lidi. Učení se v průběhu celého života je novým požadavkem pro současnou společnost.

Člověk jako sociální bytost se rozvíjí ve společenství druhých lidí formou interakce. Důležitou součástí této mezilidské interakce je schopnost spolupráce a komunikace. Jedinec si tyto schopnosti rozvíjí zprvu v prostředí rodiny, posléze mu je může zprostředkovat širší sociální prostředí.

Tady je velký prostor pro učitele a vychovatele jako důležité osoby v procesu socializace. Stoupá jejich význam a s ním i nároky na jejich roli. Roli učitele dnes nechápeme jen jako roli oborového specialisty. Na dovednosti učitele se kladou nové požadavky týkající se jeho úlohy rozvíjet osobnost dítěte všestranně. To znamená tak, aby se dokázala projevit jako samostatná, zodpovědná bytost, která aktivně působí na okolí, zároveň je schopna přijímat a zpracovávat podněty z okolí a dokáže své dovednosti využívat pro humánní spolumožnosti založené na společných hodnotách i v náročných společenských podmínkách.

Učitel by měl pomoci rozvíjet a prohlubovat u jedince takové schopnosti a dovednosti, bez kterých by v tomto procesu neobstál. Dobré komunikační a kooperativní schopnosti jsou jedněmi z nich.

Dnešní společnost vysoce oceňuje výkon a výsledky. Ty jsou někdy nedosažitelné pro samotného jedince, proto život v dnešní společnosti vyžaduje často skupinovou spolupráci a komunikaci. K uvědomění si této skutečnosti, to znamená toho, že mnohdy můžeme cíle dosáhnout pouze s přispěním druhých, vzájemnou spoluprací a komunikací, může přispět právě škola jako sekundární socializační prostředí.

Zkušenosti útlého věku jsou zásadní pro další zdravý duševní vývoj jedince, který mimo jiné předpokládá dovednost aktivně žít ve společenství druhých, osvojit si zásady pravidel slušného chování a uspokojivých mezilidských vztahů.

Protože působím jako učitelka v mateřské škole, zajímají mě skutečnosti týkající se edukace v předškolním věku. Promyslím, jakým způsobem dětem co nejlépe zprostředkovat osvojení znalostí a dovedností, které povedou k jejich zdravému rozvoji. Kooperativní činnosti nabízí úspěch každému, tedy i slabším jedincům, a tím je mohou motivovat pro další proces vzdělávání.

Téma „aktivity podporující kooperativní chování u dětí předškolního věku“ jsem si zvolila proto, že se domnívám, že zažití úspěchu a radosti ze společné činnosti mohou přispět k výchově zdravě sebevědomého a zároveň empatického jedince, který bude schopen spolupracovat s ostatními, sledovat společné cíle, konstruktivně komunikovat a řešit problémy, tolerovat druhé a jejich názory. Kooperativní aktivity tyto požadavky naplňují.

Cílem diplomové práce bude ověřit, zda vybrané aktivity navržené pro mateřské školy s cílem navodit kooperativní chování dětí opravdu kooperativní chování navodily, a případně popsat, jakou podobu takto navozené kooperativní chování mělo.

K tématu je možno sehnat dostatek literatury, většinou je však zaměřena na starší věkovou skupinu dětí a dospívajících. Vodítkem pro práci mi byla hlavně literatura autorů Kasíkové (2004, 2010), Svobodové (2007, 2010, 2012), Sedláčkové (2009), Vališové (2007), Nelešovské (2005) a Mikšíka (2007). Ze všech prací zmíněných autorů vyplývá, že kooperativní výuka je jednou z možných a nejefektivnějších cest k dosažení kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění se člověka v současné společnosti.

Problematice kooperativního chování v předškolním vzdělávání se věnuje hlavně Svobodová, která se zaměřuje všeobecně na prosociální výchovu, do které kooperativní výchova neoddělitelně patří.

Práce je rozdělena na dvě části. První, teoretická část, se věnuje obecnému rámci kooperace v širších souvislostech tak, aby čtenáři přiblížila problematiku tématu z pohledu sociologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti. Seznámí ho se základními formami mezilidské interakce, odliší kooperativní chování od jiných typů chování, zdůrazní význam kooperace pro současnou reformu výchovně-vzdělávacího procesu. Neopomene představit tzv. „čtyři pilíře vzdělávání“ a Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve vztahu ke kooperativní výuce a připomenout důležitost kvality osobnosti učitele. Dotkne se i proměnlivých týkajících se osobnostní vybavenosti jedince ve vztahu ke kooperativnímu chování.

Druhá část je zaměřena prakticky, na kooperativní aktivity uskutečňované s předškolními dětmi při realizaci pedagogického projektu. Při těchto činnostech, které mají potenciál navodit kooperativní chování, budu sledovat to, zda aktivity opravdu kooperaci dětí navodily a jakou podobu tato kooperace měla.

1 Formy mezilidské interakce

Sociální interakce prostupuje celým naším životem. Dá se popsat jako jakákoli forma nebo druh setkání mezi jedinci. Jedná se o rozmanité vzájemné ovlivňování minimálně dvou jedinců či skupin, a to zejména formou komunikace tváří v tvář. Každé jednání jedince či skupiny vyvolává reakci jiného jedince či skupiny. Člověk zpracovává signály vycházející z něho jako subjektu - signály vnitřní a signály přicházející od druhého jedince a z okolního prostředí - signály vnější. S mezilidskou interakcí se člověk setkává od narození a podle Vygotského představuje ve vzdělávání dítěte ústřední úlohu (srov. Fisher, 1995, s. 104).

Lidé se v různých situacích při setkávání s druhými lidmi chovají různými způsoby. Na tomto místě vidíme potřebu seznámit čtenáře s různými typy mezilidských interakcí tak, aby je čtenář mohl porovnat a zhodnotit.

Základní paradigmaty mezilidské interakce popisuje Havlíková a kol. (1998, s. 52). Pokud výsledek interakce jedinců či skupin přináší oboustranně prospěšné řešení, znamená „**výhru pro obě strany**“ (výhra-výhra). Tato „výhra pro všechny“ je cílem kooperativního chování. Snaha o „**výhru pro mne**“ a „**prohru pro druhou stranu**“ (výhra-prohra) znamená snahu o dosažení vlastního prospěchu na pozadí neúspěchu druhých. Taková interakce znemožňuje spolupráci a vyčerpává. Opačný případ, kdy raději „**jedinec přijme prohru**“ a nechá „**vyhrát druhou stranu**“ (prohra-výhra), často znamená kapitulaci, potlačování vlastních pocitů a nebezpečí vzniku psychosomatických poruch. Touhu poškodit nepřítel, druhou stranu, i za cenu vlastní zkázy můžeme vyjádřit následovně: „**když prohru pro mne**“, „**tak i prohru pro tebe**“ (prohra-prohra).

Skutečná kooperace vítá odlišnosti a staví na nich. Důležité pro ni je poznat, čím může druhý jedinec přispět v určité situaci, v čem je jeho silná stránka.

Reykowski a Smoleňska (in Roche, 1992) neporovnávají mezilidské interakce v kontextu obou zúčastněných stran, ale ve vertikální rovině. Rozlišují šest druhů chování:

1. **Exploatační chování**, které znamená vykořisťování a zneužívání jiných, je zaměřeno na prospěch subjektu na úkor jiné osoby.
2. **Egoistické chování** je také zaměřeno na prospěch subjektu, újma druhé osoby není záměrná, ale dochází k ní.

3. **Ipsocentrické chování** je zaměřeno na prospěch subjektu. Druhá osoba nezískává výhody, ani je neztrácí, její zájmy však nejsou zahrnuty.
4. **Kooperativní chování** je zaměřeno na oboustranný prospěch subjektu i jiné osoby nebo skupiny osob.
5. **Pomáhající chování** je zaměřeno na prospěch druhé osoby, kdy subjekt investuje svůj čas nebo jiné hodnoty. Tato investice však subjektu nezpůsobuje újmu.
6. **Altruistické chování** je zaměřeno na prospěch druhé osoby za cenu újmy subjektu (obětování vlastních zájmů).

Tento výčet, tak jak následuje za sebou, představuje možnosti chování na škále od extrémně antisociálního k extrémně prosociálnímu chování.

V souvislosti s tématem naší práce lze konstatovat, že prosociální chování vyžaduje kooperaci. O prosociálnosti hovoří Svobodová (2010, s. 2) jako o „*pozitivním sociálním chování, které vede k pomoci druhému člověku či lidem. Za nejvyšší formu prosociálního chování můžeme považovat altruismus.*“

To, jak se bude jedinec v životě chovat, záleží na vnějších a vnitřních faktorech. Z vnějších faktorů má velký význam kvalita výchovy. Učitel by měl vědět, jak pozitivně působit na rozvoj charakteru žáka, jaké konkrétní osobnostní rysy by měl u něho rozvíjet, aby si osvojil kompetence takového sociálního chování, které mu pomohou aktivně se uplatnit v současné spolupracující společnosti.

1.1 Spolupráce jako jedna z forem mezilidské interakce

Kdyby se nás někdo zeptal, čemu jsme se ve škole naučili, málokdo by jmenoval schopnost komunikovat, schopnost vcítit se a pomoci druhému, vážit si odlišností, nebát se jich, pochybovat a ověřovat si věci z různých stran, schopnost spolupracovat a další důležité věci pro život (J. Nováčková, Lidové noviny 16.10.1998, s. 24).

Z citovaného textu je patrné, že autorka vnímá školu jako významnou pro pokládání základů sociálních kompetencí jedince, avšak ne vždy škola takovou skutečnost v dostatečné míře zohledňuje.

Spolupráce je důležitým faktorem ve všech oblastech lidské společnosti. Umožňuje snadněji a účinněji dosáhnout potřebných výsledků a v řadě případů není možné záměru bez spo-

lup práce dosáhnout vůbec. Člověk ve své přirozenosti má většinou zájem o prosazení především individuálních zájmů, tedy takových zájmů, které přinesou prospěch jemu samotnému. Ne vždy takové chování a jednání koresponduje s kooperací. Někdy dokonce znamená omezování práv a svobod druhých. Na tomto místě si můžeme položit otázku: Jsme jako lidé více bytostí spolupracující, kooperující nebo soutěživé, kompetitivní? Teorie, které se pokoušejí na tuto otázku odpovědět, vnímají spolupráci a soutěžení jako dva základní principy podstaty člověka. Protože je takto člověk pudově vybaven, bude v životě pravděpodobně uplatňovat tyto principy oba (srov. Kasíková, 2010, s. 11). Záleží však na tom v jaké míře, v jakých situacích a jakým způsobem.

Současný globalizovaný svět a lidská společnost jsou charakterizovány vzájemnou propojeností a závislostí kooperujících skupin. Tato vzájemná závislost vzhledem k internacionalizaci problémů má nadnárodní charakter (srov. Kasíková, 2010, s. 9). Škola jako instituce, kde přirozeně probíhá socializace dítěte, by měla jedince na život v takovém společenství připravit. Měla by děti vybavit takovými kompetencemi, které jsou pro život ve spolupracujícím společenství důležité.

Vališová (in Vališová, Kasíková, 2007, s. 230) popisuje sociálně kompetentního jedince jako osobu, která:

- je dobrým posluchačem, umí naslouchat;
- je přirozeně komunikativní;
- v jednání a řešení konfliktů je konstruktivní;
- dokáže svým jednáním druhé uvolnit a uklidnit;
- ráda poznává prostřednictvím komunikace druhé lidi;
- má všestranné zájmy a je v mezilidských vztazích zvědavá;
- má pozitivní vztah k lidem i k sobě samému;
- má schopnost rozvíjet pozitivní osobnostní rysy druhých;
- je taktní, tolerantní a citlivá;
- dokáže přiměřeným způsobem pochválit i kritizovat;
- je úspěšná v organizování a řízení lidí;
- je schopna cíleně regulovat a ovlivňovat interpersonální vztahy i vztah k sobě samému.

Z výše jmenovaných sociálních kompetencí lze vyvodit, že míra, v jaké jsou rozvinuty, bude úzce souviset s úspěchem a akceptovatelností v sociálních vztazích. Dobře rozvinuté sociální dovednosti se úzce vztahují k prosociálnímu chování, které, jak jsme zmínili výše, je pozitivně zaměřeno na druhého či druhé, a to bez sledování osobních zájmů nebo výhod.

Nedostatečný morální vývoj charakterizuje naopak chování zaměřené na vlastní prospěch bez ohledu na zájmy ostatních. František Koukolík (in Drtilová a Koukolík 2006) definoval pojem deprivantství, které můžeme vnímat jako opak prosociálnosti. Deprivantství chápané jako nedosažení lidské normality, se projevuje nedostatkem síly vůle, neschopností tvůrčí spolupráce, ničivostí všeho jiného, odlišného a parazitizmem (srov. Svobodová a kol., 2010, s. 120).

Míra osvojených sociálních dovedností je v sociálních interakcích rozpoznatelná již po velmi krátké době. Všechny děti jsou schopné sociální dovednosti získat, ne všechny je však mají dobře rozvinuté a ne všechny je umí citlivě aplikovat v určité situaci. Jednou z příčin jsou vnitřní faktory, tj. vrozené predispozice, temperament jedince. Druhou příčinou jsou pak faktory vnější, tj. působení sociálního prostředí, v němž jedinec vyrůstá. Úkolem učitele je snažit se na základě individuálních a věkových zvláštností citlivě zprostředkovávat dětem situace, které u nich mohou tyto dovednosti rozvíjet v maximální míře. Jednou z možných cest k tomuto záměru je právě cesta interakce žáků při společné práci, která sleduje společný cíl.

Spolupráce v různých oblastech lidského počínání není samozřejmostí, ani jedinou cestou k dosažení potřebných cílů, ale je jednou z možných, žádoucích a efektivních cest.

Jak jsme se již zmínili, kooperace není jedinou formou mezilidské interakce. Protože však kooperaci a kooperativní chování považujeme za ideální cestu k získání žádoucích sociálních kompetencí, je tvůrčí projekt naší práce zaměřen právě na realizaci kooperativních aktivit u předškolních dětí.

1.2 Kooperativní chování

Podíváme-li se na kooperaci v sociálním rámci, je „vymezována jako společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je přijetí a akceptování společných cílů“ (Kasíková, 2004, s. 7).

Podobně definuje kooperaci Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134): „*spolupráce lidí, zpravidla zaměřená na dosažení společného cíle. Dovednosti spolupracovat nejsou vrozené, musí se nacvičovat a rozvíjet např. pomocí kooperativního učení. Kooperovat mohou jedinci mezi sebou, skupiny osob, instituce, státy. Opakem kooperace je soupeření.*“

Z těchto definic je vidět vztah pedagogiky, psychologie a sociologie v orientaci na kooperativní sociální vztahy. Jejich základním znakem je důvěra, bez které by kooperace nenastala. Oboustranná důvěra znamená hledání takového řešení, které uspokojí obě strany.

Sociální psychologie považuje kooperaci za klíčovou pro základ existence společnosti, za jádro sociálních pořádků a vrcholný způsob interakce.

Sociologie rozlišuje kooperaci **prosociální**, která se vztahuje k cílům, které jsou eticky hodnotné, společensky přijatelné a kladně hodnocené. Proti této staví kooperaci **antisociální**, která znamená vytýčení cílů společensky nepřijatelných. Typickými skupinami uskutečňujícími asociální chování jsou zločinecké skupiny a gangy (srov. Kasíková, 2004, s. 8).

Rodina, škola a širší sociální prostředí představují prostor, kde probíhá primární a sekundární socializace a s ní související sociální interakce. Připravují člověka pro současný a budoucí život. Pokud bude socializace úspěšná, jedinec bude inklinovat k prosociálnímu kooperativnímu chování a respektovat společensky přijatelné cíle, osvojí si společensky přijatelné a prospěšné kompetence.

Sedláčková (2009, s. 77) připomíná, že schopnost kooperovat s ostatními má velký vliv na sebepřijetí, které se zakládá na:

- 1. zvnitřnění toho, že jedinec je znám, akceptován a oblíben takový, jaký je.** Pro to, aby si jedinec zvnitřnil tuto pozitivní akceptaci druhými, potřebuje zažít častou interakci s druhými podporujícím způsobem; vnímat, že ostatní ho vidí svým individuálním způsobem, že je jimi akceptován a podporován a mají ho rádi takového, jaký je.
- 2. zvnitřnění úspěchu.** Individuální a sdílený úspěch přispívá ke kompetenčnímu sebevědomí a základnímu sebepřijetí. Jedinec se cítí úspěšný tím, že přispívá k produktivitě skupiny. Oproti tomu v kompetitivním či individualizovaném učení se opakovaný neúspěch projevuje v negativním sebehodnocení.
- 3. příznivém hodnocení v souladu s vrstevníky.** Jedinec získává multidimenzionální pohled na svou osobu v častých interakcích, odstraňuje se pouhé emocionální hodnocení. Výzkumy prokázaly, že multidimenzionální náhled má vliv na vidění sebe sama jako nadprůměrného.

Nisbet (1968, in Kasíková, 2007, s. 10) odlišuje kooperaci jako multidimenzionální jev prostřednictvím pěti vývojových stádií.

- 1. Automaticky probíhající kooperace** funguje tam, kde je kooperace diktována životně důležitými procesy, jako je například situace ohrožení, objevení se společného nepřítele apod. Dochází k ní i bez zřetelného uvědomění si kooperativního charakteru dané činnosti.

2. **Kooperace diktovaná tradicí** znamená kooperaci v rodině, různých spolcích a sdruženích. Vyplývá ze sdílení tradičních společných hodnot a cílů.
3. **Smluvně vázaná kooperace** v současnosti převažuje nad tradiční formou. Jejím charakteristickým znakem je ochota dobrovolně vstupovat do tohoto svazku z vlastní vůle za určitých podmínek. Důraz je přitom kladen na formální stránku kooperativních vztahů, jejímž typickým příkladem je smlouva. Ta přesně určuje, čeho se kooperace týká, s jakým chováním se počítá, co se od koho vyžaduje, jakou dobu bude kooperace probíhat a jaké jsou možnosti a podmínky vystoupení z tohoto vztahu.
4. **Centrálně řízená kooperace** probíhá tam, kde je nutné řídit velká společenství lidí. Příkladem může být armáda nebo školské organizace.
5. **Spontánní kooperace** je nejpřirozenější forma kooperace. Je dobrovolná, založena na vlastní vůli. Není diktována tradicí, vázána smlouvou ani řízena centrálně. Je jádrem dobrých vzájemných vztahů mezi lidmi, například v rodině, partnerství, mezi přáteli, sousedy nebo spolupracovníky.

Tato poslední forma je typická pro formování charakteru jedince v podmínkách současné školy jako výchovně-vzdělávací instituce. Máme ji na mysli i v souvislosti s cílem naší práce. Aktivitami podporujícími kooperativní chování směřujeme k cíli dosáhnout schopnosti přirozené spontánní kooperace mezi dětmi, nejen ve společenství školní třídy, ale i v širším sociálním prostředí.

Kooperace tedy pozitivně působí a rozvíjí sociální a emocionální stránku chování a jednání člověka. Snahou současné školy by proto mělo být působení na žáka zaváděním takových modelů výchovy a vyučování, které socioemocionální rozvoj žáka zohledňují a podporují.

Kooperace má mnoho podob. Může být dobrovolná či nedobrovolná, přímá či nepřímá, formální či neformální, dílčí nebo komplexní, může mít trvalý nebo situační charakter (srov. Kasíková, 2007, s. 8). Úsilím, popřípadě cílem současné školy by mělo být dosáhnout spontánní, dobrovolné, neformální kooperace mezi žáky.

2 Kooperace jako jeden z pilířů výchovy a vzdělávání

Z materiálů mezinárodní komise UNESCO *Učení je skryté bohatství* (Delors, 1997) vyplývá, že ve 21. století bude narůstat význam učení. Předpokládá se koncept učení v průběhu celého života. Společnost je charakterizována jako „učící se společnost“ a učení jako „skryté bohatství“.

Protože se vzdělávání bude uskutečňovat ve složitých společenských podmínkách, budou stoupat nároky na učitele a bude vzrůstat jeho význam. Učící se společností půjde o učení a vzdělávání, které bude prospěšné nejen samotnému jedinci ve všech oblastech jeho života, ale zároveň i komunitě a společnosti, ve které žije. Vzdělávací obsahy by měly tedy být koncipovány tak, aby probouzely touhu k učení a poznávání v průběhu celého života, probouzely zodpovědnost za budování světa a pomáhaly společnosti uvědomovat si vzájemnost lidstva založenou na společných hodnotách.

V koncepci tzv. „čtyř pilířů vzdělávání“ – učit se být, učit se být s druhými, učit se poznávat a učit se jednat – je tato skutečnost rozpracována a zhodnocena. Jedná se o čtyři základní cíle učení, respektive rozvoje, k nimž vzdělávání v průběhu lidského života směřuje (srov. Delors, 1997).

První ze čtyř pilířů vzdělávání je **učit se být**. To znamená porozumět sám sobě, pochopit svou jedinečnost a utvářet svou osobnost v souladu se společností obecně přijímanými morálními hodnotami.

Učitel v tomto smyslu přijímá zodpovědnost za rozvoj osobnosti dítěte, rozvoj jeho sebedůvěry a sebedůvěry a zároveň jeho schopnost přijímat druhé v jejich jedinečnosti a odlišnosti. Učí ho nést zodpovědnost sám za sebe, své jednání a reakce na očekávání komunity.

Druhý pilíř vzdělávání, **učit se být s druhými**, souvisí se schopností učit se a žít společně s ostatními, společně sdílet prožívané, spolupracovat, podílet se na životě společnosti a nalézt své místo ve světě. Předpoklady pro tyto schopnosti jsou zčásti dány geneticky, velkou měrou se však na jejich rozvoji podílí výchova a konkrétní životní zkušenosti. Předškolní období a další období povinné školní docházky je hlavním obdobím, kdy děti získávají zkušenosti ze sociálních vztahů ve skupině, setkávají se s vrstevníky z různých společenských vrstev, různých schopností. Na učitele je tak kladen požadavek učit děti rozvíjet a upevňovat mezilidské vztahy, schopnosti kooperovat, sdílet společné cíle, tolerovat odlišné názory, řešit problémy,

zprostředkovávat jim poznání hodnot, jako je slušnost, úcta, pokora, soucit, solidárnost, a vést k přesvědčení o jejich nezastupitelném významu v životě.

Další pilíř vzdělávání, **učit se poznávat**, znamená schopnost osvojovat si vědomosti a dovednosti potřebné k pochopení světa a rozvíjet dovednosti potřebné ke svému růstu a učení. Současná škola a její proměny se snaží posunout své snažení od pouhého předávání poznatků k učení se metodám poznávání, učení se a rozvíjení schopností získávat informace.

Požadavek **učit se jednat** znamená učit se schopnosti efektivně komunikovat, umět vycházet s lidmi multikulturní společnosti, tvořivě řešit problémy a konflikty, pracovní i mezilidské, být kompetentní, iniciativní a ochotný nést zodpovědnost za své jednání.

Z výše popsaných skutečností, na kterých stojí současný systém výchovy a vzdělávání, jednoznačně vyplývá, že směr výuky ke spolupráci a kooperaci mezi žáky, k vzájemné toleranci a pochopení druhých je naplněním aktuálních požadavků výchovy a vzdělávání ve 21. století, které tyto „čtyři pilíře vzdělávání“ zastřešují.

2.1 Kooperace ve výchovně-vzdělávacím procesu

Kooperativní učení a vyučování vyvolává kooperativní chování. Principy tohoto učení a vyučování jsou významné ve vztahu k sebevědomí žáka. Kooperativní zkušenosti podporují vyšší úroveň sebevědomí než kompetitivní či individualistické zkušenosti, které se vztahují k sebevědomí negativně. Je zde patrná sociální vzájemná závislost a to je klíčový faktor pro zabezpečení zdravého sebevědomí a odvozování závěrů o své hodnotě (srov. Sedláčková, 2009, s. 77).

Školský systém je ovlivňován historickým vývojem. Úzce souvisí s hospodářskými a politickými zřízeními, společenskými normami a systémy vlády. Po celé generace se objevovaly požadavky na to, aby se děti učily více, získávaly množství informací bez ohledu na rozvoj jejich individuality a sociálního citění. Bylo potřeba rozvíjet jejich intelekt, požadovaly se vysoké výkony, podporovala se soutěživost.

Z pokrokových pedagogů, kteří usilovali o změnu tohoto postoje, zdůrazňovali nutnost individuálního přístupu, humanizace vzdělávání, souladu s přírodou, aktivního zapojení žáků formou propojení teorie s praxí prožitkem a hrou, můžeme jmenovat například Komenského, Rousseaua, Pestalozziho nebo Tolstého. Z doby nedávno minulé pak Příhodu nebo jeho současníka Makarenka, klasika socialistické pedagogiky. Makarenkova koncepce kolektivní vý-

chovy, vycházejí ze všeobecných norem budování komunismu, zdůrazňovala nutnost dosahování společných cílů společnou prací. Tento pedagog upřednostňoval věkově heterogenní kolektiv, kde probíhá přirozené formování charakteru jedince a jehož vliv bývá mnohdy větší, než vliv autority učitele. V kolektivní výchově spatřoval sílu spolupráce, respektování potřeb, učení se toleranci, posilování pozitivních sociálních vazeb. Odmítal anarchistickou výchovu bez hranic, zdůrazňoval nutnost vnímání osobních cílů v souladu s cíli společenskými v kontextu doby, kdy kolektiv nebyl chápán jen jako prostředek, ale také jako cíl formování člověka.

O změnu se snažily i tzv. alternativní školy, které vznikaly v první polovině 20. století. Tyto školy se vizí ideálu svobodné výchovy odlišovaly od státních škol organizací i cíli výchovně-vzdělávacího procesu, obsahem učiva i formami vyučování. Snažily se o přiblížení učební látky aktivním zapojením žáků do vyučovacího procesu formou prožitku, her, diskuzí, spoluúčasti na řešení problémů, snažily se o logické propojování předmětů do celků tak, aby žáci mohli snáze pochopit vztahy a souvislosti. Učitel byl vnímán spíše jako doprovázející partner žáka, než jako autorita, a tak se vytvářel prostor pro rozvoj spoluzodpovědnosti žáků. Z těchto škol, které působí dodnes, můžeme jmenovat například školy waldorfské, Montessori, daltonské, jenské, winnetskou či Freinetovu soustavu.

Tematika kooperativního učení je však spojena hlavně s teorií a praxí vzdělávání a vyučování ve 20. století, zvláště v jeho druhé polovině (Kasíková, 2004, s. 35). Je kladen stále větší důraz na dětskou přirozenost a sociální rozvoj dítěte ve vzájemných vztazích, především jako reakce na požadavky rozvíjející se sociální psychologie. Tak, jako se snažily (a snaží) o změnu státní školy, vznikaly v druhé polovině 20. století (a v podstatě až dodnes) také další alternativní školy. Můžeme jmenovat např. programy Začít spolu, Zdravá škola nebo Lesní/přírodní škola.

Socializační funkce vyučování je tedy nepřehlédnutelným prvkem teorie i praxe školy ve 20. století. Vesměs se však, zejména u státních škol, jednalo pouze o skupinovou činnost, která byla pouze formou a prostředkem pro individualizované učení v souladu s heslem doby: „Výchova společenská, vyučování individuální.“ V 70. a 80. letech je v základech vytvořený sociálně interakční přístup dopracováván a obohacován novými vlivy. Tato reforma trvá dodnes.

V rámci výzkumů však, přestože byla v českém školství deklarována orientace na společenskou užitečnost, byla zjištěna: vysoká soupeřivost žáků a preference individuálních cílů. Další výzkumy z 80. let stále řadí skupinovou práci mezi formy, které v praxi nezdolaly, tedy netradiční způsoby výuky (srov. Kasíková, 2010, s. 17–18).

Závěrem tedy můžeme říci, že přes veškeré podněty pedagogické teorie v praxi byla obvykle skupinová výuka pojímána pouze jako změna organizační, nikoli jako výuka, která má v první řadě potenciál měnit další rysy osobnosti. To znamená, že se při skupinovém vyučování nekladl důraz na kooperaci žáků, ale spíše na individuální výkony jednotlivců, byť ve formě skupinové organizace.

Téma rozvíjení sociálních vztahů ve výchovně-vzdělávací funkci škol proto zůstává i v dalších letech tématem prioritním a kooperativní učení může být jedním z vhodných prostředků k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

2.1.1 Uspořádání výuky

Uspořádání výuky znamená uspořádání složek vyučovacího procesu, tj. učitele, žáka a učiva, v souvislosti vzájemných vazeb. Toto uspořádání se rozlišuje z hlediska socioemocionálních vztahů a z hlediska organizace výuky, které spolu neoddělitelně souvisí a vzájemně se doplňují.

Hledisko socioemocionálních vztahů ve výuce

Z hlediska sociálních vztahů rozlišuje Kasíková (in Vališová, Kasíková, 2007, s. 183) nebo Sedláčková (2009, s. 80) tři druhy uspořádání výuky: kompetitivní, individuální a kooperativní. Jednotlivé druhy této organizace lze popsat takto:

Kompetitivní uspořádání výuky znamená negativní vzájemnou závislost ve vztahu k cíli, boj, činnost proti sobě. Úspěch jednoho je bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého. Stanoveného cíle výuky mohou dosáhnout jen někteří žáci, ti lepší, pilnější, rychlejší, dravější.

Individuální uspořádání je založeno na nezávislé činnosti žáků v dosahování cílů. Konfrontace zde není důležitá, žák dosahuje stanovených cílů bez vazby na druhé žáky. Individuální cíle a výsledky jsou hodnoceny podle předem stanovených kritérií. Individuální úspěch nebo neúspěch neovlivní to, jestli je druhý žák lepší nebo horší.

Kooperativní organizace výuky znamená pozitivní vzájemnou závislost ve vztahu k cíli. Je založena na principu spolupráce při dosahování cílů. Celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce, jednatel je skupinou podporován.

Z četných výzkumů, které se zabývaly a porovnávaly tyto druhy chování při výuce s ohledem na výkon, jednoznačně vyplynulo, že kooperace podporuje vyšší produktivitu a výkon ve srovnání s kompetitivním či individuálním uspořádáním učebních situací (srov. Kasíková, 2004, s. 69). I proto se nám jeví změna sociálních vztahů ve výuce jako žádoucí.

Všechna tato tři uspořádání výuky mají ve výchovně-vzdělávacím procesu své místo. Jde však především o to, kolik času je ve vyučovací procesy věnováno každému z těchto uspořádání. Čas kompetice by měl být zákonitě vystřídán spoluprací pro zdárný výsledek společného cíle (srov. Kasíková, 2010, s. 12).

Autoři kladoucí důraz na kooperativní uspořádání výuky se snaží kompenzovat jeho podcenění v minulých desetiletích, kdy převažovalo transmisivní, frontální a individuální uspořádání výuky. Tento důraz rovněž zdůvodňují pojetím světa jako světa pluralitního, kde problémy nemohou být řešeny izolovaně (srov. Kasíková, 2004, s. 72). V pracovních činnostech a ve vědě se prosazuje vysoce efektivní týmová práce. Z morálního hlediska pak kooperace přispívá k pocitu sounáležitosti a uvědomování si hodnot mezilidského soužití.

Formování sociálních vztahů při kooperativní výuce je považováno za prevenci psychické patologie. Studie dávají do vztahu sociální vzájemnou závislost a psychické zdraví, které souvisí se schopností sdílet myšlenky, nápady, prožitky, se sebedůvěrou a optimismem. Postoje ke kooperaci negativně korelují „*s psychickými nemocemi, emocionální nezralostí..., sociální maladaptací, sebeodcizením a neschopností řešit konflikty... a orientací ke kriminálnímu jednání.*“ (Kasíková, 2004, s. 70,71).

Na tomto místě bychom rádi zmínili i meziskupinovou soutěž, kde dochází k integraci kooperativních a kompetitivních struktur. Meziskupinová soutěž je konstruktivnější než interpersonální, jedná se zde o společné sdílení situace a tým bere výhru či prohru konstruktivněji než jedinec (tamtéž, s. 77).

Hledisko organizace výuky

Uspořádání výuky z hlediska socioemocionálních vztahů koresponduje s uspořádáním výuky z hlediska organizace vyučovacího procesu, ve kterém se meziosobní vztahy uskutečňují.

Vonková (in Vališová, Kasíková, 2007, s. 173) charakterizuje organizační formy vyučování jako organizační rámec, v němž se uskutečňuje proces přetváření učiva. Nelešovská (2005, s. 32) pak dělí vyučování na hromadné, individuální a skupinové.

Frontální (hromadné) vyučování je tradiční formou vyučování, učitel řídí činnost velké skupiny žáků hromadně a proces učení probíhá převážně individuálně. Učitel zaujímá vedoucí postavení v rámci celé třídy, určuje tempo činnosti. Pedagogická komunikace je v rámci této organizační formy převážně jednostranná, konverzace mezi žáky je nežádoucí a uspořádání třídy je stále stejné (srov. Maňák, Švec, 2003, s. 133). Činnost je charakteristická jednou formou a stejným obsahem činnosti (Průcha, Walterová, Mareš, 2015, s. 79).

V této organizační formě převažuje zdůraznění kognitivních cílů výuky, ve kterých jde učiteli zejména o to, aby si žáci osvojili maximální množství poznatků. Hledisko socioemocionálních vzájemných vztahů mezi žáky zde není zastoupeno. Žáci nespolupracují, ale osvojují si poznatky nezávisle na sobě.

Při **individualizované formě vyučování** učitel zohledňuje individuální potřeby žáka přizpůsobením cílů nebo metod vyučování, často zároveň při zachování frontální organizace výuky celé skupiny. Také při této formě je zdůrazněno kognitivní hledisko v souvislosti s osvojováním množství poznatků. Socioemocionální vztahy jsou opomíjeny.

Skupinové vyučování můžeme charakterizovat jako formu vyučování, která může být jen organizačním krokem bez využití socioemocionálního potenciálu pro učení. Těžiště interakce je zde sice více posunuto k žákům uvnitř skupiny, přesto zde může být sociální podstata vyučování omezena či opomenuta. Pojem skupinové vyučování tedy není totožný s pojmem kooperativní vyučování. Kooperace mezi žáky nemusí být nutně podmínkou skupinové výuky a žáci i ve skupině mohou pracovat individuálně bez vytýčení společného cíle (srov. Kasíková, 2010, s. 22).

Nelešovská (2005, s. 32) jmenuje vyučování párové a vyučování ve skupině po třech a více dětech. Při práci ve skupině jsou děti více motivovány než při frontálním vyučování. Žáci zde oproti vyučování hromadnému více komunikují a cítí se bezpečněji.

Kooperativní vyučování je skupinovým vyučováním, ovšem se zdůrazněním mezi-osobních vztahů při spolupráci na společném úkolu, který může být splněn pouze s přispěním každého člena skupiny. Úspěch jednotlivce je podmíněn úspěchem skupiny při sledování společného cíle.

2.1.2 Typy kooperace při učení

Podle toho, jaký typ kooperace strategie výuky uplatňuje, můžeme rozlišovat dva typy kooperace. Kooperaci jako nápomoc a kooperaci jako vzájemnost (srov. Kasíková, 2010, s. 30).

Kooperace jako nápomoc

„Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle.“ (Kasíková, 2010, s. 30).

Jedná se o nápomoc při dosahování společných cílů. Jeden žák nebo skupina pomáhá druhému žákovi nebo skupině. Vztah mezi nimi je řízen nejčastěji učitelem. Každá ze stran by měla prezentovat určitou část práce ve vzájemném vztahu.

I když se na první pohled zdá, že se učí a něco získává pouze ten, komu je pomáháno, autoři zabývající se touto problematikou se shodují v tom, že vliv kooperace na výkon i rozvoj osobnostních atributů budou téměř stejně velké u obou stran, tedy nezávisle na roli, jakou ve vzájemné interakci představují. Výhody takovéto spolupráce znali již staří Řekové a Římané. Později poznamenal Komenský: „*Qui docet, discit*“ – „*Kdo vyučuje jiné, sám se učí.*“ (srov. Fisher, 1995, s. 108).

Kooperace jako vzájemnost

„Podstata této charakteristiky spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením.“ (Kasíková, 2010, s. 31).

Tato forma kooperace je založena na principu „učíme se spolu“. Výkon jednotlivce je důležitý a je propojen s výkonem celé skupiny, ke kterému přispěl každý žák. Toto uspořádání znamená spolupodílnictví na dosažených výsledcích. Žáci spojují své znalosti a dovednosti, aby dosáhli společného cíle. Nejde zde tedy o soutěžení, výhru či prohru, žák se nesnaží získat ze situace maximum pro sebe na úkor druhých. Cílem této kooperace je užití nejrůznějších zdrojů tak, aby mohlo být prohloubeno porozumění a rozšířeno poznání.

Kooperace jako vzájemnost je charakteristická i pro náš tvůrčí projekt, při jehož realizaci se zaměříme na spolupráci všech ve skupině při sledování a sdílení stejného společného cíle (viz kapitola 6).

2.1.3 Znaky kooperativního učení

„Kooperativní učení je učení, lišící se od individuálního tým, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 134).

Kasíková (2010, s. 37,38) vymezuje pět základních znaků či komponentů kooperativního učení: pozitivní vzájemnou závislost, interakci tváří v tvář, osobní zodpovědnost, využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexi skupinové činnosti.

Pozitivní vzájemná závislost znamená, že činnost žáků je propojena tak, že jednotlivci nemohou uspět, pokud neuspějí všichni jako celek. Nutná je existence společného cíle a jeho zvládnutí opravdu všemi jednotlivci ze skupiny.

Interakce tváří v tvář v malých skupinkách je důležitá pro projevení žádoucích sociálních, kognitivních a interpersonálních dovedností, jako je podpora, pomoc, sdílení, předávání vědomostí, umění komunikace nebo odpovědnost vůči druhým ve skupině. Ideální je proto práce ve dvou až šestičlenných skupinách.

Osobní zodpovědnost znamená, že individuální výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu. Všichni z této spolupráce profitují. Jedinec pro sebe při této spolupráci získává zkušenosti a dovednosti od druhých a tím se rozvíjí.

Využití interpersonálních a skupinových dovedností znamená znát se, věřit si a komunikovat jednoznačně, akceptovat a podporovat jeden druhého, konstruktivně řešit konflikty.

Reflexe skupinové činnosti představuje schopnost hodnotit a popsat svou činnost i činnost celé skupiny. Schopnost reflexe rozvíjí myšlení na vyšší úrovni a tím i intelekt.

Nevinová (1995, s. 143–146) přidává k těmto pěti znakům šestý: **usměrňování práce skupiny učitelem**. Schopnost učitele podporovat a korigovat práci skupiny nejen jako celku, ale i s ohledem na činnost jednotlivců, je předpokladem pro zabezpečení žádoucího fungování prvních pěti komponent.

2.1.4 Cíle kooperativního učení

Cílem výchovy a vzdělávání je mnohostranný rozvoj jedince. Podle Kasíkové (2010, s. 41) při tomto procesu většinou sledujeme dva cíle: rozvoj kognitivní a osobnostně-sociální. **Dimenze osobnostně-sociálního rozvoje** se nám jeví pro naši práci jako prioritní, i když jsou oba cíle úzce spojeny. V dimenzi osobnostně-sociálního rozvoje máme na mysli hlavně rozvoj klíčových životních dovedností či kompetencí pro každý den. Z nich můžeme jmenovat třeba sebezpoznaní a utváření vyrovnaného sebepojetí, organizaci vlastního života, kreativitu, utváření mezilidských vztahů. K posledně jmenovaným můžeme zařadit schopnost chápat potřeby druhých, schopnost naslouchat druhým, ale i schopnost vyjádřit svůj vlastní názor, diskutovat, klást otázky, hledat rozumné argumenty. **Cíle kognitivní** se vztahují k intelektuální stránce

osobnosti a náleží sem např. získávání vědomostí a intelektových dovedností, schopnost porozumět, rozlišovat, verbalizovat myšlenky a aktivně tyto schopnosti aplikovat v praktickém životě.

Při plnění cílů je důležitá hlavně práce s jedním ze základních elementů kooperativního učení, s pozitivní vzájemnou závislostí. To znamená, že učitel musí jasně formulovat pro skupinu či skupiny společný cíl, ke kterému budou směřovat. Splnění tohoto cíle bude záviset na tom, zda budou ve skupině pracovat jednotlivci ve vzájemné interakci s ostatními členy skupiny. Jedinec dosáhne svého cíle pouze tehdy, pokud ho dosáhne celá skupina a naopak, skupina bude úspěšná pouze tehdy, dosáhne-li svého cíle i jednotlivec (srov. Kasíková, 2004, s. 91).

Realizací projektu jsem sledovala v první řadě naplnění osobnostně-sociální dimenze kooperativního učení. Chtěla jsem dosáhnout toho, aby děti spontánně a s radostí prožívaly samotný průběh činnosti. Nešlo mi prioritně o splnění kognitivních nebo konativních cílů zaměřených na rozumové schopnosti nebo praktické dovednosti, ale o splnění cílů socioemocionálních.

2.1.5 Tvoření skupin

Vzájemná spolupráce ve skupině má výhodu jak pro vychovatele, tak pro vychovávané. Vychovatel totiž tráví s dětmi více času, pokud jsou ve skupině, zároveň se ve skupině děti mohou při vzájemné spolupráci více naučit. Když pomíneme při práci ve skupinách nesporné výhody, jako je rozvíjení sociálních a rozumových dovedností, můžeme vyzdvihnout význam emoční podpory skupiny pro jednotlivce.

Podle Balese (srov. Výrost, Slaměník, 1998, s. 278) charakterizují strukturu skupiny tři dimenze, které ovlivňují interakci členů ve skupině: dimenze vlivu (dominance – submise), dimenze emocí (emocionálně pozitivní, vřelý, otevřený – emocionálně negativní, chladný, distancovaný) a dimenze vztažnosti ke skupině (orientovaný na skupinu – distancovaný od skupiny). V závislosti na struktuře skupiny se bude projevat i její koheze a tenze.

Koheze, soudržnost při kooperaci, souvisí s přitažlivostí skupiny pro její členy. Lze ji charakterizovat společným vědomím, že „patříme k sobě.“ Podle Kratochvíla (1995, s. 15–21), který rozpracovává dynamiku skupiny, ke kohezi přispívají následující skutečnosti: individuální potřeby jsou v souladu se skupinovými cíli, existují vztahy sympatií mezi členy, členové jsou motivováni ke členství mimo jiné i vynaloženým úsilím při vstupu do skupiny, je pří-

tomna přátelská atmosféra. Členové takové kohezní skupiny respektují druhého, konstruktivně vyjadřují kritiku, a i když mají rozdílné názory na problém, pokračují v komunikaci.

Skupinová tenze znamená vnitřní napětí jedinců ve skupině. Reakcí členů na tenzi vznikají konflikty, které však nemusí být negativním projevem sociálních vztahů. Naopak, při dosažení určité úrovně schopnosti je aktivně a tvořivě řešit, mohou konflikty příznivě působit na samotné vztahy ve skupině a osobnostní růst jedince (srov. Výrost, Slaměník, 1998, s. 276). Nicméně pokud tenze není kompenzována kohezí, členové pociťují skupinu jako nepřátelskou.

Koheze i tenze jsou tedy ve vzájemném vztahu, působí v dynamické rovnováze a mají pro skupinu velký význam. Koheze působí jako faktor stabilizující, navozuje pocity jistoty, bezpečí a podpory. Tenze je faktorem dynamizujícím, vede k nespokojenosti a úsilí po změně, a tak má význam pro reflexi postojů nebo reakcí.

Co se týká tvorby skupin, můžeme identifikovat často diskutované otázky, jako je počet žáků ve skupině, věková či genderová homogenita nebo heterogenita, úroveň znalostí a dovedností, délka trvání skupiny či způsob seskupování žáků.

Šolcová (2009, s. 70) se zabývá otázkou resilience skupiny. Jako vnitřní faktory, které mohou ovlivnit směřování skupiny k vytčeným cílům, jmenuje vliv homogenity a heterogenity skupiny co do pohlaví i věku. Heterogenní skupiny vykazují dle provedených výzkumů nižší úroveň konfliktů a mají snahu je řešit hned v zárodku. Homogenní skupiny konflikty spíše potlačují a konflikty se pak projeví ve zvýšené míře. Ve skupinách, kde jsou přítomny dívky, vyjadřují chlapci snadněji své pocity, ovšem ve skupině složené jen z chlapců totéž pokládají za slabost.

Můžeme si položit otázku, zda vytvářet skupiny pro efektivní spolupráci se stejnou nebo rozdílnou úrovní schopností. Výzkumy Bennettovy a dalších (cit. podle Fisher, 1995, s. 113) zjistily, že skupiny složené ze spolupracujících vysoce schopných dětí dosahovaly při práci nejvyššího stupně výkonnosti a porozumění. Za nimi, z hlediska stupně výkonnosti, se umístily skupiny se smíšenou úrovní a s průměrnými schopnostmi; skupiny složené z dětí s nejnižší úrovní schopností pracovaly nejhůře. Děti s vysokými schopnostmi pracují dobře v jakékoli skupině, ve skupinách se smíšenou nebo nízkou úrovní schopností často zaujímají vedoucí roli, vysvětlují a organizují řešení problému. Méně schopné děti se tak při spolupráci učí a zažívají pocit osobního i společného úspěchu. Pomáhající vysoce schopné děti zas mohou zažívat uspokojení z výkonu „role učitele“. Stejně tak Nelešovská a Spáčilová (2005, s. 70) poznamenávají, že zkušenosti učitelů i výzkumy potvrzují pozitivní vliv skupin na všechny žáky, vynikající, průměrné i slabší, a to po stránce socioemocionální i kognitivní.

Kasíková (2010, s. 72) rozděluje kooperativní skupiny podle časového hlediska na dočasné, které jsou ustanovovány po dobu několika minut, dlouhodobější, pracující po dobu čítající týden a více, a základní, tj. skupiny ustálené (se stálými členy) například po dobu jednoho roku školní docházky. Skupiny si mohou žáci tvořit sami, ovšem při začátcích skupinové práce se autorka přiklání k citlivému zásahu učitele. Je možné vytvářet skupiny i náhodně, například podle určitého matematického vzorce či rozpočítáváním (srov. Nelešovská a Spáčilová, 2005, s. 69).

Požadavek na velikost skupin vyplývá z jednoho ze základních znaků kooperativního vyučování, a to interakce „tváří v tvář“. Nejlépe je začít prací ve dvojicích a postupovat od jednoduchých forem práce ke složitějším, přičemž by skupina neměla čítat více než šest členů (srov. Nelešovská a Spáčilová, 2005, s. 69).

Závěrem lze konstatovat, že tvořit skupiny lze mnoha způsoby a lze uplatňovat různé přístupy. V literatuře neexistují přesné návody nebo pravidla, která by se dala všeobecně využít. Vytváření a formování skupin závisí vždy na schopnostech a výchovně-vzdělávacích záměrech učitele. V každém případě je však nutné dopředu sestavování skupin promýšlet.

Některé z realizovaných aktivit projektu nevyžadovaly mou intervenci do tvorby skupin, některé aktivity na základě svého charakteru naopak intervenci vyžadovaly. Pokud jsem v takových případech do tvorby skupin nezasáhla, projevila se tato skutečnost negativně na činnosti celé skupiny. Děti ztrácely o činnost zájem, úkol vnímaly jako neovladatelný apod.

2.1.6 Hodnocení práce ve skupině

Kooperativní učení neznamená jen změnu organizace vyučování, ale změnu v přístupu k učení ze strany žáka i učitele. Hodnocení na principech kooperace je přitom podle Kasíkové (2005, s. 66) „*jedním z nejvýraznějších činitelů, který podporuje status kooperativního učení v rámci školního prostředí.*“ Hodnocení práce ve skupině se oproti hodnocení v běžném vyučování mění dvěma směry:

1. Těžiště hodnocení se do značné míry přesouvá na skupinu samotnou. Žáci hodnotí navzájem, jak se jim dařilo splnit úkol ve skupině.
2. Těžiště přechází od hodnocení výkonu jedince k hodnocení individuálního přispívání jedince k činnosti celé skupiny.

Běžné skupinové vyučování je založeno především na hodnocení skupiny učitelem. V kooperativním vyučování je kladen důraz na komplexnost hodnocení, které využívá a kombinuje různé možnosti. Kasíková (2005, s. 67) uvádí tyto:

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy;
- členové hodnotí jeden druhého;
- jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny;
- učitel hodnotí jednotlivce i skupinu;
- konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou nebo učitelem.

Důležitým prvkem kooperativního učení je stanovení hodnotících kritérií učitelem již před zahájením práce (co bude považováno za úspěšné zvládnutí učební úlohy). Tam, kde je to možné, je vhodné zapojit do hodnotících kritérií i samotné žáky (kam oni chtějí dospět při společné činnosti).

Žáci zjišťují, že důležitý je samotný proces, učí se hodnotit sebe a svůj přínos stejně jako druhé a zároveň práci skupiny. Hodnocení je důležité z hlediska motivace nejen po dokončení činnosti, ale i v jejím průběhu.

Vhodné je hodnotit především **deskriptivním jazykem**, který na rozdíl od posuzovacího jazyka slovně zobrazuje situaci, chování, výkon nebo pocit a který dává žákovi více informací a lepší orientaci ve vlastním chování a výkonu, orientuje ho na učební činnost, budí důvěru v učitele a limituje poměrování mezi jedinci a tím omezuje konflikty (srov. Kasíková, 2005, s. 66–82).

Předškolním dětem je blízké hodnocení například pomocí kartiček se smajlíky nebo pomocí jednoduchých otázek, třeba: „Jak se vám ve skupině dařilo?“ „Co se ti líbilo (nejvíc/nejméně)?“ „Zúčastnili se všichni?“ „Z čeho máš (největší) radost?“ „Jak byste mohli pracovat lépe?“

Při realizaci projektu jsem prováděla hodnocení činnosti skupiny na principu kooperace pomocí otázek společně s dětmi. Nechtěla jsem jim zprostředkovávat poznatky v hotové podobě sama. Mým záměrem bylo, aby se děti naučily s citlivou intervencí učitelky samostatně posuzovat své působení ve skupině i fungování skupiny jako celku a tak si odnést poznatky, ke kterým dospěly samy. Předpokládala jsem, že předškolní děti dovedou verbalizovat poznatky a zkušenosti z aktivity a zároveň postihnout příčiny a souvislosti úspěchu či neúspěchu. Jako pedagog si z takto provedené reflexe aktivity mohu vyvodit závěry, se kterými budu mít možnost dále pracovat a ke kterým bych nemusela dojít, kdybych činnost dětí hodnotila sama.

2.1.7 Metody a techniky kooperativní výuky

Metody jsou považovány při skupinové činnosti za základ, techniky jsou brány jako doplněk podporující interakci ve skupině. Úkolem technik je pozitivní povzbuzování ke spolupráci a tvořivosti.

Mezi hlavní metody kooperativní skupinové činnosti řadíme hlavně diskuzi, řešení problému, práci na produktu, simulaci a rolové hry. Účelem **diskuze** může být interpretace něčeho, co není jednoznačné, žáci mohou sdílet určité zkušenosti nebo názory. Při tomto procesu mohou dojít ke zvýšení vzájemného porozumění nebo mohou vyjednávat, pokud je cílem dosažení vzájemného konsensu skupiny. **Řešení problému** vyžaduje konstruktivní interakci a je založeno na diskuzi o alternativách. Skupinám je buď přidělen jeden úkol a na závěr jsou výsledky prezentovány, nebo skupiny pracují na různých částech úkolu a tyto části jsou ve výsledku pospojovány. **Práce na produktu** je vlastně též řešením problému, avšak výsledkem této činnosti je výstup ve formě konkrétního produktu. Každá skupina má za úkol pracovat na jiné konkrétní části produktu, který by byl bez této části nekompletní. **Simulace** znamená brát nějakou smyšlenou situaci jako realitu a řešit ji jako skutečnost. **Rolové hry** vyplývají z přiřazení určité role jednotlivci ve skupině. Jedinec přijímá pomyslně konkrétní masku a pod ní interpretuje danou roli.

Technik využívaných v kooperativním učení je velké množství. Kasíková (2010, s. 51) je člení do třech základních typů: **techniky vztahující se ke kognitivním cílům**, jako je například zjištění úrovně znalostí a porozumění; **techniky začleňující kreativní cíle**, například poznávání nových souvislostí, tvorba imaginativních řešení apod. a **techniky rozvíjející individuální nebo skupinový růst**, tj. participace, skupinová sounáležitost, komunikace nebo odstraňování interpersonálních bariér.

2.1.8 Organizační podmínky realizace kooperativních aktivit

Abychom dosáhli co nejlepších výsledků učení v kooperativních skupinách, je třeba zajistit optimální podmínky pro činnost, vnější i vnitřní. Vnější podmínky představuje prostředí, vnitřní pak stanovení pravidel spolupráce.

Prostředí by svým prostorem a klimatem mělo vyhovovat skupinové výuce. Vhodné prostředí představuje jeho přiměřená velikost, dobré osvětlení, příjemná teplota. Ideální je mobilní nábytek, který lze dle potřeb různě sestavovat do podob pracovních „hnízd“, kruhů nebo týmových pracovišť.

Na formulaci pravidel spolupráce by se měli podílet všichni žáci, mělo by jít o několik bodů, které vyjádří vhodné způsoby chování a jednání při skupinových činnostech. Je důležité je stanovit předem, buď na začátku školního roku, nebo před zahájením skupinové činnosti (srov. Sitná, 2009, s. 58–60).

2.1.9 Úloha učitele v rámci kooperativní výuky

Učitel by měl vytvářet podmínky pro učení tak, že vystaví děti nárokům, které rozšiřují rozsah jejich poznání. Vygotský tento potenciál nazývá zóna nejbližšího vývoje. Z tohoto hlediska spočívá úloha učitele v tom, že poskytne dítěti pro učení kognitivní a sociální rámec tak, aby se jeho pozornost zaměřila na rozumové nároky úkolu a byla mu dostupná pomoc nutná k jejich zvládnutí (srov. Fisher, 1995, s. 105). Tomu můžeme rozumět tak, že vyučování by mělo „táhnout“ vývoj dítěte, mělo by tento vývoj urychlovat. Toho je možné dosáhnout i díky skupinové výuce.

Takový styl výuky se neobejde bez komunikativních dovedností učitele a hlubokého a vřelého vztahu k dětem, neboť předpokládá vyučování nejen ve smyslu předávání informací, ale vyžaduje i emocionální zainteresovanost učitele a empatii, důležitou pro porozumění individuálním zvláštnostem svých svěřenců. Očekává tvořivého učitele, který zkouší nové postupy a vyhýbá se rutinní práci s dětmi. Učitel se stává více organizátorem, usměřovatelem a tvůrcem aktivit. Učitelovy komunikační dovednosti by měly směřovat k tomu, aby každé dítě mělo chuť a odvalu se projevat (srov. Nelešovská, 2005, s. 11–12). Jeho jazykové vyjadřování směrem k dětem by mělo být přiměřené jejich věku, jazykově správné. Učitel by se měl vyjadřovat jasně, srozumitelně, jednoznačně a věcně přesně.

Osobnostní orientace předškolního vzdělávání předpokládá také určité osobnostní charakteristiky učitele, které by měly korespondovat s tímto nedirektivním a demokratickým stylem práce. Jedná se především o akceptaci, tj. schopnost přijmout osobnost dítěte s porozuměním a bez podmínek. Dále můžeme jmenovat schopnost empatie, autentického jednání nebo schopnost facilitace (srov. Průcha, Kořátková, 2013, s. 62–64). Gillernová (in Mertin, Gillernová, 2010, s. 30–35) přidává k výše jmenovaným navíc schopnost naslouchání, orientace na konkrétní situace, podporování sebekontroly a seberegulace u učitele i u dětí, umění porozumět neverbálním projevům jedince, rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování, zvládnutí konfliktních situací nebo otevřenost přijímání i poskytování zpětné vazby.

Tato vzájemná komunikace, sociální vztahy a kvalita vyučovacího procesu výrazně ovlivňují klima třídy. Tvoří ho společně učitel i žáci. Klima je všemi zúčastněnými velmi silně

vnímáno, má zásadní vliv na to, jak se jedinec v prostředí cítí. Je to relativně stálý a dlouhodobý stav sociálního a pracovního fungování a vnímání pracoviště.

Optimální klima charakterizuje Kolláriková a Pupala (2010, s. 108) jako stav, kdy jsou děti zbavené strachu, obav a úzkostí, absentuje psychické napětí. Učí se nerušeně, bez zábran, učitel vytváří ovzduší spolupráce a důvěry ve schopnosti dětí. Kvalitu vztahu vyjadřuje schopnost učitele rozumět sociálnímu hledisku každého dítěte, pochopit individuální názory dětí ve skupině a následně je respektovat ve svém konání a procesu výuky.

Závěrem je tedy možné říci, že skupinové vyučování v sobě skrývá velký učební potenciál, vyžaduje však dobrou organizaci a přípravu učitele. Hlavní chyby ze strany učitele při používání skupinových forem práce vidí Mareš a Křivohlavý (in Nelešovská, 2005, s. 36) v následujících aspektech:

- formální používání této formy s minimálním efektem;
- učitel nepřipravuje žáky na nový typ sociální dovednosti;
- učitel špatně volí sestavu skupiny vzhledem k zadanému úkolu;
- učitel nedokáže eliminovat rušivé působení některých žáků, nedovede řešit nežádoucí jednání některých jedinců;
- učitel špatně volí otázky a úkoly pro skupiny;
- učitel nedokáže zorganizovat jednotlivé etapy skupinové práce;
- učitel nemá promyšlený způsob vyhodnocování činnosti.

Aby se pedagog nedopouštěl těchto chyb, je nutné, aby skupinovou práci dopodrobna promýšlel a tak předcházel možným potížím.

Při realizaci aktivit v rámci projektu (viz kapitola 6) jsem se snažila vytvářet příjemné klima, zadávat dětem úlohy, o kterých jsem se domnívala, že budou v kooperující skupině schopné splnit. Svou práci jsem dopředu plánovala, promýšlela jsem motivaci, samotné provedení aktivity i otázky pro děti k následné reflexi činnosti. U některých aktivit, které vyžadovaly díky svému charakteru a náročnosti úkolu zásah do tvorby skupin ze strany učitelky tak, aby všechny skupiny mohly být úspěšné, jsem však riziko včas neodhadla a toto opomenutí se nepříznivě projevilo na průběhu a výsledcích činnosti jednotlivců ve skupinách i skupin jako celku.

3 Kooperativní chování v předškolním vzdělávání

Důležitost kooperativního učení byla rozpracována v mnoha studiích (blíže Kasíková, 2004, s. 68–71). Důvody pro uplatňování kooperativních činností při práci s dětmi jsou tedy i tématem autorů, kteří se tímto tématem zabývají.

Dle Svobodové (2012b, s. 7) dítě v předškolním věku nemá vrozenou potřebu soutěžit. k soutěžení je podněcováno často ze strany dospělých, rodičů i pedagogů. Ti se mnohdy mylně domnívají, že tím zvýší u dítěte motivaci k podávání většího výkonu. Výsledkem toho však může být, že se dítě bude snažit být první za každou cenu, aby získalo uznání dospělých, nebo naopak apatie a snaha vyhnout se takové činnosti, aby nesehalo. Rizikem je i možnost vzniku tendence vnímat vrstevníky při společných činnostech jako soupeře, a ne jako kamarády a spoluhráče. Pomocí situačního učení, prosociálních a kooperativních her je možné tendence k soutěživosti změnit na snahu spolupracovat a pomáhat si. Podmínkou je samozřejmě vzor pedagoga, který oceňuje spolupráci a bez ocenění ponechává soutěživé tendence.

Prostřednictvím spolupráce člověk může uspokojovat řadu klíčových potřeb, tzn. od potřeb fyziologických přes potřeby bezpečí, lásky, uznání až po potřebu seberealizace (srov. Havlíková, M. a kol., 1998, s. 156). Ve skupině spolupracujících dětí může jedinec uspokojovat přirozenou sociální potřebu, potřebu pozitivních vztahů a potřebu vlivu–moci, kdy získává zkušenost reakce skupiny na jeho podněty, a zároveň tato skupina motivuje chování jedince k vlivu na ostatní (Nelešovská, Spáčilová, 2005, s. 96). Kooperace není tedy jen žádanou schopností dnešního člověka, nýbrž je pro většinu dětí i dospělých spjata se základními potřebami.

Děti, které mají problémy vycházet s druhými, postrádají ve svém věku přiměřené komunikační dovednosti, nedovedou sdělovat své potřeby druhým ani chápat potřeby a přání druhých (Shapiro, 2009, s. 135). Být dlouhodobě izolován ze skupiny může být jednou z nejbolestivějších životních zkušeností. Vnější zásahem můžeme dětem pomoci získat potřebné sociální dovednosti k začlenění do skupiny.

Dle Sedláčkové (2009, s. 16) je předškolní věk klíčovým obdobím, ve kterém se utváří sebepojetí člověka. V raném dětství se formuje až 85 % osobnosti člověka, z toho většina do věku tří let, to znamená ještě před nástupem do mateřské školy. Základem tohoto procesu je prvotně vazba s matkou, která je zásadní pro další vývoj vztahu důvěry či nedůvěry k ostat-

ním lidem a tedy i způsobu interakce s nimi. Dítě se v interakci s vrstevníky snaží uplatňovat své zájmy a potřeby různým způsobem, často agresivně. Proto je důležité, aby se naučilo vnímat děti i dospělé v mateřské škole jako vstřícné a přátelsky naladěné, zažívalo pocit přijetí a respektování (Svobodová, 2012a, s. 1). Pro dítě jsou důležité názory a postoje ostatních lidí, jejich chování vůči němu. Lidé mu takto nastavují sociální zrcadlo, poskytují informaci o něm samém, různým způsobem mu sdělují, jak se jim jeví, zda je jimi pozitivně akceptováno či zavržováno. Příslušnost dítěte k sociálním skupinám, role, které zde získalo a míra jejich prestiže, kterou svému nositeli přinášejí, se integrují do vlastního obrazu „já“ a zakládají tak součást sebepojetí. Příkladem může být pozitivní role hvězdy, nejoblíbenějšího žáka ve skupině nebo naopak role neúspěšného jedince.

Základním výchovným prostředkem v předškolním vzdělávání je hra. Do hry dítě projektuje své poznatky o světě, napodobuje chování, se kterým se setkává. Při pozorování hry může učitel lépe poznat osobnost dítěte a jeho povahové rysy. Právě při hře má učitel možnost dobře poznat sociální chování dítěte, jeho potřebu komunikovat a hrát si společně s ostatními či potřebu hrát si a provozovat aktivity izolovaně. Projevuje se zde též míra aktivity – dominance či submisivita, tendence pomáhat či soutěžit, ctižádostivost, schopnost řešit konflikty a způsob reakce na ně, schopnost přijmout a respektovat pravidla hry apod. Na základě vyhodnocení situace hledá učitel cesty individuálního rozvoje dítěte přes jeho zájmy a schopnosti (srov. Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 19–20).

Schopnost navazovat vztahy mají děti již v útlém věku. V dětské skupině v mateřské škole mají dobrou šanci vyzkoušet si vztahy a nalézat kamarády při hrách a dalších společných činnostech. Učí se přátelství, pomoci, ohleduplnosti, toleranci či ochotě se dělit. Mohou se naučit s druhými jednat a nést za své chování zodpovědnost. Ve věku 3–4 let jsou děti rády ve skupině druhých dětí, i když si většinou hrají jen „vedle sebe“. Ve 4–5 letech začínají dávat přednost dětem stejného pohlaví a jsou schopné v omezené míře „hrát si spolu“. V 6–7 letech jsou již děti schopné při hře kooperovat. Dokážou rozvinout společnou hru a členství ve skupině posiluje jejich sebevědomí. Ze strany rodičů a vychovatelů je třeba dětská přátelství podporovat, hovořit o nich a tak posilovat hodnotu kamarádství. Pro vyvíjející se osobnost dítěte má velký význam kvalita jeho mezilidských vztahů (srov. tamtéž, s. 148).

Sociálně vyspělé dítě by na konci předškolního období mělo být schopno navazovat přiměřené sociální kontakty, pracovat ve skupině, umět se aspoň na čas vzdát svých vlastních cílů ve prospěch skupiny, podřídit se autoritě. Mělo by být schopné plnit zodpovědně úkoly, začít a dokončit práci, být samostatné, vytrvalé a soustředěné. Při interakci s ostatními by

mělo být schopné kontrolovat své vlastní chování, chovat se přiměřeně a disciplinovaně, mít přiměřeně rozvinuté sebevědomí a umět přijmout neúspěch či prohru (srov. Sedláčková, Syslová, Štěpánková, 2012, s. 57).

3.1 Aktuální cíle předškolního vzdělávání

Školský zákon formuluje obecné cíle vzdělávání. V návaznosti na ně byly formulovány tři hlavní cíle předškolního vzdělávání (MŠMT ČR 2004 s. 10) :

1. rozvíjení dítěte a jeho schopnosti učení;
2. osvojení si základů hodnot, na nichž je založena naše společnost;
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Pokud jsou tyto cíle naplňovány přiměřeně k věku dítěte, spěje předškolní vzdělávání k pokládání základů klíčových kompetencí. Předpokladem úspěchu tohoto procesu je nutnost respektování zásady komplexního rozvoje osobnosti dítěte (srov. Svobodová a kol., 2010, s. 47).

Z cílů plynou požadavky na to, aby bylo dítě na konci jeho předškolního vzdělávání dovedeno mimo jiné k tomu, aby získalo v rozsahu svých věkových a individuálních zvláštností zdravé sebevědomí a sebejistotu, umělo se přizpůsobit životu v sociální komunitě, bylo schopno jednat v souladu se základními lidskými a etickými hodnotami.

Schopnost kooperovat je důležitou součástí při dosahování těchto cílů. Dítě při ní reflektuje a hodnotí své poznatky s ohledem na poznatky druhých, tím se rozvíjí jeho kompetence k učení, zároveň se při interakci a spolupráci s druhými učí komunikovat, vyjednávat a řešit problémy, vyjadřovat svůj názor jako samostatný jedinec a zároveň přijímat a zpracovávat názory ostatních členů skupiny.

3.2 Klíčové kompetence RVP PV jako výzva ke kooperaci

Kooperace dětí při realizovaných činnostech není pouze módním prvkem v současném školském systému, ale je zároveň základním pojmem současných školskopolitických dokumentů u nás i v zahraničí.

Především dvě z pěti základních oblastí předškolního vzdělávání jsou zaměřeny na rozvoj sociálních vztahů. Jsou nazvány „Dítě a ten druhý“ a „Dítě a společnost“. První z nich má interpersonální charakter a jejím záměrem je *„podporovat utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.“* Druhá oblast má charakter sociálně-kulturní. Záměrem je *„uvést dítě do společenství ostatních lidí...pomoci osvojit si potřebné dovednosti, návyky a postoje, přijmout základní všeobecně uznávané společenské, morální a estetické hodnoty a podílet se na utváření společenské pohody.“* (MŠ MT Č R 2004 s 14)

Na základě těchto požadavků jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV) formulovány očekávané kompetence předškolního dítěte. Způsob jejich naplňování je v pravomoci ředitelky (ředitelů) a učitelky (učitelů) jednotlivých mateřských škol a je podrobněji rozpracován v konkrétních školních vzdělávacích programech.

RVP PV (MŠ MT Č R 2004, s. 12) definuje pět klíčových kompetencí, které souvisí s prioritami společnosti. Dítě, které ukončuje předškolní vzdělání, by jich mělo dosáhnout, samozřejmě v míře, která odpovídá jeho věkovým a individuálním zvláštnostem. Kompetence bychom mohli definovat jako soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, návyků, postojů a hodnot. Jedná se o níže jmenované, základní, vzájemně provázané způsobilosti.

Kompetence k učení znamená schopnost rozvíjet a prohlubovat své dovednosti potřebné k efektivnímu učení, projevovat aktivní zájem a iniciativu, vnímat učení jako otevřený proces a umět výsledky učení uplatňovat v životě.

Kompetence k řešení problémů znamená umění vnímat problémy jako přirozenou součást života, přistupovat k jejich řešení racionálně, konstruktivně, kreativně a aktivně, zároveň zkušenosti reflektovat a využívat v dalších problémových situacích.

Kompetence komunikativní představují umění vyjadřovat své názory a zároveň přijímat názory druhých a porozumět jim, umění vyjednávat a dosahovat kompromisů pro společné soužití bez uplatňování agresivity.

Kompetence sociální a personální předpokládají autonomní, sebevědomé vystupování, uvědomování si hodnot v mezilidských vztazích, jako je spolupodílení, spolupráce a proso-

ciální postoje k dosažení pohodového soužití, schopnost adaptace na běžné změny, umění odmítat společensky nežádoucí chování.

Kompetence činnostní a občanské znamenají odpovědnost, aktivitu, pracovitost a činnost ve vztahu k práci, uvědomování si a chránění hodnot vytvořených člověkem, schopnost respektovat společenské etické a právní normy, vnímání sounáležitosti s přírodou a sociálním prostředím, vědomí hodnot bezpečnosti a zdraví a péče o ně.

Dosažené kompetence na úrovni dítěte předškolního věku jsou základem pro jejich rozvíjení v průběhu dalšího života jedince. Učitelé by při reflexi své výchovně-vzdělávací činnosti měli vyhodnotit, na jaké úrovni má tyto kompetence každé jednotlivé dítě odcházející z mateřské do základní školy rozvinuté. Míru rozvoje kompetencí sleduje učitel prostřednictvím naplňování očekávaných výstupů, které jsou jmenovány v RVP PV a jsou k jednotlivým kompetencím přiřazeny.

Tři základní cíle předškolního vzdělávání, spolu se jmenovanými klíčovými kompetencemi, osvětlují hlavní záměry předškolního vzdělávání a jejich dosažení na konci předškolního vzdělávání znamená dobrý základ pro úspěšný život ve společnosti. Společné kooperativní aktivity ve vrstevnické skupině mohou svou podstatou účinně přispívat k naplňování a rozvíjení všech těchto kompetencí. Navíc, dle našeho názoru, kompetencí komunikativních, kompetencí sociálních a personálních, stejně jako kompetencí činnostních a občanských nemůže dítě bez kooperace s druhými dosáhnout ani je průběžně naplňovat a rozvíjet.

Můžeme říci, že při realizaci našeho projektu, díky charakteristice aktivit, si děti rozvíjely všechny tyto kompetence, které se při činnostech prolínaly a doplňovaly.

4 Schopnost kooperace ve struktuře osobnosti

Na schopnost kooperovat a sdílet své dovednosti, vědomosti a pocity má velký vliv individuální charakteristika osobnosti jednotlivce. Existuje velké množství teorií osobnosti, které jsou v odborné literatuře pojímány v různých zorných úhlech.

Teorie, které charakterizují osobnost člověka a souvisí se schopností kooperace, jsme pro účely této práce rozčlenili na dvě části. V první části, nazvané „Teorie osobnosti“, představíme nejznámější teorie osobnosti, o kterých se domníváme, že charakterizují osobnost člověka takovým způsobem, že v nich dokážeme nalézt typické rysy struktury osobnosti, které korespondují s kooperativním chováním, nebo naopak takové, které jsou pro kooperativní chování a jednání překážkou. V kapitole „Vliv ostatních proměnných“ se budeme zabývat dalšími skutečnostmi, které více či méně predisponují člověka ke schopnosti kooperace.

4.1 Teorie osobnosti

Dle Blatného (2010, s. 12) existuje v užívání pojmu osobnost v psychologii značná shoda. Osobnost značí celek duševního života člověka, poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla a s nimi související jedinečnou adaptaci na prostředí.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 183) je osobnost v psychologickém pojetí charakterizována jako *„každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic. Důraz je kladen na jednotu psychických procesů, stavů a vlastností, na souhrn vnitřních determinant prožívání a chování.“*

Z velkého množství teorií osobnosti jsme vybrali dvě níže popisované, Eysenckovu PEN teorii a faktorovou taxonomii Big Five, neboť se domníváme, že jsou dostatečně známé a lze na nich dobře demonstrovat rozdíly v osobnostní výbavě jedince právě v souvislosti se schopností kooperace.

4.1.1 PEN teorie H. J. Eysencka

Dle Mikšíka (2001, s. 42) Eysenck vycházel z poznatku, že jen málo základních faktorů ovlivňuje psychiku a chování jedince. Podle těchto základních, primárních faktorů, za které považoval **psychoticismus, extroverzi a neuroticismus**, vytvořil PEN teorii (podle začátečních písmen faktorů). Při analýze došel k závěru, že jde o vlastnosti a temperament, které jsou charakteristické dvěma póly: extroverze—introverze; psychická stabilita—labilita (neuroticismus).

Tyto osobnostní dimenze jsou vrozené, mají neurofyzilogický základ. Dimenzi psychoticismu, jako třetí faktor, který určuje chování jedince, připojil Eysenck k prvním dvěma později. Tato dimenze představuje určitou patologii v chování jedince a znamená vrozenou náchylnost k psychickým chorobám a poruchám osobnosti. Vnější výchovným působením, sebevýchovou a vlivem působení prostředí lze však některých změn v charakteristice osobnosti dosáhnout.

Pro každý jednotlivý ze čtyř typů temperamentu je charakteristická jiná kombinace dimenze extroverze a psychické stability.

Sangvinik spojuje dimenzi extroverze a psychické stability. Charakterizuje ho otevřenost vztahům, komunikativnost, společenskost, živost, bezstarostnost, pohodovost, spokojenost, sebedůvěra, přizpůsobivost apod. Tento jedinec snadno překonává obtíže, má optimistický pohled na život, dokáže být druhým oporou, a proto je ve společnosti oblíben.

Cholerik znamená spojení dimenze extroverze a psychické labilitu. Můžeme ho charakterizovat jako energického, neklidného, explozivního, agresivního, živého, schopného velkého volního i citového vypětí, nespokojeného, s převážně optimistickým pohledem na svět. Tento jedinec se dokáže prosadit ve společnosti, často agresivně.

Flegmatik představuje spojení dimenzí introverze a psychické stability. Výrazné vlastnosti jsou pohoda, rozvážnost, přemýšlivost, vytrvalost, přesnost, stálost, spokojenost, schopnost sebeovládání. Projevuje se u něj nedostatek nadšení až apatie, pohodlnost, nevýraznost citů nebo lhostejnost. Nevyhledává společnost druhých lidí, ve společnosti se nesnaží prosazovat a pro druhé lidi bývá často nečitelný.

Melancholik v sobě spojuje introverzi a citovou labilitu. Je disciplinovaný, hlubokomyšlný, má hluboké prožitky. Bývá úzkostlivý, zdrženlivý, rigidní, nespolečenský, s pesimistickým pohledem na svět. Společnost nevyhledává, při kontaktech bývá pasivní a vztahovačný.

Člověk nebývá prototypem čistých typů temperamentu v takové míře, jak jsou výše jmenovány. Některé vlastnosti převládají, jiné jsou zastoupeny v menší míře nebo zcela chybí.

Extravertovaní sangvinici a cholericí se budou při skupinových činnostech spíše prosazovat, každý jiným způsobem. Introverovaní flegmatici a melancholici budou zdrženlivější a opatrnější. Každý typ temperamentu však může při kooperativních společných činnostech najít své místo a zaujmout roli, která je mu blízká. Odolný sangvinik může působit jako tmel při skupinových aktivitách, vnášet do skupiny optimismus a dynamický náboj činnosti. Choleric může zastupovat energii a živost, hledat různá řešení a aktivně určovat směr činnosti skupiny. Flegmatik bude vyrovnávat a usměrňovat napětí a konflikty a melancholik bude dbát na dodržování pravidel, bude mít na mysli dosažení cíle, ke kterému má činnost směřovat, bude hledat nedostatky a chyby a tak motivovat skupinu ke konstruktivní, smysluplné činnosti.

4.1.2 Big Five

Faktorová taxonomie osobnosti, tzv. Big Five, neboli Velká pětka, zahrnuje pět vlastností člověka, o kterých lze na podkladě výsledků četných studií soudit, že umožňují svému nositeli společenský úspěch. Tyto klíčové vlastnosti, resp. rysy, popisující osobnost a její individualitu mohou predikovat chování a jednání jedince ve společenském prostředí (srov. Mikšík, 2007, s. 184–192).

První z vnitřních proměnných je **inteligence**. Z hlediska Velké pětky jde o sociální inteligenci, která se neměří inteligenčními testy. Jedná se o aktivní složku inteligence. Koresponduje s pojmy otevřenost, originalita, otevřené smýšlení.

Druhou vlastností je **svědomitost**, kontrola, zdrženlivost. Člověk s touto vlastností budí ve svém okolí pocit jistoty, uspokojuje tak jednu ze základních psychických potřeb. Je vnímán okolím jako spolehlivý, svědomitý, vytrvalý a cílevědomý.

Extroverze, energie, entuziasmus znamená určitou aktivitu našeho myšlení, cítění a jednání směrem ven, do společnosti. Takoví lidé jsou ve společnosti oblíbení, mezi lidmi se cítí dobře, dovedou se snáze prosadit, nedělá jim problém navazovat známosti.

Další vlastností je **citová stabilita**, která by se dala charakterizovat jako ne-neuroticismus. Příznakem je odolnost vůči nepříznivým náporům, optimismus. Takto vybavení lidé jsou klidní, vyrovnaní. Citová stabilita je podle Matějčka (cit. podle Sedláčkové, 2009, s. 35) jedním ze základních kamenů resilience. Opakem je labilita, která znamená sklony k pocitům studu, rozpaků, trapnosti, hněvu, nepřátelství, zatrpklosti a obavám.

Jako poslední faktor je jmenována **přívětivost**, příjemnost, altruismus, citovost, přátelství. Tito lidé jsou dobrosrdeční, tolerantní, ochotní, vstřícní vůči přátelským projevům druhých.

Ve všech těchto vlastnostech je něco aktivního a pozitivního, jsou zaměřeny z člověka ven, neškodí druhému, ale naopak mu něco poskytují, například pocit bezpečí a jistoty. Všechny jsou společnosti příznivé, tedy prosociální. Jsou důležité pro přijetí vrstevnickou skupinou a získání role ve skupině. Mají vliv na popularitu dítěte. Takové děti jsou podle Sedláčkové (2009, s. 35–37) sociálně zdatné, ostatním imponují, dokážou s ostatními přirozeně kooperovat. Nepopulární děti nezvládají dovednosti, které jsou potřebné ke kontaktu s vrstevnickou skupinou. Prosazují se neadekvátním způsobem, užívají agresivní strategie, jsou egocentrické. Pro ostatní jsou nepříjemné a ruší je.

Z hlediska schopnosti kooperativního chování jsou tedy lidé osobnostně vybaveni různě. Tyto rozdíly v temperamentu jsou zřetelné již od útlého věku. Předpokládala jsem však, že realizovaný projekt bude úspěšný, že každý typ osobnosti najde při kooperativních činnostech své místo, uplatnění, svou roli ve skupině, která mu bude blízká a bude tak významně přispívat k dynamice skupiny, ve které se zároveň bude dobře cítit.

4.2 Vliv ostatních proměnných

Proměnných, které patří k dlouhodobým charakteristikám jedince a mají zásadní vliv na jeho život i vztahy, je celá řada. Šolcová (2009, s. 55) jmenuje například: smysl pro koherenci, sebeúčinnost, vulnerabilitu/resilienci, optimismus, lokalizaci kontroly, explanační styl, sebevědomí, afektivní stabilitu/labilitu a emoční inteligenci.

Pro účely práce jsme se rozhodli těmto faktorům věnovat blíže, jelikož úzce souvisejí s tím, jak kvalitní budou sociální vztahy jedince, jak bude v interakcích schopen tyto vztahy navazovat a rozvíjet, jaká bude jeho schopnost komunikace nebo s tím, jak bude akceptován a hodnocen okolím. Charakteristika jedince s ohledem na tyto proměnné bude mít vliv na jeho schopnost spolupracovat ve skupině.

Proměnné jsme roztrídili do tří podkapitol podle vzájemné souvislosti. Některé zmiňujeme společně s jinými, protože se vzájemně prolínají a doplňují. Čtvrtá podkapitola se dotýká genderu, o kterém bychom mohli rovněž uvažovat jako o faktoru, který souvisí se schopností kooperovat.

4.2.1 Smysl pro koherenci

Podle Křivohlavého (2012, s. 109–114) má na kvalitu vztahů jedince vliv i jeho smysl pro soudržnost, integritu (sense of coherence, SOC). Tento koncept prezentoval A. Antonovski, který vycházel z teorií existenciální analýzy, konkrétně navázal na logoterapii V. Frankla. Autor termínem koherence rozumí dvojí: vnitřní integritu, skloubenost osobnosti člověka a zároveň pevnou soudržnost skupiny lidí, pospolitost v sociálním slova smyslu. Člověk vykazující takovou charakteristiku lépe a aktivně zvládá problémy. Opakem koherence je pak nesoudržnost a rozporuplnost ve skupině lidí a zároveň nejednotnost osobnosti.

Koncept SOC se zabývá třemi dimenzemi, které mají vliv na vnitřní i vnější integritu osobnosti. První dimenzí je **smysluplnost v protikladu k nesmyslnosti činnosti**, kterou člověk vykonává. Kladný pól reprezentuje jedinec, který je přesvědčen, že stojí za to zabývat se problémy. Problémy řeší a je schopen spolupracovat. Záporný pól je charakterizován odcižením, neangažovaností, apatií a vyhýbáním se kontaktům. Druhou dimenzí pojetí koherence je **srozumitelnost oproti nesrozumitelnosti situace**, v níž člověk žije. Kladný pól v této dimenzi zastupuje jedinec, který je schopen rozumět celku situace, chápe svou účast na řešení, vidí smysl svého zastoupení v celku. Negativní pól pak znamená chaotické vidění situace, nesourodost, absenci pravidel a pořádku. Poslední dimenzí je **pocit zvládnutelnosti problémů v protikladu k jejich nezvládnutelnosti**. Lidé, kteří věří, že problémy zvládnou, mají povědomí o vlastních možnostech a schopnostech, a tak jsou motivováni k aktivitě. Lidé, kteří nevěří svým schopnostem, jsou přesvědčeni, že nemají dostatek sil pro zdolání překážky, od aktivit utíkají, chovají se pasivně a bez zájmu. Tomuto postoji je blízké pojetí externího „locus of control“ (místo či těžiště kontroly), to znamená pocit, že „vše je řízené z centrály mimo mě, já sám nemám vliv na výsledky své činnosti.“ (Křivohlavý, 2001, s. 72).

4.2.2 Sebeúčinnost, těžiště kontroly, explanační styl

Malé děti jsou přirozeně sebevědomé a do věku šesti až sedmi let mají vysokou víru ve svůj úspěch. To vše i navzdory minulým neúspěchům (srov. Shapiro, 1995, s. 14). Stejně tak tuto skutečnost popisuje Hoskocová (2006), jež zdůrazňuje rozhodující vliv raného dětství a přístupu rodičů a vychovatelů na vývoj této víry. Centrální myšlenkou jejího díla je vnímaná osobní účinnost jako součást sebepojetí. Vztahuje se k přesvědčení jedince, že může mít kontrolu nad událostmi a že může ovlivňovat svůj život. Vysoké očekávání osobní účinnosti znamená lepší zvládnání životních těžkostí, větší životní optimismus. Takové děti jsou otevřené pro kontakty s druhými, jsou rády ve společnosti druhých, rády se účastní společných čin-

ností. Oproti tomu nízká vnímaná osobní účinnost znamená psychickou zranitelnost, obavy, nejistotu v mezilidských kontaktech.

Pro vytvoření vysoké vnímané osobní účinnosti potřebují děti zakusit úspěch v přiměřených dávkách. Tyto úspěchy, které mohou děti připsat své námaze a schopnostem, jim musí zprostředkovat vychovatel. To je cesta k psychické imunizaci, resilienci. Nebezpečná v tomto ohledu je tzv. ochranná výchova, kdy vychovatelé všechny překážky před dítětem odstraňují. Stejně tak trvalá chvála a povzbuzování může více uškodit než prospět. Dítě totiž potom při neúspěchu selhává.

Pro lepší vytvoření představy obou pólů můžeme spojit pojmy: vysoká osobní účinnost – optimismus – sebedůvěra, proti pojům: nízká osobní účinnost – pesimismus – bezmoc.

Děti své chování a výkony porovnávají s chováním a výkony svých vrstevníků. Optimistické děti, které mají vysokou vnímanou osobní účinnost, jsou kolektivem více přijímány než děti pesimistické s nízkou vnímanou osobní účinností. Optimistické děti též věří, že pozitivní šťastné události způsobují příčiny trvalé a že mají schopnost je ovlivňovat. Špatné události vnímají jako dočasné a jsou schopny o nich reálně uvažovat, samozřejmě přiměřeně ke svému věku. Pesimistické děti berou šťastné události jako dočasné, na které nemají vliv, špatné události pak jako trvalé a obviňují z nich sebe nebo okolí, cítí bezmoc (Shapiro, 1995, s. 82).

Vysvětlování příčin jevů je nazýváno explanačním stylem. Tomuto se také podrobně ve své knize *Opravdové štěstí* věnuje Seligman (2003), který se navíc podrobně zabývá konceptem naučené bezmoci. Pocitem bezmoci jsou ohrožené děti, které často zažívají neúspěch nebo jím nejsou dospělými citlivě provázeny. Tyto děti se pak vnímají jako neúspěšné a neschopné obstát v konkurenci. Ztrácejí motivaci a zájem účastnit se společných aktivit z obav, aby neselhaly. U takových dětí je ohrožen vývoj jejich sebepojetí a sebevědomí.

Z výše zmíněného vyplývá, že vnímaná osobní účinnost a explanační styl zásadně ovlivňuje způsob prožívání našeho života. Při kooperativních aktivitách mohou být tyto osobnostní rysy pozitivně rozvíjeny. Učitel jako facilitátor, který citlivě tyto činnosti řídí a zadává přiměřené úkoly, zajišťuje podmínky pro to, aby při kooperativních činnostech zažívali pocit úspěchu všichni. Tím se zvyšuje vnímaná osobní účinnost jedince, děti získávají zkušenost, že události mohou ovlivňovat. To přispívá k rozvoji sebevědomí a optimistického pohledu na svět.

4.2.3 Emoční inteligence

Pojem emoční inteligence vešel do povědomí širší veřejnosti díky knize Daniela Golemana *Emotional Intelligence*, která vyšla poprvé v roce 1995 (český překlad 1997).

Čáp a Mareš (2001, s. 345) definují emoční (sociální) inteligenci jako „*souhrnné označení, které zahrnuje charakter a všechny morální aspekty osobnosti, jejího života a vývoje.*“ Mezi její základní složky řadí zejména následující aspekty:

- znalost vlastních emocí, jejich dobré rozpoznání vzhledem k osobám, událostem, situacím aj.;
- zvládání emocí: schopnost zklidnit se, předejít zbrklé reakci, afektivnímu výbuchu, dokázat odložit vytouženou radost apod.;
- dovednosti a návyky ve vytyčování adekvátních cílů, sebemotivaci, vytrvání při jejich realizaci;
- empatii, vnímavost k emocím druhých lidí, dovednost je rozpoznat a pochopit jejich motivy a stanoviska;
- sociální a komunikační dovednosti, schopnost naslouchat druhým, brát ohled na jejich vyjádření, umění klást otázky, řešit konflikty a problémy, vlastní názor uplatňovat bez agresivity i bez pasivního podléhání nátlaku, spolupracovat a orientovat se ve vztazích mezi členy skupiny;
- kladné sebehodnocení, optimismus, víru v úspěch.

Pro formování emoční inteligence je důležitá skupina vrstevníků, kde dítě získává zkušenosti v komunikaci a interakci mezi jedinci, kteří jsou si relativně rovní, učí se s nimi řešit konflikty, docházet ke kompromisům v zájmu spolupráce a uchování skupiny, bez které jedinec nemůže uspokojovat své potřeby (srov. Čáp, Mareš, 2001, s. 346).

Shapiro (1995, s. 17) zmiňuje definici emoční inteligence Saloveyeho a Mayera jako „*součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání.*“

Výzkumy dokazují, že děti s rozvinutou emoční inteligencí jsou šťastnější, sebevědomější a úspěšnější ve škole. To koreluje i s jejich schopností lépe se vyrovnávat se stresem. Tyto dovednosti jsou základními stavebními kameny pro to, aby z dětí vyrostli odpovědní, citliví a tvořiví dospělí. Schopnosti související s emocionálním kvocientem (dále EQ) mají vliv na úspěšný a šťastný život. Případy společenské izolace souvisí s nízkou úrovní EQ. Vysoká úroveň EQ potom souvisí s emočními vlastnostmi důležitými pro dosažení úspěchu: vyjadřování a chápání pocitů, ovládání nálady, nezávislost, přizpůsobivost, oblíbenost, schop-

nost řešení mezilidských problémů, vytrvalost, přátelskost, laskavost nebo úcta a schopnost vcítění. Schopnost vcítění se do pocitů a jednání druhých, emoční spoluprožívání, vytušení jejich potřeb nebo empatie souvisí se schopností rozpoznávat své vlastní pocity. Tyto dovednosti jsou pro rozvoj prosociálního chování klíčové. Ne všichni jedinci mají jejich základy ve své osobnostní výbavě. V raném dětství vytváří tyto základy cituplný vztah rodičů k dítěti a vnímání jeho potřeb. Později se mohou rozvíjet například ve školním prostředí působením empatického vztahu pedagoga k jedinci. Empatie se v průběhu života může měnit vlivem zrání, zkušeností a zážitků. Lidé bez schopnosti empatie se chovají bezohledně a necitlivě na nižším stupni morálního jednání (srov. Čáp, Mareš, 2001, s. 344).

Shapiro (2009, s. 7) nazývá pěstování emočních a sociálních vztahů formou kooperativních her a aktivit revolucí v dětské psychologii. EQ je mnohem méně geneticky zatížen než IQ. To je důležitý poznatek v souvislosti s jeho významem pro výchovu a vzdělávání. Znamená to, že sociální dovednosti se lze naučit a dále pěstovat, hlavně v dětském věku. Pomáhají dítěti navazovat kontakty s jednotlivci či skupinami. Jejich rozvíjení a udržování je velkou výzvou pro vychovatele, neboť zasahují do všech mezilidských vztahů a projevů a souvisí s úspěšným mravním vývojem. Shapiro (2009, s. 45) zmiňuje Damona, který jako důležité pro mravní vývoj dětí zmiňuje získání emočních a sociálních dovedností jako: umění rozlišovat mezi dobrým a zlým, osvojení zájmu o druhé, ohledů k nim a smysl pro odpovědnost za jejich blaho a práva. V případě porušení morálních pravidel by pak děti měly prožívat negativní emoce.

Děti s vysokou emoční inteligencí mají lepší předpoklady pro kooperativní činnosti, protože jsou otevřenější k druhým, rády navazují kontakty, nedělá jim problémy vyjadřovat vlastní nápady a pocity a zároveň přijímat nápady a pocity jiných. Rády spolupracují a účastní se společných činností.

Při naplňování aktivit projektu a jejich následné reflexi s dětmi jsem měla bezprostředně na mysli rozvíjení emoční inteligence. Kooperativní činnosti vyžadují empatii, sociální a komunikativní dovednosti, prezentování svého názoru a zároveň přijímání názoru druhých, dosahování kompromisu pomocí konstruktivní diskuze apod.

4.2.4 Gender

Gender jsme zařadili mezi ostatní proměnné z toho důvodu, že nás zajímalo, zda pohlaví dětí bude hrát roli v osobnostních charakteristikách majících vliv na vcítění se do druhých a schopnost spolupracovat a pomáhat.

Zdá se, že některé děti se rodí s větší schopností vcítění, než jiné. Je však překvapivé, že většina výzkumů neprokazuje významnější rozdíly v empatickém chování dívek a chlapců. Chlapci jsou všeobecně ochotni pomáhat stejně jako dívky, jejich pomoc mívá však spíš formu fyzickou, oproti dívkám, jejichž pomoc je zaměřena více psychologicky (srov. Shapiro, 1995, s. 49 – 51).

Při realizaci kooperativních aktivit zařazených do projektu se gender, o kterém jsme se domnívali, že bude souviset se schopností kooperovat a kvalitou navozené kooperace, projevoval jako výrazný relevantní faktor, a to hlavně při činnostech, které úžeji souvisely se složením skupiny (děti mj. vytvářely skupiny chlapecké, smíšené a dívčí).

5 Aktivity vhodné pro rozvoj kooperativního chování

Z hlediska sociální psychologie jsou interakční kooperativní hry významným prostředkem pro sociální a citový rozvoj dítěte. Hra je totiž, hlavně v předškolním věku, základní činností dětí a poskytuje velký prostor pro rozvíjení jejich emocí. Děti si rády hrají a rády hry opakují. Interakční hry kladou důraz na proces, nikoli na výsledek. Jejich význam pro kooperativní činnosti spočívá v tom, že nemají vítěze ani poražené. Prospívají tedy rozvoji sociálních vztahů. Soupeřivé hry, které mají vítěze a poražené, naproti tomu vedou k neurotizaci či sníženému sebepojetí několika slabších dětí, které stále prohrávají.

Při realizaci interakčních kooperativních her by učitel měl vytvářet a rozvíjet příznivou emoční atmosféru, pracovat s poznatky vývojové psychologie, snažit se o dobré poznání každého jednotlivého dítěte. Svou činnost a výsledky by měl reflektovat a tím rozvíjet vlastní sociální dovednosti (srov. Gillernová, in Mertin a Gillernová, 2010, s. 132–133).

5.1 Prožitkově orientované učení a hra

Prožitkové učení

Samotný prožitek činnosti je v konceptu zážitkové pedagogiky prostředkem, nikoli cílem. Výchova prožitkem se snaží o napravování deficitů moderní doby, kdy díky odtržení člověka od přirozeného prostředí vzniká nedostatek bezprostředních zkušeností a zážitků. Prožitek zahrnuje vlastní iniciativu dětí. I když podněty přicházejí zvenčí, porozumění vychází zevnitř. Tím, co dítě prožije, získává zkušenost, a tak se může mnohému naučit. Prožitkové učení je důležité pro rozvíjení osobnosti dítěte a jeho formování tehdy, když mu umožňuje prožít významné hodnoty. Pokud jsou tyto prožitky intenzivní a silné, mohou podstatně ovlivňovat sebevýchovu jedince (srov. Neuman a kol., 1999, s. 34–38).

Důležité je nabízet dětem zajímavé aktivity, které vychází z reálného prostředí života dětí. Tyto aktivity by se v mateřské škole měly uskutečňovat v rámci jednotlivých integrovaných bloků ŠVP. Aby byly činnosti smysluplné, měly by přirozeně navazovat na aktuální situaci a dění kolem dítěte. Délka jejich trvání by měla být přizpůsobena vzbuzenému zájmu

a množství podnětů. Z takového učení dítě získává zkušenosti, které uchovává v paměti a které může poté uplatnit v jiných situacích a na nich dále stavět. Důležitá je radost z objevování a nalezení smysluplnosti nové zkušenosti. Prožitkové učení se tedy liší od obvyklého modelu předávání hotových informací. Je při něm kladen důraz na schopnost naučit se vyjádřit vlastní názor, ale i přijímat názory ostatních, a tak spět ke spolupráci zúčastněných.

V mateřské škole jsou prožitkové aktivity realizovány především formou hry. Jde v nich o rozvíjení celé osobnosti jedince z různých úhlů pohledu, nikoli pouze o získání vědomostí a dovedností.

Hra

Hra zabírá velkou část dne předškolního dítěte. Má uklidňující charakter a obdarovává dítě aktuální přítomností. Dítě se hrou učí, připravuje se pro práci a další život. Je to činnost silně motivovaná, při které dítě uspokojuje potřebu činnosti, prožívá radost z činnosti samotné bez ohledu na její užitečnost, uspokojuje svou zvědavost, potřebu sociálního styku a výkonu. Mnoho her má svá pravidla, děti mají možnost při nich zvnitřňovat si sociální normy, a tak dochází k formování jejich charakteru. Formativní účinky hry dalece přesahují její hranice. Do života přinášejí dětem schopnost dodržovat pravidla, normy, ovládat afekty, překonávat únavu a obtíže nebo soustřeďovat pozornost (srov. Čáp, Mareš, 2001, s. 284).

Hra se u dětí určitým způsobem vyvíjí. Stádia vývoje hry probíhají postupně a z hlediska sociálního vývoje dítěte poukazují na sociální vyspělost jedince. Podle stupně sociální vyspělosti dětí dělí hru S. Millerová (in Svobodová a kol., 2010, s. 102) na čtyři stádia:

1. **Samostatná hra** je hra, kterou můžeme pozorovat již u velmi malých dětí, u kojenců. Toto vývojové stádium převládá hlavně do tří let věku dítěte. Takto malé děti si hrají samy, nezajímají se o hry druhých dětí. Samozřejmě samostatnou hru mohou provozovat i děti, které zvládají i hry kooperativní. Samostatné činnosti, kterou můžeme označit jako hru, se věnují i dospělí, například při realizaci svých zájmů nebo koníčků.
2. **Paralelní hra** je vnímána jako hra, kdy si děti hrají vedle sebe, ale při hře nespolupracují. Při vzájemné komunikaci jde především o výměny nebo zapůjčení hraček. Význam těchto her je hlavně v experimentování a napodobování.
3. **Sdružující hra** se projevuje hlavně v námětových hrách u dětí předškolního věku, jako „hra na něco“. Děti již spolu dokážou do jisté míry spolupracovat, mají rozdělené role a při jejich realizaci spolu komunikují a vzájemně se doplňují.
4. **Kooperativní hra** znamená z pohledu sociální psychologie nejvyšší stádium hry, vyžaduje domluvu dětí na pravidlech a vzájemnou spolupráci při činnostech, které mají

společný cíl pro všechny ve skupině. Děti ve skupině zakoušejí různé sociální role i sociální pozice. Při kooperativních činnostech u dětí předškolního věku je možná přítomnost učitelky, která společně s dětmi určuje pravidla, ale může být i pouhým pozorovatelem, případně se do hry zapojit.

Kooperativní hry definuje Kasíková (2010, s. 60) takto: „*hry sdílení, spolupráce a přijetí jsou strukturovány tak, že každý vyhrává, nikdo neprohrává, děti si hrají s druhými, ne proti druhým. Jsou to hry, ve kterých se všichni snaží o jeden společný, všemi žádoucí cíl.*“

Mezi základní komponenty kooperativních her patří kooperace, tedy situace, kdy žáci vytvářejí zvláštní jednotku směřující ke společnému cíli. Výsledkem je pocit zisku pro všechny. Tím je zvýšena efektivnost učení. Další komponentou je pocit přijetí, při kterém dítě prožívá pocit štěstí, který se vztahuje ke zvýšení sebedůvěry. Dítě chce být součástí dění a to souvisí s další složkou, začleněním. Posledním znakem kooperativních her je zábava, potěšení, které je vlastně prvotním důvodem pro hru (srov. Kasíková, 2010, s. 61).

Při hře dětí může mít učitelka různé role. Pokud působí jako pozorovatel, do hry nezasahuje, ale reflektuje zájmy dětí, které může při plánované činnosti zhodnotit přípravou a nabídkou dalších aktivit. Učitelka v roli iniciátora dětem již hru nabídne. Sleduje při tom určitý výchovně-vzdělávací cíl, který dítě v optimálním případě nevnímá a hru si užívá. Učitelka jako spoluhráč se zapojuje do hry a stává se jedním ze skupiny hrajících si. V roli vedoucího hry učitelka řídí hru dětí s určitým pedagogickým záměrem. Učitelka, která přijímá roli facilitátora, průvodce, hru pozoruje, nenásilně do ní v případě potřeby zasahuje, aby ji posunula a směřovala vzdělávání dítěte tam, kam je třeba. „*Učitelka v roli facilitátora je nejbližší osobnostnímu pojetí vzdělávání.*“ (Svobodová a kol., 2010, s. 100).

Ne všechny děti jsou pro kooperativní hry dobře osobnostně vybaveny. Pro některé děti je těžké v sobě rozvinout pocit sounáležitosti s kolektivem. Jsou to hlavně děti nejisté, bojácné, s malým sebevědomím, postrádající důvěru v ostatní. Bojí se odhalení svých slabých stránek a odstupem se chrání před případným nepřijetím či citovým zraněním ze strany skupiny. Tyto děti potřebují poznat, že nejen ony, ale i všichni ostatní mají své silné a slabé stránky, které musí umět přijmout a se kterými se mohou naučit pracovat. K tomu, aby takovéto schopnosti a dovednosti získaly, potřebují čas a citlivý a trpělivý přístup učitele (srov. Vopel, 2009, s. 10).

Realizací projektu formou her a dalších prožitkových aktivit jsem sledovala prvotně rozvíjení sebepojetí a sociálních kompetencí dětí. Mým záměrem bylo dosáhnout toho, aby se všechny děti cítily jako důležitý a respektovaný člen skupiny, který má možnost ovlivňovat průběh aktivity a podílet se na výsledcích činnosti. Chtěla jsem v první řadě dosáhnout socio-

emocionální pohody dětí, aby prožívaly radost z interakce se skupinou, a zároveň jsem chtěla rozvíjet jejich pocit odpovědnosti ke skupině a vědomí společného cíle. Plnění dalších cílů (kognitivních a konativních) nebylo pro realizovaný projekt prioritou.

6 Realizace projektu

Projekt *Aktivity podporující kooperativní chování u dětí předškolního věku* jsem se rozhodla realizovat na základě zkušeností z mé dosavadní pedagogické práce s předškolními dětmi. Temperamentové a charakterové rysy dětí jsou různé. Při individualizovaných a kompetitivních aktivitách se často prosazují a zažívají úspěch děti, které jsou více schopné, pracují rychlejším tempem, dokážou se prosadit, dokážou zaujmout roli vůdce, děti sebevědomé nebo děti s dobře rozvinutými sociálními kompetencemi. Děti, které takovéto vlastnosti postrádají, mohou často prožívat pocit méněcennosti a neúspěchu. Pokud zažívají takové pocity často, ztrácejí motivaci, snižuje se jejich sebehodnocení. To má vliv na snížení jejich aspirační úrovně. Dítě si přestává věřit, klade si nižší cíle, protože se obává neúspěchu. Může vzniknout deformované sebevědomí, které neodpovídá objektivní skutečnosti. Negativní následky této reality mohou dalece přesahovat dětský věk, někdy přetrvávají po celý život a mají nepříznivý dopad na kvalitu osobního života a mezilidských vztahů.

Při kooperativních aktivitách se mohou uplatnit a zažívat úspěch všechny děti, tedy i ty méně osobnostně vybavené. Při kooperaci je rovněž uspokojována jedna ze základních lidských potřeb, potřeba afiliace (pozitivních socioemocionálních vztahů). Děti prožívají pocit sounáležitosti, pocit přijetí ostatními a vnímají se jako důležité při dosahování společných cílů.

Jistě, pro zdravý vývoj dítěte je důležité, aby se umělo vyrovnat i s neúspěchem a překážkami. Pocit neúspěchu však nesmí zažívat příliš často a je nutné, aby bylo v těchto situacích citlivě provázeno pro něj významnými druhými, dospělými, kterými jsou především rodiče a pedagogové. Proto jsou součástí níže popsaného projektu takové aktivity, při kterých se mohou uplatnit a zažít úspěch a pocit sounáležitosti všechny děti.

6.1 Východiska a podmínky realizace projektu

Zařízení, kde jsem realizovala svůj pedagogický záměr, tvůrčí projekt, je Mateřská škola Tábor–Měšice. Jedná se o dvoutřídní mateřskou školu, která se nachází na okraji Tábora a na-

vštěvuje ji celkem 56 dětí. Ve škole panuje příjemná, klidná, intimní atmosféra. Třídy jsou věkově homogenní. V první třídě je 28 dětí ve věku od tří do pěti let, ve druhé 28 dětí od pěti do sedmi let. Působí zde čtyři učitelky, dvě v první a dvě ve druhé třídě.

Předškolní zařízení má zpracovaný Školní vzdělávací program „Je nám spolu dobře.“ Výchovně-vzdělávací práci realizují učitelky na základě tohoto dokumentu. Program, vypracovaný na podkladě RVP PV, je závazný pro obě třídy. Obsahuje 10 integrovaných bloků, každý blok má čtyři podtémata. Individuální a věkové zvláštnosti dětí zohledňují učitelky ve svých třídních plánech. Ve svém vzdělávacím programu má škola jmenované tři hlavní cíle:

- pozitivně rozvinout sociální interakci ve vztazích dítě a dítě, dítě a učitel, dítě a rodiče;
- naučit děti jednat s ohledem na druhého;
- podporovat v dětech lásku k životnímu prostředí.

Všechny tyto cíle lze s ohledem na jejich charakteristiku efektivně naplňovat právě cestou realizace kooperativních aktivit, která je základním těžištěm našeho programu.

Cílem projektu bylo zjistit, zda vybrané aktivity určené pro mateřské školy s cílem navodit kooperativní chování opravdu kooperativní chování navodily, případně jakou podobu takové chování mělo.

Navození kooperativního chování jsem pro svůj pedagogický projekt operacionalizovala pomocí charakteristik klíčových kompetencí RVP PV. Dítě by na konci předškolního období mělo například přirozeně a bez zábran komunikovat a navazovat dětská přátelství, mělo by si uvědomovat svá práva ve vztahu k druhému a přiznávat stejná práva druhým, chápat, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, ačkoli je každý jiný, všimnout si toho, co druhý potřebuje, a vycházet mu vstříc, ve společném prostředí spoluvytvářet prostředí pohody, chovat se slušně, vědět, co se smí a nesmí, dodržovat společná pravidla, odpovídat za sebe a své jednání, prožívat radost ze zvládnutého a poznaného, těšit se ze společných zážitků, vyjadřovat svou představivost a fantazii, řešit kognitivní problémy a využívat zkušenosti k dalšímu učení apod.

6.2 Výběr aktivit

Projekt byl realizován ve 2. třídě mateřské školy s dětmi ve věku od pěti do sedmi let. Do třídy je zapsáno patnáct chlapců a třináct dívek. Žádné dítě netrpí mentálním, tělesným či jiným postižením.

Konkrétní činnosti jsem vybírala z literatury (Smith, 1994, Vopel, 2007, 2008, 2009, Lisá a kol., 2010). Všechny hry byly zaměřeny na spolupráci a určeny pro věkovou skupinu předškolních dětí. V knihách těchto autorů bylo možné najít podobné typy her, některé hry se opakovaly.

6.3 Formy a metody práce

Pedagogická práce byla organizována formou skupinových kooperativních činností, tedy formou, která učí děti sociálním dovednostem, jako je schopnost dodržovat pravidla, komunikovat, to znamená tolerovat názory druhých, otevřeně vyslovit svůj názor, naslouchat, spolupodílet se na zodpovědnosti za společnou činnost.

Při své pedagogické činnosti jsem využívala metody, které korespondují s věkovými zvláštnostmi předškolních dětí. Níže jmenované metody jsem při práci uplatňovala buď jednotlivě, spíše však v jejich přirozené souvislosti a kombinaci (srov. Svobodová, 2007).

Metody založené na prožitku: jedná se o aktivní metody činností s dětmi, které vycházejí ze specifčnosti dětského prožívání skutečnosti, které je velmi intenzivní; prožitek může být zdrojem pozitivních vzpomínek nebo naopak.

Metody založené na vzoru: pro předškolní dítě je hlavním vzorem pro chování a jednání dospělý; dítě ho napodobuje a ztotožňuje se s ním.

Metody založené na hře: dítě potřebuje prožívat radost při hře, při které se zároveň učí, nemá přirozenou potřebu vyniknout nebo soutěžit.

Metody založené na pohybu: schopnost koncentrace při klidových činnostech je v tomto věku omezená. Pohyb je pro dítě přirozenou potřebou, proto je nutné klidové aktivity střídat s aktivitami pohybovými. Dítě se pak opět znovu dokáže soustředit.

Metody založené na manipulaci a experimentu: při těchto metodách je důležitá aktivní činnost dítěte. Dětské myšlení je konkrétní, to znamená, že pracuje s přímými vjemy při skutečných situacích a praktikách, při své činnosti potřebuje manipulovat, zkoumat a experimentovat postupem pokus – omyl. Experimentuje nejen s materiály, ale i se vztahy, zkouší, jaké chování a jednání bude okolí přijímat a oceňovat a jaké naopak odmítat. Při svém experimentování vychází ze vzorů, které napodobuje.

Metody založené na komunikaci: verbální a neverbální komunikace prostupuje celý pobyt dítěte ve školce. Dítě se učí zacházet se slovy, komunikuje s dětmi a s dospělými. Důležitá

je přítom autenticita projevu jeho vzoru, v tomto případě dospělého, resp. učitelky, protože děti jsou neobyčejně vnímavé a citlivé.

Metody založené na tvoření: tvoření je samo o sobě významné jako proces, při kterém nejde jen o výsledek. Je důležité mít dostatek materiálu, který rozvíjí dětskou tvořivost, myšlení a fantazii.

Metody založené na fantazii a magičnu: sám věk dítěte mu umožňuje originální pohled na řešení problémů. Ve světě fantazie dítě prožívá dobrodružství a ne vždy odlišuje svět reality a fikce. v jeho světě věci ožívají a zvířata mluví lidskou řečí. Kelímek od jogurtu se může stát raketou, deka přehozená přes dvě židle norou se zvířaty.

Metody založené na myšlenkových operacích: dítě zajímají příčiny a souvislosti ve světě, ve kterém žije. Zajímá se o funkce strojů a zařízení, pátrá, proč je to tak. Zde je nutné provokovat děti k přemýšlení o souvislostech, dávat podněty k přemýšlení, stavět na dřívějších poznacích a zkušenostech.

6.4 Typy činností

Kooperativní činnosti nejsou v dostupné literatuře jednotně členěny. Většinou jsou tyto aktivity řazeny do tzv. prosociálních činností. Schopnost kooperovat bychom tedy mohli jmenovat jako jeden z cílů prosociálních činností vedle takových cílů, jako je nápomoc k přátelství, rozvíjení emoční inteligence, zvyšování sebevědomí, pocitu sounáležitosti, usnadňování společného učení, rozvíjení komunikačních dovedností apod. V kooperativních činnostech se zohledňují všechny tyto požadavky, různě se prolínají, nelze je od sebe oddělit.

Domnívám se, že právě pro tuto složitou vzájemnou vazbu dělí většina autorů kooperativní hry jednoduše jen podle věku. S jiným dělením, tedy dělením, které nezohledňovalo jen věk dětí, jsem se při studiu odborné literatury setkala pouze u Kasíkové (2004, s. 95), která kooperativní aktivity rozděluje takto:

- činnosti, které se zaměřují na sběr informací a práci s informacemi;
- diskuze;
- řešení problému;
- tvorba konkrétního produktu.

Většina kooperativních aktivit je charakteristická různými kombinacemi těchto typů úloh, proto se mi členění z tohoto hlediska jeví jako nedostatečné a nepřehledné. V dále popisov-

vaných a reflektovaných deseti aktivitách je typ úkolu uveden podle Kasíkové, avšak aktivity jsou řazené za sebou pouze z hlediska časové posloupnosti, tedy tak, jak jsem je s dětmi realizovala.

6.5 Motivace a hodnocení

Při realizaci a následném rozboru aktivit projektu jsem se zaměřila na dvě významné fáze výchovně-vzdělávacího procesu: motivaci – úvodní zadání aktivity (navození očekávání dětí vzhledem k aktivitě) a hodnocení (reflexi) aktivity.

Nezbytná pro vzbuzení zájmu dětí o nabízenou aktivitu je přiměřená motivace, která silně ovlivňuje výkony dětí. Motivaci jsem dopředu promýšlela, zohledňovala vývojové zvláštnosti dětí a přihlížela k jejich dosavadním zkušenostem. Nedostatečná motivace nebo naopak motivace nadměrná může mít negativní důsledek. Je možné, že se díky nevhodně zvolené motivaci zájem dítěte o činnost a jeho výkon sníží, proto je nutné mít na mysli její optimální míru. Pro dvě činnosti jsem zvolila motivaci pomocí příběhu „Pohádka o vlkovi a ovečkách“, který jsem upravila podle E. Svobodové, pro ostatní činnosti jsem zvolila vlastní námět, který měl děti motivovat k zapojení se do připravené aktivity.

Děti jsem při činnostech cílevědomě a plánovitě pozorovala, snažila jsem do aktivit zbytečně neinterventovat a zastávat spíše roli facilitátora. Ještě před samotnou aktivitou jsem si ujasnila, co konkrétně budu sledovat s ohledem na vytýčený cíl a stanovila si kritéria hodnocení. Snažila jsem se děti pozorovat bez předsudků a nezaujatě tak, aby závěry byly objektivní. Takový sběr informací je důležitý pro následnou reflexi činností. Při reflexi činností mi pomohly otázky jako: *Podařilo se stanovený cíl naplnit? Naučily se děti to, co bylo záměrem? Jaké postupy se osvědčily? Co se nedařilo? Jaký byl důvod neúspěchu? Vyskytla se nějaká nepředpokládaná situace? Co příště udělat jinak?* apod.

Po ukončení aktivity jsem usilovala o reflexi činnosti za aktivní účasti dětí. Domnívám se, že je to ideální případ (na rozdíl od situace, kdy učitelka sama předkládá dětem hodnocení), neboť děti hledají společně s učitelkou příčiny a důsledky konkrétních situací a nacházejí společně jejich řešení. Učí se oceňovat úspěchy a pracovat s chybami a nedostatky. Činnosti jsme hodnotili formou popisu toho, co se dělo, analyzovali konkrétní skutečnosti a konkrétní chování a jednání dětí v situacích, které nastaly.

Hodnocení je pro děti důležitou zpětnou vazbou. Děti jsou velmi vnímavé, registrují nejen verbální vyjádření učitelky, ale zároveň i neverbální vyjadřování, jako např. tón hlasu, mimiku. Hodnocení učitelky, jako významné osoby, děti přijímají, věří mu, má velký vliv na jejich sebehodnocení. Ve svém hodnocení jsem se snažila být pro děti čitelná, konkrétní, pravdivá, vyjadřovat se jasně a srozumitelně s ohledem na jejich věk.

6.6 Popis a analýza realizovaných aktivit

Před realizací kooperativních aktivit mě zajímalo, zda děti ví, co znamená pojem *spolupráce*, jak výstižně dokážou pojem verbálně popsat (vzhledem k věku dětí jsem záměrně nepoužila výraz kooperace), jak vnímají důležitost spolupráce lidí. Ke zjištění této skutečnosti a zároveň jako motivační úvod k níže popisovaným aktivitám jsem s dětmi uskutečnila následující rozhovor.

Učitelka (U): „*Děti, víte, co je to spolupráce?*“

Děti: „*Jo, to je, když lidi spolu pracují. Když něco společně vyrábějí. Když to dělají spolu. A když se nehádají. Když se domlouvají. A když si pomáhají a raději si.*“

U: „*A myslíte si, že je důležité a výhodné, aby lidé uměli v životě spolupracovat? Proč?*“

Děti: „*Ano. Protože všechno líp zvládnou. A můžou si poradit. A taky pomoci. Protože se pak mají rádi, že si pomůžou. A taky, že se nehádají. A nerozbořejí si třeba co udělají.*“

U: „*A myslíte, že byste také dokázaly spolupracovat?*“

Děti: „*Dokázaly. Já spolupracuju třeba s mamkou, když jí pomáhám s bráškou. A já jí pomáhám uklízet. Já taky. A já pomáhám tatkově. Já zase babičce, když jí podávám hůl.*“

U: „*A co ve školce, už jste zkoušely spolupracovat?*“

Děti: „*Zkoušely. Já jsem pomáhala Sofince s oblékáním. Já jsem pomáhal Péťovi, když mu nešel zapnout svetr. A taky jsme spolupracovaly, když jsme něco stavěly. Tu autodráhu. My jsme stavěly spolu hrad. A taky jsme pomáhaly sbírat jabka.*“

U: „*Tak vidím, že tu jste opravdu šikovné děti a zdá se, že opravdu spolupracovat umíte. Když lidé nebo děti dělají něco společně a umí se spolu domluvit, tak se jim práce většinou podaří. Někdy něco člověk sám nezvládne, protože nedovede to, co někdo druhý, ale zase dovede něco jiného. A když se lidé společně domluví a spojí svoje síly a schopnosti, tak se jim může podařit udělat něco, co by sami nedokázali. Víte co, vyzkoušíme si, jestli*

opravdu dokážeme společně něco vytvořit a jestli se spolu dokážeme domluvit, aby se nám společná práce podařila.“

Děti reagovaly na položené otázky spontánně, ve svých odpovědích byly jednotné a vzájemně se doplňovaly. Otázkám dobře porozuměly, odpovídaly přímo na konkrétní otázku. Z rozhovoru je patrné, že pojem spolupráce znají a umějí ho s ohledem na věk výstižně popsat. Verbálně se jim podařilo rovněž dobře postihnout i pozitiva spolupráce (pomoc, rada, zvládnutí úkolu, absence hádek, absence destruktivního chování). U posledních dvou otázek („*Myslíte, že byste také dokázaly spolupracovat?*“ „*A co ve školce, už jste zkoušely spolupracovat?*“) dokázaly děti najít různé příklady spolupráce. Z odpovědí bylo patrné, že děti vnímají spolupráci spíše jako pomoc jednoho druhému. S ohledem na teoretickou část práce (kap. 2.1.2) lze tedy konstatovat, že kooperaci vnímají více jako nápomoc, než jako vzájemnost.

Zdokumentování jednotlivých realizovaných aktivit jsem strukturovala následovně: název aktivity, typ úkolu, organizace, místo, čas, pomůcky, cíl, zadání aktivity (motivace), průběh a rozbor průběhu aktivity, reflexe aktivity s dětmi a závěr. V následujících podkapitolách uvádím popis a rozbor jednotlivých aktivit zahrnutých do projektu.

6.6.1 Skládání obrázců 1¹

Typ úkolu: diskuze, řešení problému, tvorba společného produktu

Organizace: 22 dětí, čtyři skupiny po 5–6 dětech

Místo: v herně na zemi

Čas: 15 minut

Pomůcky: ruličky od toaletního papíru, barevné tyčinky, barevné čtverce, klacíky

Cíl: schopnost konstruktivně komunikovat, vyjednávat ve skupině za účelem vytvoření společného produktu

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „*Děti, ráno jsme si hráli na školáky a poznávali jsme geometrické tvary. Vzpomínáte? Měly jste za úkol vybarvit každý tvar jinou barvou. Ten úkol jste všichni zvládli a jsem zvědavá, jestli se vám podaří zvládnout tento úkol i ve skupinkách, když budete pracovat společně. Každá skupina, kterou vytvoříte, dostane pomůcky, ze kterých budete muset společně vytvořit jeden kruh, jeden čtverec a jeden trojúhelník.*“

¹ Viz. příloha, fotografie č. 1.

ník. Můžete použít jen část pomůcek, nebo všechny. To záleží na vás. Nezáleží na velikosti obrazce, ani na tom, kolik z přidělených pomůcek použijete, záleží jen na tvaru obrazců a na tom, že budou pracovat všichni ve skupině.“

Děti jsem nechala, aby se rozdělily do skupin podle své volby, protože jsem chtěla, aby pracovaly s dětmi, které si spontánně vybírají pro jiné společné aktivity, např. hru, a se kterými se jim dobře spolupracuje a komunikuje. Vznikla jedna dívčí, jedna chlapecká a dvě smíšené skupiny. Každá skupina pracovala v jiné části třídy, každá skupina dostala jeden druh pomůcek.

Děti začaly pracovat hned s chutí na zadaném úkolu. Zpočátku se však v žádné skupině děti nedovedly domluvit a rozdělit si úkoly. Všechny skupiny tvořily více obrazců. Většinou pracovalo samostatně jedno dítě nebo děti ve dvojicích. V průběhu činnosti jsem tedy musela dětem zopakovat pravidla. Dívčí skupina se poté byla schopna rychle domluvit a zadaný úkol brzy splnila, přičemž činnost řídila průbojná dívka s organizačními schopnostmi. Obě smíšené skupiny se dostávaly do konfliktu a práce se dlouho nedařila. Po delší době se úkolu v obou smíšených skupinách ujaly tři průbojnější děti a práci dokončily samy. Ostatní děti práci již vzdaly a pozorovaly ostatní nebo se zajímaly o něco jiného. Chlapecká skupina nebyla schopna úkol dokončit. Obrazce mnohokrát začala a rozbořila, každý pracoval bez ohledu na druhé. Brzy je práce přestala bavit. Navrhla jsem jim proto, ať požádají o pomoc někoho ze skupiny, která práci již úspěšně zvládla. Obrazce se nakonec podařilo vytvořit, avšak ne s aktivní účastí chlapců. Někteří o činnost ztratili zájem a úkol dokončily dvě děti z úspěšnějších skupin.

Rozbor průběhu aktivity: Při této aktivitě se jevil jako důležitý faktor spolupráce gender. Dívčí skupina při práci nejvíce komunikovala, při činnosti nevznikaly konflikty. Dívky byly ochotné naslouchat více svým kamarádkám, byly schopné podřídit se dominantní dívce, ve skupině se neprojevovala rivalita nebo tendence soutěžit. V obou smíšených skupinách se objevovaly konflikty, rivalita a skupinová tenze. Opět se zde uplatnily dominantní extrovertní děti s organizačními schopnostmi. Některé děti po počátečním nezdaru ztratily o činnost zájem. Projevovaly tendenci činnost opustit, chyběl faktor cílevědomosti, zodpovědnosti, spolehlivosti a vytrvalosti. Nejhůře si při práci počínala chlapecká skupina. Všech pět chlapců je možné charakterizovat jako dominantní typy. Ve skupině se projevovala rivalita, tendence soutěžit a neschopnost řešit problém. Této skupině se spolupráci navázat nepodařilo, vznikalo zde nejvíce konfliktů. Skupina na činnost brzy rezignovala. Dá se říci, že u všech chlapců absentovala cílevědomost, zodpovědnost, vytrvalost, spolehlivost nebo soustředěnost.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla v každé skupině zvlášť:

Dívčí skupina:

U: „*Jak se vám práce dařila?*“

Petruška: „*Nejdřív ne, protože jsme nespolupracovaly.*“

Sofča: „*Každej si stavěl sám.*“

Petruška: „*Pak jsme se ale dohodly a podařilo se nám spolupracovat.*“

U: „*Dokázaly jste se v týmu shodnout?*“

Petruška, ostatní: „*Dokázaly.*“

U: „*Rozzlobily jste se na někoho?*“

Všichni: „*Ne.*“

U: „*Zlepšovaly jste se postupně?*“

Sofča, Petruška: „*Ano, zlepšovaly. Když jsme se domluvily, abysme to dělaly společně.*“

U: „*Co bylo nejtěžší?*“

Lucka: „*Bylo to jednoduchý.*“

Z reflexe je patrné, že skupina byla se svou prací spokojena, dívky se vnímaly jako úspěšné, schopné se domluvit a spolupracovat bez konfliktů. I díky této skutečnosti hodnotily úkol jako jednoduchý. Hodnocení dívek odpovídalo skutečnosti.

Smíšené skupiny:

U: „*Jak se vám práce dařila?*“

Jolanka: „*Kluci nechtěli pracovat společně.*“

Honzík: „*Já bych to zvládnul radši sám.*“

U: „*Dokázali jste se v týmu shodnout?*“

Lukáš: „*Holky si stavěly jen spolu.*“

Eliška: „*A kluci taky.*“

U: „*Rozzlobili jste se na někoho?*“

Nikolka: „*No, na kluky, že to nepochopili.*“

U: „*Zlepšovali jste se postupně?*“

Děti: „*Zlepšovali.*“

U: „*Co bylo nejtěžší?*“

Eliška: „*To domlouvání.*“

Při společné činnosti docházelo ke konfliktům. Skupina se rozdělila do podskupin dívek a chlapců, přičemž se projevila soupeřivost, která byla zaznamatelná i při rozhovoru. Ne všechny děti vnímaly spolupráci jako pozitivní, naopak některé děti pociťovaly skupinovou

práci spíše jako překážku. Skupina se jako celek vyjádřila, že se při práci postupně zlepšovala a jako důležitý faktor počátečního nezdaru uvedla neschopnost se domluvit. Hodnocení odpovídalo objektivní skutečnosti.

Chlapecká skupina:

U: „*Jak se vám práce dařila?*“

Pěťa: „*Moc ne.*“

Domča: „*Byli jsme poslední.*“

U: „*Dokázali jste se v týmu shodnout?*“

Martin: „*Ne, každý pracoval sám a měli jsme hodně výrobků.*“

U: „*Rozzlobili jste se na někoho?*“

Pěťa: „*No, hádali jsme se.*“

U: „*Zlepšovali jste se postupně?*“

Tom: „*Nezlepšovali.*“

U: „*Co bylo nejtěžší?*“

Domča: „*Že jsme byli poslední.*“

Tom: „*A že nám musely pak pomoci holky.*“

Chlapci se vnímali jako neúspěšní, neschopní se domluvit. Ve výpovědích se projevovala největší tendence soupeřit a neschopnost spolupracovat. Svou porážku vnímali nepříjemně o to více z důvodu, že jim pomohla právě děvčata. Situaci hodnotili objektivně, z výpovědí chlapců je patrná frustrace z neúspěchu, nicméně není zřejmé, zda dokázali identifikovat jeho příčiny.

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*Děti, mám z vás radost, jak jste se dneska společně snažily splnit složitý úkol. Ne všem se to napoprvé podařilo, ale to vůbec nevadí. Důležité je, že jste se snažily si pomáhat a úkol splnit.*“

Přesto, že po praktické stránce bylo splnění úkolu dosažitelné pro každého jedince samostatně, stanovené cíle aktivity splnila beze zbytku pouze dívčí skupina. Smíšené skupiny po počátečním nezdaru cílů dosáhly pouze částečně, neboť se na plnění úkolu nepodílely všechny děti. Chlapecká skupina cíle nenaplnila.

Aktivita navodila kooperativní chování a vědomí „společného my“ pouze u části dětí. Jako významný se projevil faktor genderu. Homogenní dívčí skupina byla nejúspěšnější, naopak homogenní skupina chlapecká pracovala nejhůře. Pozitivní vliv na průběh a výsledek činnosti měly rysy osobnosti jako komunikativnost, svědomitost, vytrvalost, zodpovědnost, cílevědomost. Extroverze a průbojnost se projevil jako rysy s ambivalentním vlivem na práci

skupiny. Tam, kde se děti podřídily dominantnímu jednotlivci, tento převzal vůdčí roli a organizoval spolupráci ve skupině, případně aktivitu dokončil sám. Neprůbojně děti ve skupinách naopak na činnost rezignovaly, přestaly komunikovat a do konfliktů nezasahovaly. Ve skupině, kde se střetlo více dominantních dětí, nedocházelo ke kooperaci, ale k neproduktivním konfliktům. Negativně ovlivnil výsledek činnosti sklon ke kompetitivnímu chování (hlavně ve skupině chlapců), neschopnost konstruktivní komunikace, nestálost, nezodpovědnost vůči skupině, ztráta motivace.

6.6.2 Skládání obrázců 2²

Typ úkolu: diskuze, řešení problému

Organizace: 24 dětí, 3 skupiny po 8 dětech

Místo: v herně na zemi

Čas: 10 minut

Pomůcky: obrázky smajlíků

Cíl: zlepšit schopnost komunikace ve skupině, požadovat aktivní zapojení všech dětí

Zadání aktivity bylo formulováno takto (motivace navazuje na předchozí aktivitu): „Děti, vzpomínáte, jak jsme se snažili minulý týden spolupracovat při tvoření obrázců? Mnoha z vás se spolupráce dařila, a když jsme si povídali, zjistili jsme, že největší překážkou při plnění úkolu byla skutečnost, že se některým z vás při práci nepodařilo správně komunikovat a domluvit se. Já jsem si pro vás připravila další úkol, který teď už pro vás bude jednodušší. Pomohu vám vytvořit tři skupiny po osmi a každá skupina dostane jiný úkol.“

S ohledem na předchozí zkušenost jsem tentokrát rozdělila děti do skupin tak, aby bylo zastoupení dětí ve skupinách vyrovnané. Při tvoření skupin jsem se tedy snažila zohlednit povahové rysy a úroveň schopností a vytvořila tak smíšené skupiny, a to i z hlediska genderu. Vznikly tři skupiny po osmi dětech. Každá skupina měla za úkol vytvořit jiný geometrický tvar ze svých těl.

Skupiny dětí se po zadání úkolu rozešly do různých částí třídy. Požadovaný obrazec brzo vytvořily. Každá skupina úkol pojala jinak. Děti, které tvořily kruh, vytvořily kruh rychle vkleče. Trojúhelník utvořily děti vleže na zemi. Skupina, která tvořila čtverec, se zpočátku snažila vytvořit jej vsedě, postupně si děti lehly na zem.

² Viz. příloha, fotografie č. 2.

Rozbor průběhu aktivity: Díky kritériím, která jsem si stanovila při tvoření skupin (vyrovnanost z hlediska kognitivních, konativních a emotivních dispozic), byly výkony skupin opravdu srovnatelné. Všechny týmy dětí dobře komunikovaly. Ve skupinách se výrazně projevily děti, o kterých jsem předpokládala, že dokážou činnost řídit, děti průbojné, sebevědomé a komunikativní. Ostatní děti se podřídily jejich vedení. Ne všechny děti tedy pracovaly díky své osobnostní výbavě, schopnostem a dovednostem stejně aktivně, všechny děti se však do činnosti zapojily a vnímaly se jako důležité pro zvládnutí zadaného úkolu. Oproti předchozí aktivitě se neprojevily konflikty uvnitř skupin ani rivalita mezi skupinami.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Bylo pro vás těžké domluvit se na plnění úkolu?*“

Děti: „*Né, to bylo jednoduchý.*“

U: „*Jaký jste měly pocit, když jste úkol zvládli?*“

Vašík: „*No, že jsme dobře spolupracovali.*“

Honzík: „*A že jsme se nehádali.*“

Děti se vnímaly jako úspěšné, při rozhovoru byla patrná jejich radost ze zvládnutého úkolu. Vyjádřily, že úkol splnily díky dobré spolupráci a absenci hádek. Jejich vyjádření odpovídalo objektivní skutečnosti.

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*Vidím děti, že tentokrát se již práce podařila všem z vás. Mám velkou radost z toho, jak jste hezky spolupracovaly a jak rychle jste se dokázaly domluvit. Myslím, že si každý za odměnu zasloužíte tohoto usměvavého smajlíka.*“

Všem skupinám se podařilo dosáhnout stanovených cílů. Aktivita navodila kooperativní chování dětí ve všech skupinách. Možnou příčinou bylo záměrné tvoření skupin s cílem dosáhnout jejich vyrovnanosti s ohledem na povahové rysy dětí a úroveň jejich schopností. Potvrdil se můj předpoklad, že heterogenní skupiny (z hlediska genderu, temperamentových a výkonových vlastností) budou pracovat a komunikovat efektivněji.

6.6.3 Rychle do domečku³

Typ úkolu: řešení problému

Organizace: 22 dětí, počet dětí ve skupinách se v průběhu aktivity měnil

Místo: v herně na zemi

³ Viz. příloha, fotografie č. 3.

Čas: 15 minut

Pomůcky: CD přehrávač, barevné obruče (domečky), klobouk pro pastýře, židlička s přehozenou šedou látkou (vlk), vystřižené papírové ovečky, maňásek vlk

Cíl: rozvoj pocitu sounáležitosti, empatie, řešení početních úloh do pěti

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „Pohádka o vlkovi a ovečkách“ (upraveno podle Svobodové, E., dostupné on-line na: <http://www.cvlk.cz/filemanager/files/402.pdf>):

„Byla jednou jedna salaš, kde žily ovečky s pastýřem. Pastýř každé ráno vodil ovečky na pastvu a dával dobrý pozor, aby se mu nějaká ovečka nezatoulala. Ovečky se spolu přes den pásly, prohlížely si své krásné kožíšky a večer, když měly plná břítka, pospíchaly s pastýřem domů. Pastýř se s nimi večer rozloučil a zavřel je do bezpečí jejich salaše, aby je ráno mohl zase všechny odvést na pastvu. Zámek vždycky dobře zkontroloval, protože věděl, že se kolem potuluje vlk a rád by si nějakou z jeho krásných oveček odnesl a snědl k večeři. Protože byl pastýř pečlivý a pomáhal mu s hlídáním jeho věrný pes, vlkovi se nikdy nepodařilo žádnou z oveček odnést. Víte co, děti, my si teď na ovečky zahrajeme. Já se proměním v pastýře a vy budete moje krásné bílé ovečky. Budete se pěkně pást, můžete si spolu povídat. Ale pozor, nezapomeňte, že tu na vás číhá ošklivý vlk. Až na vás zavolám: ovečky moje, rychle domů, musíte se schovat do domečků. Vždycky řeknu přesné číslo, počet oveček, které se spolu musí vejít do domečku. Nezapomeňte, že žádná ovečka nesmí zůstat v ohrádce sama.... Kdyby bylo v některé ohrádce méně oveček, můžete si do domečku přibrat některou ovečku, která je připravená tady v té ohrádce (vystřižené papírové ovečky v krabici). Ale až potom, co zbytek ohrádek bude naplněný správným počtem vás, oveček.“

Všechny děti v roli oveček chodí po třídě. Při chůzi hraje hudba. Po vypnutí hudby na zadaný pokyn: „Ovečky moje, rychle domů (př. po dvou, po čtyřech, po pěti)“ se schovají do připravených domečků – barevných obručí.

Zpočátku hry jsem určovala seskupování dětí do menších skupin, postupně se počet oveček v domečku zvyšoval do pěti. Občas se počty dětí opakovaly. Při práci a určování počtu oveček jsem si dávala pozor, aby se nikdy nestalo, že zůstane v domečku pouze jedno dítě s papírovými ovečkami, proto jsme při počtu 22 dětí netvořili skupiny po třech.

Rozbor průběhu aktivity: Při této aktivitě se výrazně projevila skutečnost, že pohybovými aktivitami děti v předškolním věku uspokojují jednu ze základních biologických potřeb, pohyb je pro ně přirozený a přináší jim potěšení. U dětí jsem pozorovala silné emoční zaujetí hrou a prožívanou radost. Děti se poměrně rychle zorientovaly a slovně si pomáhaly, radily si, pokud počet oveček v ohrádce neodpovídal zadanému počtu. Párkrát se stalo, že si některé

děti došly pro papírové ovečky, i když v ostatních ohrádkách ještě nebyl odpovídající počet dětí (oveček). Po upozornění pastýře nebo ostatních dětí, ale chybu napravily. Zapojeny byly všechny děti.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Jak se vám hra líbila?*“

Nikolka, Pét'a, Toník: „*Byla to zábava. Museli jsme rychle utíkat, aby nás vlk nechytil. A taky nikoho nechytil.*“

U: „*Bylo pro vás těžké tvořit skupinky?*“

Johanka, Toník: „*Né, vůbec.*“

Viki: „*Né, jen jsem musel správně počítat. Ale to bylo lehký.*“

Tom: „*A taky jsem se bál, abych se vešel do ohrádky.*“

Terezka: „*To já taky.*“

Ostatní: „*Já taky.*“

Martin, Domča: „*Já ne, já bych vlka přepral.*“

U: „*Co bylo na hře nejzajímavější?*“

Nikolka: „*Jak jsme museli utíkat.*“

Lucinka: „*A jak jsme se museli mačkat v ohrádce, abysme se tam vešly, když nás bylo hodně.*“

Terezka: „*Že jsme to zvládli.*“

Z odpovědí dětí bylo patrné pozitivní emoční naladění, radost ze samotného průběhu aktivity i ze zvládnutého úkolu. Činnost vnímaly jako zábavnou („*byla to zábava...jak jsme museli utíkat,... jak jsme se museli mačkat v ohrádce*“). Téměř všechny děti projevily obavu, aby nezůstaly mimo „ohrádku“, tedy vyčleněné z kolektivu. U dvou chlapců jsem při rozhovoru zaznamenala tendenci ke kompetitivnímu chování („*přeprat vlka*“ – zvítězit), která ale přímo nesouvisela s kooperací dětí. Tyto chlapce lze charakterizovat jako extrovertní, optimistické, průbojné, komunikativní a sebevědomé, kteří se vnímají jako vysoce účinní i v jiných činnostech. V odpovědích dívek, které bych mohla z hlediska osobnostních rysů s těmito chlapci srovnat, jsem tuto skutečnost nezaznamenala.

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy (v roli pastýře): „*To jsem rád moje milé ovečky, že jste se tak dobře domluvily a spolupracovaly jste! Žádnou ovečku mi vlk dneska neodnesl.*“

Cíle aktivity, socioemocionální i kognitivní, se podařilo zcela naplnit. Aktivita navodila kooperativní chování u všech dětí. Jako možnou příčinu vidím skutečnost, že se jednalo právě o pohybovou aktivitu, která navíc byla vhodně motivována pohádkou. Děti byly plně pohlceny a zaujaty hrou a silně emotivně prožívaly samotný průběh činnosti. Složení skupin se

v průběhu činnosti měnilo, nezaznamenala jsem snahu o vyčlenění některého z dětí z utvářených skupin, naopak se projevoval mezi dětmi pocit sounáležitosti, poskytování sociální opory a ochrany před „nebezpečím z vnějšího okolí“ (ohrožení vlkem). Nelze však ani pominout skutečnost, že aktivita byla pro děti splnitelná i z hlediska kognitivních schopností (řešení početních úloh do pěti).

6.6.4 Stádo oveček⁴

Typ úkolu: diskuze, tvorba konkrétního produktu

Organizace: 24 dětí, skupiny po 4 až 6 dětech

Místo: ve třídě, u stolečků a na zemi

Čas: 30 minut

Pomůcky: šablony oveček, čtvrtky, tužky, nůžky, lepidla, jemný bílý papír, hotový vzor ovečky.

Cíl: schopnost domluvit se ve skupině a rozdělit si úkoly, schopnost pomoci slabším dětem, dokončit započatý úkol.

Zadání aktivity bylo formulováno takto (návaznost na aktivitu z předchozího dne): „Děti, včera jsme si tak hezky zahráli pohádku o ovečkách. Měla jsem velkou radost, jak jste se hezky uměly domluvit a spolupracovat, abyste se zachránily před zlým vlkem. Byla bych ráda, kdyby se vám podařilo i dneska hezky spolupracovat. Sedněte si ke stolečkům, já vám rozdám pomůcky a vy se pokusíte vyrobit společně ve skupině takovou podobnou ovečku, jakou tu mám a které je samotné smutno. Když se nám to podaří, budeme mít celé stádo oveček.“

Děti jsem nechala, aby se rozdělily do skupin dle své volby, neboť mě zajímalo, zda s ohledem na již realizované kooperativní aktivity budou schopné lépe komunikovat a rozdělit si samy ve skupině role a úkoly a zadání jako skupina dokončit. Vzniklo pět skupin dětí, jednu tvořily dívky, jednu chlapci a tři skupiny byly smíšené.

Ukázala jsem dětem hotovou ovečku, rozdala potřebné pomůcky. Vysvětlila jsem jim postup práce a zdůraznila, že skupina splní úkol úspěšně pouze tehdy, když si ve skupině dokážou samy rozdělit úkoly, když budou pracovat všechny děti ve skupině, a v případě, že by se někomu z týmu něco nedařilo, ostatní kamarádi mu pomohou. Děti se po skupinách sesedly ke stolečkům s potřebnými pomůckami a začaly pracovat.

⁴ Viz. příloha, fotografie č. 4.

Rozbor průběhu aktivity: V dívčí skupině si děvčata poměrně rychle rozdělila úkoly a všechna se zapojila do činnosti. Ve smíšených skupinách šla práce pomaleji, úkoly jsem pomáhala rozdělit a děti potřebovaly mou pomoc. Chlapecká skupina byla nejpomalejší, chlapcům jsem pomáhala nejen s rozdělením úkolů, ale i prakticky. Ze smíšených a chlapecké skupiny některé děti od činnosti odbíhaly, ne všechny děti se aktivně zapojily. Chlapci ve srovnání s dívkami dříve ztráceli o aktivitu zájem, splnění úkolu nevnímali jako důležité, u většiny z nich, hlavně v homogenní chlapecké skupině, chyběla cílevědomost, svědomitost, pocit sounáležitosti a zároveň absentovaly pracovní schopnosti a dovednosti. Výsledkem práce v dívčí skupině byly celkem dvě hotové ovečky, ostatní skupiny vytvořily po jedné ovečce s mou pomocí.

Protože jsem děti nechala, aby vytvořily týmy podle své volby, bylo složení skupin nevyrovnané z hlediska kognitivních schopností, praktických dovedností i osobnostních rysů. Celkově děti vnímaly úkol spíše jako složitý, ve smíšených a chlapecké skupině hlavně z důvodu konfliktů a rivality uvnitř skupin i mezi skupinami. Rivalita se projevila ve smíšených skupinách mezi pohlavími, v chlapecké skupině mezi jednotlivými chlapci. Konflikty lze přičíst i na vrub toho, že si děti ve skupinách nedovedly rozdělit úkoly a ne všechny děti byly schopné úkol splnit z technického hlediska. Z toho důvodu brzo část dětí ztratila motivaci, práci vzdávala a činnost je nebavila. V homogenní chlapecké skupině se vytratil pocit zvládnutelnosti a smysluplnosti činnosti a projevila se zde vysoká tenze. Ve skupině se opět sešli dominantní jedinci a zároveň byla důvodem nižší úroveň schopností chlapců (ve srovnání s dívkami) z hlediska praktického provedení úkolu. Dívky se při činnosti projevily spíše jako tmel skupin, byly schopné, hlavně v homogenní dívčí skupině, lépe komunikovat a vzájemně si pomáhat, dávaly najevo empatii, vstřícnost, zaznamenala jsem, že se u nich více projevoval pocit přináležení ke skupině, zodpovědnost vůči ostatním, cílevědomost. Kooperaci, oproti chlapecké skupině, přijaly jako důležitou podmínku splnění úkolu.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla v každé skupině zvlášť:

Dívčí skupina:

U: „*Jak se vám práce dařila?*“

Petruška: „*Byla to velká práce... a taky to byla zábava.*“

Vendulka: „*Podařilo se nám to.*“

U: „*Pracovaly jste všechny v týmu?*“

Petruška: „*Pracovaly.*“

Ostatní: „*Pracovaly.*“

U: „*Co bylo pro vás nejtěžší?*“

Karolínka: „*To obkreslování.*“

Sofča: „*Obkreslování a stříhání.*“

U: „*Myslíte, že byste lépe takovou ovečku dokázaly vyrobit každá sama, nebo to jde lépe ve skupině?*“

Sofča, Eliška: „*Líp ve skupině.*“

Petruška: „*Já sama bych to dokázala... Ale to bysme pak nespolupracovaly... Je to lepší společně.*“

U: „*Podívejte, holčičky, mám před sebou obrázky smajlíků. Někteří jsou usměvaví, někteří se mračí a jiní jsou smutní. Pokuste se každá vybrat jeden obrázek sama za sebe, který by vyjádřil pocit, jaký máte z plnění dnešního úkolu.*“

Všech pět dívek bez výjimky si vybralo pro zhodnocení své činnosti usměvavého smajlíka („*protože nám to šlo, protože se to podařilo, protože jsme dobře spolupracovaly, protože to bylo těžké a zvládly jsme to*“).

Všechny dívky ze skupiny hodnotily svou práci shodně. I když úkol vnímaly spíše jako těžký, vyjádřily, že byl zároveň zábavný, pracovaly všechny ve skupině a že úkol splnily. Uměly současně ale také přiznat obtíže v činnosti. Z jejich výpovědí též vyplynulo, že vnímaly, že podmínkou splnění úkolu byla jejich kooperace. Hodnocení dívek odpovídalo objektivní skutečnosti.

Smíšené skupiny:

U: „*Jak se vám práce dařila?*“

Vašík: „*Bylo to těžký.*“

Johanka: „*Kluci nepracovali, musely jsme to dodělat s holkama.*“

Péťa: „*Mně nešlo to obkreslování.*“

U: „*Pracovali jste všichni v týmu?*“

Deniska: „*Nepracovali.*“

Ostatní: „*Nepracovali.*“

Terezka: „*Kluky to nebavilo.*“

U: „*Co bylo pro vás nejtěžší?*“

Johanka: „*Že nás kluci otravovali a nechtěli pracovat.*“

Martin: „*Stříhání... a že mi to holky vzaly a nedostříhal jsem to.*“

Viki: „*Protože to chtěly dělat holky samy.*“

Martin, Ondra: „*Já bych jí udělal klidně sám.*“

Terezka: „Ale nešlo by ti to obkreslit.“

Deniska: „A neměli bysme společnou práci“.

U: „Myslíte, že byste lépe takovou ovečku dokázal vyrobiť každý sám, nebo to jde lépe ve skupině?“

Terezka: „Asi ve skupině.“

Tom: „Asi skoro sám.“

Terezka: „Ale někdo by to nezvládl a potřeboval by pomoci.“

U: „Podívejte, děti. Mám před sebou obrázky smajlíků. Někteří jsou usměvaví, někteří se mračí a jiní jsou smutní. Pokuste se každý vybrat jeden obrázek sám za sebe, který by dokázal vyjádřit, jak si myslíte, že jste byli úspěšní při dnešní práci.“

Dva chlapci si vybrali usměvavého smajlíka („že to byl těžkej úkol“), dva chlapci a čtyři dívky si vzali smutného („protože nám to nešlo, protože kluci otravovali, protože jsme se nedomluvili“) a dvě dívky a čtyři chlapci zvolili smajlíka zamračeného („protože nám to nešlo, protože jsme se hádali, protože všichni nepracovali“).

Ve výpovědích dětí je opět patrná poměrně vysoká rivalita mezi dívkami a chlapci. Děti objektivně vyjádřily, že nespolupracovaly („kluci otravovali a nechtěli pracovat...protože to holky chtěly dělat samy“), úkol většina vnímala jako těžký. Někteří chlapci přiznali obtíže při praktickém plnění úkolu („obkreslování, stříhání“), někteří opět vyjádřili domněnku, že by úkol lépe zvládli samostatně. Dívky tuto myšlenku nevyjádřily, správně vnímaly, že ne všechny děti by byly schopné dokončit úkol samostatně. Zároveň též přijaly jako podmínku splnění úkolu spolupráci („neměli bysme společnou práci“). Hodnocení chlapců nebylo objektivní z hlediska zvládnutí úkolu individuálně.

Chlapecká skupina:

U: „Jak se vám práce dařila?“

Matěj: „Moc ne.“

Ostatní: „Moc ne.“

U: „Proč si myslíte, že se vám práce nedařila?“

Domča: „Protože nám to nešlo.“

Honzík: „Protože jsme se hádali.“

Tobík: „A že jsme se nedomluvili.“

Lukáš: „Já bych to zvládnul sám.“

U: „Proč si myslíš, že bys to zvládl lépe sám?“

Lukáš: „Protože bych se nemusel domlouvat.“

U: „*Co bylo pro vás nejtěžší?*“

Lukáš: „*Všechno.*“

Honzík: „*To domlouvání.*“

Matěj: „*A vyrábění.*“

U: „*Myslíte si, že kdyby vám pomohly třeba holčičky, šlo by vám to jako skupině lépe?*“

Matěj: „*Asi jo... Byly první a měly víc výrobků.*“

Ostatní: „*Asi jo.*“

U: „*Podívejte, kluci. Mám před sebou obrázky smajlíků. Někteří jsou usměvaví, někteří se mračí a jiní jsou smutní. Pokuste se každý vybrat jeden obrázek sám za sebe, který by dokázal vyjádřit, jak si myslíte, že jste byli úspěšní při dnešní práci.*“

Jeden chlapec hodnotil činnost usměvavým smajlíkem („*nevím*“), jeden chlapec si vybral smajlíka smutného („*nebavilo mě to, ... prohráli jsme*“), tři chlapci zvolili smajlíka zamračeného („*nevím, ... nebavilo mě to*“, „*nešlo nám to, holky byly lepší*“, „*líp bych to udělal sám*“).

Chlapci přiznali, že se jim práce nedařila. Zmínili konflikty ve skupině, problémy s efektivní komunikací („*to domlouvání*“) i praktickými dovednostmi („*vyrábění*“), ne všichni chlapci se aktivně do činnosti zapojili. Opět zde bylo možné zaznamenat upřednostnění individuální činnosti a vnímání skupinové práce jako překážky. Chlapci ale zároveň dokázali upřímně přiznat lepší schopnosti a dovednosti dívek, byla zaznamenatelná tendence k soupeření („*byly první a měly víc výrobků, byly lepší, prohráli jsme*“). Zároveň však teoreticky neodmítli případnou pomoc dívek. Ve skupině chyběla radost z vykonávané činnosti.

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*To jsem ráda, že se nám takto společně podařilo vytvořit celé stádo oveček. Ovečka už není sama, má spoustu kamarádek. A to hlavně proto, že většina z vás se dokázala domluvit a dokázali jste spolupracovat. Těm, kterým se to ještě dnes nedařilo, se to možná podaří už příště.*“

Stanovené cíle aktivity naplnila po stránce socioemocionální i praktické zcela pouze dívčí skupina. Smíšené skupiny nebyly schopné efektivní komunikace, děti si nedovedly rozdělit úkoly ani samostatně dokončit úkol. Nejhůře na tom byla chlapecká skupina, která se žádnému ze stanovených cílů ani nepřiblížila. Kooperativní chování se tedy v plném rozsahu podařilo navodit pouze u homogenní dívčí skupiny, ve smíšených skupinách byla navozena pouze částečně, v homogenní chlapecké skupině kooperace navozena nebyla. Příčinou mohl být hlavně pracovní charakter aktivity, který není pro všechny děti dostatečně přitažlivý, nedostatečné praktické dovednosti i absence dostatku pohybu. Projevila se i skutečnost, že jsem

do tvorby týmů neintervenovala a nechala děti, aby utvořily skupiny samostatně, podle své volby. Skupiny byly značně nevyrovnané z hlediska povahových rysů, temperamentu, kognitivních i konativních schopností.

6.6.5 Vysoká věž⁵

Typ úkolu: diskuze, řešení problému, tvorba konkrétního produktu

Organizace: 12 dětí, 4 skupinky po 3 dětech

Místo: v herně na zemi

Čas: 15 minut

Pomůcky: stavebnice barevných kvádrů, obrázky smajlíků

Cíl: rozvoj hrubé a jemné motoriky, rozvoj schopnosti komunikovat, aktivní zapojení všech dětí

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „*Víte co děti, zahrajeme si dneska na zedníky. Když zedníci něco staví, musí se dobře domlouvat a spolupracovat, aby se jim stavba opravdu podařila a byla pevná. Kdyby nespolečně pracovali, stavba by se jim třeba nemusela podařit, nebyla by pevná, možná by spadla a mohlo by to špatně dopadnout. My už jsme dokázali, že spolupracovat umíme, tak si zkusíme společně po trojicích postavit pevnou, vysokou věž.*“

Děti jsem nechala, aby se rozdělily do skupin po třech podle vlastního výběru, protože jsem předpokládala, že po praktické stránce jsou všechny děti činnost schopné zvládnout a mezi skupinami nebudou z tohoto hlediska výrazné rozdíly. Vznikly dvě chlapecké, jedna dívčí a jedna smíšená skupina. Každé dítě ze skupiny si mělo vybrat a pracovat s jednou barvou stavebnice.

Děti se měly pravidelně střídat v kladení barev na sebe. Když věž spadne, musí začít stavět znovu. Mohou se domluvit a společně rozhodnout, kdy přestat, aby se věž nezřítla.

Rozbor průběhu aktivity: Děti rychle pochopily pravidlo střídání barev. Všem skupinám věž v určité fázi spadla, všechny skupiny začínaly znovu. Aktivně byly zapojeny všechny děti. Všichni se navzájem podporovali, dívčí ani smíšená skupina neměla problém, když věž spadla. V obou chlapeckých skupinách byla vidět zpočátku soupeřivost, při spadnutí věže vznikl konflikt. Zpočátku chtěly všechny skupiny mít věž vyšší než ostatní. Počáteční tendenci skupin k soutěžení však posléze vystřídal plné zaujetí společnou činností. Při práci se opět projeví výrazněji dominantnější typy dětí, rozdíly však nebyly nápadné. Pro všechny

⁵ Viz. příloha, fotografie č. 5.

děti byl úkol zvládnutelný i z hlediska praktických dovedností. Jako výrazný tmel skupin se projevil humor, optimismus, víra ve své schopnosti. Děti v průběhu činnosti přestala limitovat potřeba dosáhnout největšího výkonu (nejvyšší stavby) a spontánně si užívaly samotný průběh aktivity. Dívčí skupina mě přizvala ke spolupráci: „*A co když mi to spadne?*“ „*No to by nám vůbec nevadilo. Fakt je to dobrý spolupracování, paní učitelko.*“ Stavbu si děti opravdu užívaly, spontánně začaly zpívat písničku „*Šupy dupy dup, raz dva tři hej rup, pidimužík pracuje...*“

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Myslíte, že byste takovou vysokou věž dokázali postavit lépe každý sám, nebo s kamarády?*“

Petruška: „*Nééé, protože to dá moc velkou práci. No, možná jo, ale sama bych tam nedala tu střechu.*“

Lukáš: „*Sám.*“

U: „*Proč sám?*“

Lukáš, Domča: „*Bylo to jednoduchý.*“

Petruška a Silva: „*Líp s kamarádama.*“

U: „*Proč s kamarády?*“

Nikolka: „*Protože je to složitá stavba.*“

Johanka, Lukáš: „*Protože jsme si pomáhali a kvůli tomu, že je legrace.*“

Tom: „*Že ta věž byla velká, když nás ji stavělo hodně.*“

Deniska: „*Ale byla to legrace.*“

U: „*Co vás na společné práci nejvíce bavilo?*“

Tom, Lukáš: „*Že se to rozboří.*“

Viki: „*A smějeme se.*“

Sofča: „*Jo, to bylo dobrý spolupracování, ještěže jsem tu byla po spa [po spaní], jinak bych si nemohla užít takovou zábavu.*“

U: „*Co myslíte, děti, jakého smajlíka byste si dnes zasloužily? A proč?*“

Děti: „*Usměvavého. Protože jsme dobře spolupracovaly, ...protože jsme se střídaly, ...protože jsme se nehádaly, ...protože se nám stavba podařila, ...protože jsme se smály.*“

Z výpovědí dětí byla patrná radost ze společné činnosti, výrazné prožívání pozitivních emocí. I když některé děti z objektivního pohledu vyjádřily, že by stavbu zvládly samy, zároveň prožívaly radost a zaujetí společnou prací, vnímaly se jako úspěšné a jako důležité při

dosahování společného cíle. Žádné z dětí nezmínilo konflikty ve skupině i přes skutečnost, že věž několikrát spadla.

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: *„To jsem moc ráda, že se vám dneska takhle dařilo. Líbilo se mi, že jste se nikdo na nikoho nezlobil, když věž spadla, a společně jste ji začali stavět znovu. Také jsem viděla, jak si společnou práci užíváte a máte z ní radost. A potěšila mě Deniska, protože když Lucinka řekla „promiň“, když jí spadla věž, odpověděla jí: „Neboj, když to budeme dělat spolu, tak to budeme mít za chvíličku.“*

Sledované cíle aktivity se podařilo zcela naplnit všemi skupinami. Aktivita navodila kooperativní chování u všech dětí ve všech skupinách – dívčí, smíšené i chlapeckých. Důvodem mohla být skutečnost, že aktivita byla dětem hodně blízká, po praktické stránce pro všechny zvládnutelná a její charakter výrazně dovedl uspokojit jejich přirozenou potřebu humoru.

6.6.6 Zády k sobě

Typ úkolu: řešení problému

Organizace: 22 dětí, 11 dvojic

Místo: v herně na zemi

Čas: 5 minut

Pomůcky: žádné

Cíl: vzájemné přizpůsobení, vnímání sebe a partnera, koordinace společné činnosti

Zadání aktivity bylo formulováno takto: *„Děti, teď si vyzkoušíme jednu činnost, ve které se budete muset moc snažit spolupracovat s kamarádem, aby se vám podařila. Musíte dobře vnímat sebe i kamaráda, své i jeho pohyby, i když budete zády k sobě. Společně se zaháknete do sebe předloktími, sednete si na bobek a budete se snažit, aby se vám podařilo zády k sobě společně vstát ze země. Aby se vám podařilo společně vstát, můžete se spolu vzájemně domlouvat.“*

Děti se podle své volby rozdělily do dvojic, každá dvojice si našla místo v prostoru herny. Dvojice dětí, osm genderově homogenních (tři dívčí a pět chlapeckých) a tři genderově heterogenní, si sedly zády k sobě a zaháknuté předloktími se pokoušely vstávat společně ze země.

Rozebírá průběh aktivity: Činnost byla pro děti náročná fyzicky, i když se snažily, ne-dařilo se jim společně vstát. Úkol po praktické stránce splnily pouze dvě dvojice dívek. Většinou dvojic se vstát společně nepodařilo. Všechny děti však prožívaly s radostí samotný prů-

běh činnosti, a tak se vytrácela tendence soupeřit, absentovaly konflikty v interakcích uvnitř dvojic i mezi dvojicemi navzájem.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Jak se vám činnost dařila?*“

Děti: „*Moc ne...padali jsme...bylo to těžký...ale byla to sranda.*“

Nikolka: „*Nám se to podařilo. Ale až dýl.*“

U: „*Proč si myslíte, že se vám nevedlo dobře?*“

Tom: „*Protože jsme padali.*“

Ostatní: „*Protože nám to nešlo.*“

U: „*A proč si myslíte, že jste padali, proč vám to nešlo?*“

Honzík: „*Protože nám nešlo se společně oprít.*“

Viki: „*Protože to byl těžkej úkol.*“

U: „*A líbila se vám hra, i když se vám třeba vstát nepodařilo?*“

Matěj: „*Jo, bylo to dobrý...zábava.*“

Lukáš: „*Hustá zábava.*“

Při hodnocení vnímaly děti úkol složitý po technické stránce. Ve výpovědích se neobjevil projev rivality. Děti zdůraznily faktor legrace („*byla to sranda, zábava, hustá zábava, ...protože jsme padali*“).

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*To vůbec nevadí, že se vám všem vstát nepodařilo. Práce se vždycky nemusí podařit, ale přesto jsou lidé spokojení, že se o něco pokusili společně. Důležité je, že jste se všichni snažili a užili jsme si spoustu legrace. Můžete si někdy zkusit úkol zopakovat, třeba i s někým jiným. Když se hned na začátku nevzdáte, možná budete příště úspěšní.*“

Přesto, že se většině dvojic úkol nepodařilo splnit technicky (z tohoto hlediska dosáhly úspěchu pouze dvě dvojice dívek z důvodu rozvinutějších motorických dovedností), stanovených socioemocionálních cílů bylo dosaženo ve všech dvojicích. Aktivita navodila kooperativní chování ve všech dvojicích dětí – genderově homogenních i heterogenních. Jako významný faktor lze uvést, že aktivita uspokojovala dětem přirozenou potřebu pohybu a humoru.

6.6.7 Chůze v triu/pěticích⁶

Typ úkolu: řešení problému

Organizace: 21 dětí, střídání skupin po 3 a po 5 dětech

Místo: v herně na zemi

Čas: 15 minut

Pomůcky: prázdné krabice od bot

Cíl: vzájemné přizpůsobení, vnímání sebe a partnera, koordinace společné činnosti – sladit vlastní pohyb s pohybem druhých, verbální efektivní komunikace

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „*Připravila jsem si pro vás těžký úkol, při jeho plnění uvidíme, zda dokážeme dobře spolupracovat. Je zima a venku jsou velké závěje sněhu, ve kterých se moc špatně chodí. Abychom se bezpečně dostali domů, musíme jít ve trojicích a vzájemně si pomáhat. Pokusíme se teď společně brodit sněhem.*“

Vybrala jsem dobrovolníky, trojici dětí, s jejichž pomocí jsem demonstrovala dětem zadání úkolu. Prostřední dítě si mělo stoupnout levou nohou do jedné a druhou nohou do druhé krabice. Vnější děti si vnitřní nohou měly stoupnout též do jedné z krabic. Trojice dětí se pokoušela pomocí společně koordinovaných pohybů přejít určitý vyznačený úsek. Po této ukázce pracovaly zároveň další tři tria dětí, v další fázi se děti pokoušely přejít úsek v pěticích, tedy jedno dítě uprostřed a dvě a dvě děti z každé strany. Skupiny byly většinou heterogenní z hlediska genderu. Necítila jsem potřebu intervenovat do tvorby skupin, neboť jsem předpokládala, že činnost bude pro děti zajímavá a že úkol bude schopna zvládnout jakkoli složená skupina.

Rozbor průběhu aktivity: Děti si hru spontánně užívaly, všem trojicím i pěticím se podařilo vyznačený úsek přejít celý. Při hře se snažili všichni spolupracovat, děti uvnitř skupin si vzájemně domlouvaly taktiku pohybu. Dívčím se dařilo stejně jako chlapcům. Opět se ukázalo, že průbojnější a komunikativnější děti, resp. děti s organizačními schopnostmi, dovedou ostatní motivovat, podporovat v činnosti a aktivitu řídit a usměrňovat. Děti, které tyto vlastnosti nemají, však nezůstávaly pasivní a aktivně spolupracovaly. Týmy složené z aktivnějších, průbojnějších a sebevědomějších dětí byly rychlejší, týmy, ve kterých tyto výraznější typy absentovaly, zvládly úkol pomaleji. Mezi skupinami se projevovala tendence soutěžit, v interakcích uvnitř skupiny ani mezi skupinami však nevznikaly konflikty.

⁶ Viz příloha, fotografie č. 6.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Jak se vám tato hra líbila?*“

Tereзка: „*Byla to legrace.*“

Ondra: „*Dobry chození. Bylo to hustý.*“

Lukáš: „*A mně se líbilo, že jsme málem spadli.*“

U: „*Dokázali jste se všichni v týmu dobře shodnout?*“

Deniska: „*Dokázali. Jen jsme se museli hodně držet, abysme nespadli.*“

Tom: „*Museli jsme třeba chvilku stát, protože nám nešlo jít dopředu.*“

Lucka: „*Já jsem jim musela radit, jak to mají dělat.*“

U: „*Proč vám nešlo jít dopředu?*“

Silva: „*Protože jsme se nedomluvili.*“

Viki: „*Protože jsme chtěli jít moc rychle. A rychle to nešlo.*“

U: „*Co bylo pro vás nejtěžší?*“

Tereзка: „*Když nás bylo pět. To jsme nemohli ani jít.*“

Lucka: „*Ale pak to šlo, když jsme šli pomalu.*“

Péťa: „*Ale museli jsme dělat dlouhý kroky. Ale pomalu.*“

Děti při reflexi aktivity projevovaly a vyjadřovaly radost z činnosti, aktivně se zapojily do diskuze („*byla to legrace, dobrý chození...bylo to hustý...že jsme málem spadli*“). Vnímaly se jako úspěšné, i když zároveň dokázaly objektivně zdůvodnit, proč se jim činnost v některých okamžicích nedařila. Jako příčinu uvedly nedostatečnou komunikaci mezi sebou, nutnost společné koordinace pohybu i za cenu pomalejšího postupu („*protože jsme se nedomluvili,...chtěli jsme jít moc rychle a to nešlo, pak to šlo, když jsme šli pomalu*“). Žádné dítě nezmínilo konflikty.

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*Tak jsem moc ráda, že se nám všem podařilo společně dostat se závějemi bezpečně domů.*“

Všechny skupiny dosáhly stanovených cílů socioemocionálních a zároveň se jim též podařilo splnit cíl aktivity po praktické stránce. Aktivita navodila kooperativní chování u všech dětí ve všech skupinách. Činnost uspokojovala přirozenou potřebu pohybu, smyslu pro humor, potřebu sounáležitosti se skupinou.

6.6.8 Hlavičky⁷

Typ úkolu: řešení problému

Organizace: 16 dětí, 8 dvojic

Místo: v herně na zemi

Čas: 10 minut

Pomůcky: míče, obrázky smajlíků

Cíl: vzájemné přizpůsobení, vnímání sebe a partnera, koordinace společné činnosti, umět synchronizovat vlastní pohyb s pohybem druhého

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „*Víte co, děti, dnes si vyzkoušíme činnost, ve které bude záležet na tom, jak dokážete společně ve dvojicích sladit svůj pohyb. Pokusíte se mezi čely přenést míč z jednoho konce třídy na druhý.*“

Děti se rozdělily do dvojic podle své volby. Při této aktivitě jsem nechtěla do volby zasahovat, neboť jsem předpokládala, že úkol bude schopna splnit většina dětí. Vzniklo pět dvojic chlapců a tři dvojice dívek. Dvojice dětí se měly postavit čelem proti sobě a mezi hlavami těsně držet míč tak, aby jim při chůzi nespádl na zem. Děti se snažily pomalými pohyby přenést míč mezi čely na určené místo.

Rozbor průběhu aktivity: Mezi dvojicemi byly velké rozdíly ve zvládnutí úkolu. Některé dvojice se za chůze domlouvaly, jiné pracovaly mlčky. Záleželo na tom, jak děti dokážou vnímat pohyby partnera a jak se dokážou těmto pohybům přizpůsobit. Dá se říci, že dvojice holčiček byly po praktické stránce úspěšnější než dvojice chlapců. I když jsem předpokládala, že se budou snažit páry mezi sebou soupeřit, nestalo se tak. Pozitivní zjištění bylo, že když dětem míč spádl, nevznikl u žádné z dvojic konflikt.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Co bylo na této hře těžké?*“

Johanka, Petruška: „*Abysme udržely ten míč.*“

Martin: „*Nám hodně padal míč.*“

U: „*Co bylo nejdůležitější, aby vám míč nespádl?*“

Toník: „*Museli jsme se na sebe mačkat.*“

Lucka: „*Taky jsme si museli říkat, kam máme jít.*“

U: „*Myslíte si, že jste úkol splnili?*“

Lukáš: „*Nesplnili...ale bylo to hustý*“

⁷ Viz příloha, fotografie č. 7.

Ostatní: „*Nesplnili... Byla to dobrá hra...*“

U: „*Nesplnili???*“

Johanka: „*My jsme ho splnily.*“

U: „*Ale já si myslím, že jste ho splnili všichni. A víte proč?*“

Petruška, Lucka: „*Protože jsme spolupracovali. A nehádali jsme se.*“

U: „*Správně, moc se mi dneska líbilo, jak jste všichni spolupracovali a nehádali jste se.*“

Ve výpovědích dětí byla patrná radost ze samotné aktivity, i když objektivně uvedly, že se jim (po technické stránce) většinou moc nedařilo. Děti nezmínily existenci sporů a rivality. Dívky správně dokázaly zároveň vyslovit myšlenku a vystihnout podstatu kooperativního chování, že i když se všem nepodařilo přenést míč, přesto všichni úkol splnili („*protože jsme spolupracovali, nehádali jsme se*“).

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*Když jste při chůzi s míčem nechvátali a pokoušeli jste se vnímat, jak se pohybuje váš kamarád, domluvit se a vzájemně se přizpůsobit, šel vám úkol lépe splnit. To, že vnímáme druhého, je moc důležité. Někdy přesto, i když se člověk snaží, nemusí se mu všechno podařit. Důležité ale je, že vy jste se všichni dneska opravdu snažili. Proto si každý z vás zaslouží za odměnu tohoto usměvavého smajlíka.*“

I když se zadání úkolu nepodařilo naplnit po technické stránce, socioemocionálních cílů bylo dosaženo. Aktivita navodila kooperativní chování u všech dvojic dětí. Opět se zde projevil jako důležitý faktor charakter aktivity, který nabízel spontánní prožitek pohybu a humoru.

6.6.9 Eskymáci⁸

Typ úkolu: diskuze, řešení problému, tvorba konkrétního produktu

Organizace: 16 dětí, 2 skupiny po 8 dětech

Místo: v herně na zemi

Čas: 20 minut

Pomůcky: dva velké archy papíru, čtyři „medvědí kožešiny“, dvacet ryb, lepidla, koše - jezera, klacíky - udice

Cíl: získat poznatek, že bez spolupráce skupiny není možné úkol splnit, rozvíjet dovednost plánovat činnost, rozdělit role a úkoly, dokončit započatou činnost

⁸ Viz příloha, fotografie č. 8.

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „*Děti, víte, že Eskymáci žijí v krutých podmínkách zimy a šanci na přežití mají jen ty rodiny, které se dokážou stmelit a spolupracovat? My si na takové eskymácké rodiny teď zahrajeme. Aby každá rodina dokázala přežít zimu, musí si postavit iglú ze šesti sněhových kvádrů, zajistit dvě medvědí kožešiny a ulovit deset ryb. Já vám teď povím, co musíte udělat, abyste tyto úkoly dokázaly splnit. Pomůžu vám rozdělit se do dvou eskymáckých rodin. Každá rodina bude mít osm členů. Každá rodina vybere mezi sebou dva členy, kteří budou získané trofeje lepit na arch papíru. Z ostatních šesti dětí vyberete čtyři nejsilnější Eskymáky, kteří budou vysekávat z ledu kvádry na stavbu iglú. Ostatní členové rodiny jim budou držet pěsti, aby se práce podařila. Až kvádry vykopete, celá rodina se vypraví na saních pro dvě medvědí kožešiny. Nakonec celá rodina půjde na lov ryb, kterých musí ulovit přesně deset.*“

Aktivitu jsem musela upravit vzhledem k věku dětí, neboť původně byla určena pro děti od první třídy ZŠ. Děti jsem rozdělila na dvě skupiny sama, neboť jsem předpokládala, že pro naplnění cílů bude lepší vytvořit vyrovnané skupiny z hlediska povahových rysů, kognitivních i konativních schopností a dovedností. Obě skupiny byly zároveň genderově heterogenní, zastoupení chlapců a dívek bylo stejné (pět chlapců a tři dívky). Genderově heterogenní skupiny jsem volila záměrně, neboť jsem se snažila předejít možnému kompetitivnímu chování mezi skupinou dívek a chlapců. Předpokládala jsem totiž, že vzhledem k povaze aktivity, i na základě předchozích zkušeností, by byla tendence k soutěžení mezi genderově homogenními týmy pravděpodobná. Každá skupina pracovala v jedné části třídy. Před sebe děti dostaly papírový arch s obrázkem Eskymáka, šest papírových sněhových kvádrů, pro každé dítě jeden klacík-udici, koš jako jezero a deset papírových ryb.

Děti z každé skupiny měly zvolit dvojici, která měla skládat a lepit získané trofeje na papír, a dvě dvojice, které měly za úkol vysekat sněhové kvádry. Tyto dvojice se měly postavit čelem k sobě, za každých pět vykonaných dřepů si dojit pro jeden kvádr a položit ho na svůj arch papíru. Po této aktivitě si měly všechny děti ze skupiny sednout na zem za sebe na určené místo a postupným přecházením posledního dítěte dopředu se takto na saních přemístit přes celou třídu. Po splnění tohoto úkolu získal celý tým (rodina) jednu kožešinu. Tuto činnost musela každá „rodina“ provést dvakrát. Po získání dvou kožešin se děti měly střídat v házení udice do jezera. Pokud se dítě trefilo, vzalo si jednu rybu. Po jednom odhození odcházelo na konec řady. Při házení se děti střídaly tak dlouho, dokud celá skupina nezískala deset ryb. Dvojice, která shromažďovala trofeje, je postupně lepila na arch papíru.

Rozbor průběhu aktivity: Děti se zpočátku nemohly dohodnout na přidělení úkolů. Po chvíli byly schopné se s mou dopomocí domluvit a úlohy si rozdělit samy. Dřepy jsem počítala společně s dětmi a hlídala dodržování pravidel. Z obou skupin prováděly tuto činnost dvojice chlapců, kteří neopomněli sledovat, jak rychlí jsou „soupeři“ z druhé skupiny. „Jízdu na saních“ pochopily děti rychle a kožešiny obě skupiny brzo získaly. Při „lovení ryb“ jsem dětem musela zopakovat pravidla, děti se zprvu snažily po neúspěšném hodu házet vícekrát za sebou. Po ujasnění si pravidel se aktivitu podařilo dokončit oběma skupinám. Počáteční tendence k soupeření chlapců mezi skupinami (kopání kvádrů – dřepy) se brzo vytratila a děti byly plně zaujaté spoluprací uvnitř skupiny. Při hře nedošlo ke konfliktům, děti si vzájemně radily a podporovaly se, průbojnější děti dokázaly činnost skupiny koordinovat. Obě skupiny dokončily činnost téměř současně. Díky zaujetí hrou se neprojevil konflikt uvnitř jednotlivých skupin, ani kompetice mezi skupinami. Po této aktivitě děti spontánně začaly stavět „iglú“ z různých stavebnic nebo malovaly obrázky.

Reflexe aktivity s dětmi proběhla takto:

U: „*Co vás nejvíc na hře bavilo?*“

Tereзка: „*Bylo to super.*“

Ondra: „*Mě bavilo všechno.*“

Ostatní: „*Celá hra.*“

Toník: „*Mě bavila celá hra... a jak jsme jeli na saních. A jak jsme lovili ryby.*“

Tereзка: „*A nejlepší bylo, že jsme to zvládli.*“

U: „*Bylo pro vás těžké splnit všechny úkoly?*“

Lenka, Martin, Honzík: „*Né, nebylo.*“

Deniska: „*Bylo to dobrý.*“

Vašík: „*Ale taky to bylo trochu těžký.*“

Martin, Adélka, Johanka: „*Nejtěžší bylo lovení ryb.*“

Péťa: „*Nejtěžší, že jsem se nemoh trefit do jezera.*“

U: „*Dokázaly byste úkol splnit samy, kdybyste si vzájemně nepomáhaly?*“

Tom: „*Já bych to sám dokázal.*“

Lucka: „*Ale to bys nemoh, protože bys nevykopal sníh.*“

Lenka: „*A taky by to dlouho trvalo.*“

Petruška: „*A nebyla by to taková zábavná hra.*“

Děti shodně vyjadřovaly radost z činnosti („*bylo to super... mě bavilo všechno... mě bavila celá hra*“), i když úkol byl poměrně náročný, jak některé děti ve výpovědích uvedly.

Zároveň se opět projevil sklon k individualismu („*Já bych to sám dokázal*“). Tomu oponovaly dívky („*Ale to bys nemoh... dlouho by to trvalo... nebyla by to zábavná hra*“).

Učitelka aktivitu uzavřela těmito slovy: „*To je fajn, jak jste si dneska hezky pomáhali. Eskymáci jsou na zimu zajištění. Jeden sám by to nedokázal, proto musí vždy celá skupina spojit síly. A taky vidím, že kdybyste měli splnit nějaký jiný těžký úkol, při kterém byste si museli vzájemně pomáhat, protože byste ho nemohli zvládnout bez pomoci druhých, určitě byste se zase dokázali domluvit a pracovat společně. Mám z vás velkou radost. Opět si zasloužíte všichni usměvavého smajlíka.*“

Cíle aktivity byly zcela naplněny všemi dětmi. Kooperativní chování bylo navozeno u všech dětí, tedy v obou smíšených skupinách. Tendence ke kompetitivnímu chování mezi skupinami v průběhu aktivity vymizela; domnívám se, že hlavním důvodem mohla být skutečnost, že skupiny byly genderově smíšené. Nebyly patrné významnější rozdíly v zapojení dětí extrovertních a introvertních. Úkol byl sice časově náročný, pro děti však zajímavý a jeho cíl dosažitelný, a tak děti v průběhu realizace zaujal sám charakter činnosti, samotné plnění úkolu.

Zajímavé do budoucna by bylo zjistit, jestli, s ohledem na charakter aktivity, by při záměrném vytvoření genderově homogenních skupin docházelo ke kompetitivnímu chování mezi skupinami.

6.6.10 Vysvobození princezny

Typ úkolu: diskuze, řešení problému, tvorba konkrétního produktu

Organizace: 18 dětí, 4 smíšené skupiny po 4 a 5 dětech

Místo: v herně na zemi

Čas: 20 minut

Pomůcky: čtyři rozstříhané barevné šaty z papíru, čtyři velké archy papíru rozlišené barvou podle barvy šatů, maňásek černokněžníka

Cíl: dokázat dodržet i přísná pravidla hry, umět v zájmu skupiny potlačit své potřeby, uvědomit si, že pokud poruší pravidlo jeden ze skupiny, skupina cíle nedosáhne

Zadání aktivity bylo formulováno takto: „*Děti, víte, že v pohádce, kterou jsme si přečetli, měl princ tři kouzelné pomocníky, kteří mu pomáhali vysvobodit princeznu ze zajetí černokněžníka. My tu ale žádné kouzelné pomocníky nemáme, tak co kdybyste princovi pomohly*

vysvobodit princeznu vy? Černokněžník uložil princovi, aby našel a složil čtyři šaty, které ve vzteku rozstříhal. Jedny žluté, druhé červené, třetí modré a čtvrté zelené. Pomůžete mu?“

Činnosti předcházelo přečtení pohádky „Dlouhý Široký a Bystrozraký.“ Po třídě jsem rozházela kousky „rozstříhaných šatů“, tolik kousků, kolik bylo dětí. Každé dítě mělo za úkol sebrat jeden díl.

Průběh činnosti: 1. varianta: Děti po sebrání jednoho dílu měly za úkol vytvořit skupiny podle barvy jednotlivých dílů. Po vytvoření skupin (všechny byly smíšené), se odebraly k označeným archům a společně měly šaty složit.

2. varianta (s maňáskem černokněžníka): „První úkol jste dokázaly dobře zvládnout, ale teď vás čeká těžší část úkolu. Opět budete skládat šaty jako při předchozím úkolu tak, aby žádný kousek šatů nechyběl. Ale teď to musíte zvládnout s dodržováním přísných pravidel: úplně potichu, bez mluvení. Pokud by někdo promluvil a řekl jen jedno slovo, třeba jen „ukáž“ nebo „uhni“, byla by princezna moje!“

U: „Troufnete si na to děti? Víte co, zkusíme si to nejdřív nanečisto, jen jako, a potom teprve pomůžete princovi, aby mu princeznu černokněžník nevzal.“

Děti pracovaly nejdříve „nanečisto“ stejným způsobem jako u varianty 1., potom „načisto“ pomáhaly princovi skládat šaty pro princeznu bez mluvení.

Rozbor průběhu aktivity: Hru v zadání 1. varianty zvládly děti bez problémů, zapojilo se každé dítě, nedocházelo ke konfliktům a všechny čtyři šaty se podařilo úspěšně poskládat. Při druhé variantě se nepodařilo ani při hře „načisto“ zvládnout úkol bez mluvení. Docházelo ke konfliktům, děti se vzájemně obviňovaly z neúspěchu. Ani jedna skupina činnost nezvládla.

Vzhledem k tomu, že se dětem nepodařilo úkol při druhé variantě úspěšně splnit a měla jsem pocit, že by ho děti mohly zvládnout, zařadila jsem hru i další den. Poprvé se žádné skupince dětí opět nepodařilo dodržet pravidlo mlčení. Vznikaly konflikty, děti ve skupině se vzájemně obviňovaly z porušování pravidel. Podruhé se úkol podařilo splnit zároveň dvěma skupinám, které projevovaly radost z výhry, ostatní skupiny opět prožívaly tenzi. Děti se buď obviňovaly (dominantnější typy) nebo ztrácely o aktivitu zájem (submisivnější typy).

Protože jsem se chtěla pokusit o zvládnutí pravidla mlčení všemi skupinami, zkusila jsem děti z neúspěšných skupin znovu motivovat. „Viděla jsem, že vás od úspěchu dělí už jen malý krůček, a proto věřím, že nyní již dokážete zachránit princeznu i s obtížným pravidlem mlčení. Víte co, zkusíme to tedy naposledy. My ostatní vám budeme moc fandit a přát, aby se vám to

podarilo.“ Potřetí, dle předpokladu, splnily úkol i poslední dvě skupiny. Aktivita již však byla poměrně dlouhá a u dětí se postupně vytrácelo nadšení ze hry.

Reflexe aktivity s dětmi (2. varianta) proběhla takto:

U: „*Jak se vám dařila spolupráce při skládání šatů?*“

Natálka: „*Lukáš nám to kazil, pořád něco povídal.*“

Nikolka: „*Nám se to nejdřív nepodařilo, ale pak už jo.*“

Pěťa: „*Bylo to dobrý.*“

U: „*Co bylo pro vás nejtěžší?*“

Děti: „*Abysme nemluvili...pořád to někdo kazil.*“

U: „*Myslíte, že by vám práce šla lépe, kdybyste skládal každý jedny šaty sám?*“

Děti: „*To by bylo jednoduchý...to bych měl hned.*“

Lucka: „*Ale to by nebyla spolupráce.*“

U: „*Ale nakonec se vám to podařilo i ve skupinkách. Jak jste to dokázali?*“

Honzík: „*No, že jsme pak nemluvily.*“

Petruška: „*Protože jsme začly dodržovat pravidla.*“

Děti zmínily podle skutečnosti jako nejtěžší překážku dodržení pravidla mlčení. Aktivitu vnímaly jako individuálně zvládnutelnou, avšak správně poznamenaly, že by chyběla spolupráce. Jako nejtěžší uvedly dodržování pravidla mlčení, které porušovali shodně dívky i chlapci. Ve výpovědích nebylo patrné plné zaujetí činností. Vzhledem k poměrně dlouhé době trvání aktivity děti ztratily motivaci a víru ve zvládnutí úkolu.

Učitelka aktivitu (2. varianta) uzavřela těmito slovy: (1. den:) „*To je mi líto děti, že se nám nepodařilo princeznu vysvobodit a měl by si jí nechat černokněžník. Víte co, zítra se o to pokusíme znovu a třeba se nám podaří princovi pomoci.*“ (2. den) „*Jsem ráda, že dokážete dodržovat i přísná pravidla. Jsem na vás opravdu moc pyšná a princ si díky vaší pomoci může princeznu odvést. Protože jste to dokázali, si teď ten, kdo bude chtít, může ke mně přijít pro kousek rozstříhaných barevných hradů a můžete zkusit složit z částí hrady podle barev.*“

Na závěr děti samostatně nebo po skupinkách pokračovaly ve skládání hradů (již se nezapojily všechny děti).

Cíle aktivity se podařilo splnit všem dětem, avšak až po delší době a za cenu ztráty motivace, nadšení a radosti ze hry. Aktivita navodila kooperativní chování ve své první variantě u všech dětí, ve všech skupinách. Při realizaci druhé varianty se ukázalo pro některé děti jako obtížné dodržet pravidlo mlčení, které již vyžaduje dostatečně rozvinuté volní vlastnosti a díky tomu docházelo ke konfliktům nebo apatii, lhostejnosti. Kooperativní chování se poda-

řilo navodit až po delší době a další motivaci. V té době však již většina dětí ztratila o činnost zájem.

6.7 Shrnutí

Ve druhé, projektové části práce jsem pomocí realizace aktivit, které mají mít potenciál navodit kooperativní chování, zjišťovala, jestli tyto u dětí opravdu kooperativní chování navodily. Při většině z celkem deseti zdokumentovaných aktivit projektu se podařilo navodit kooperativní chování u všech dětí a ve všech skupinách.

U dvou z realizovaných aktivit, *Skládání obrázků 1 a Stádo oveček*, se kooperativní chování v plném rozsahu podařilo navodit pouze u genderově homogenních skupin dívek. Diference v osobnostních rysech, kognitivních a praktických schopnostech a dovednostech, ovlivnily přijetí různých rolí ve skupinách. V týmech dívek se tyto rozdíly projevíly ku prospěchu kooperace, pozitivně ovlivňovaly komunikaci, průběh činnosti, socioemocionální vztahy, dynamiku a kohezi skupiny. Z výpovědí dívek vyplynulo, že se vnímaly jako úspěšné. Smíšené skupiny z hlediska genderu a ostatních osobnostních předpokladů pracovaly podstatně hůře, z výpovědí bylo patrné, že některé děti vnímaly skupinovou práci jako překážku. Docházelo k rivalitě mezi dívkami a chlapci ve skupině a zároveň se objevovala i tendence k soupeření mezi skupinami. Dominantní děti se dostávaly do konfliktů, submisivní, poddajné děti projevovaly naopak spíše lhostejnost a ztrácely o činnost zájem. Nejhůře si při obou jmenovaných aktivitách počínaly skupiny tvořené pouze dominantními chlapci. Ve skupinách chlapců se projevovovala největší tenze a sklon ke kompetitivnímu chování, který chlapce limitoval při společné skupinové práci a bránil jim prožívat samotný průběh aktivity. Chlapci se vnímali jako neúspěšní a „poražení“, vyjádřili problémy v komunikaci a někteří opět pociťovali skupinovou práci jako přitěžující.

Při druhé aktivitě, *Stádo oveček*, navíc chlapci ve srovnání s dívkami disponovali v nižší míře praktickými dovednostmi důležitými pro úspěšné zvládnutí činnosti.

Oproti aktivitám, kde bylo kooperativní chování navozeno, lze u obou těchto aktivit najít některé **společné faktory, které mohly negativně ovlivnit průběh a výsledky činnosti** a výrazně se tak podílet na skutečnosti, že kooperace dosaženo nebylo. Za prvé se jednalo o **aktivity s minimem pohybu**, který je v předškolním věku pro děti přirozenou potřebou a který sám děti svou podstatou motivuje a přináší jim potěšení. Druhým společným znakem

je, dle mého názoru, **vyšší náročnost obou těchto aktivit** oproti zbývajícím, a to z hlediska volných vlastností, jako je např. vytrvalost a cílevědomost, praktických dovedností, nutnosti náročnější verbální komunikace, konstruktivního myšlení nebo schopnosti rozdělit si a akceptovat rozdílné role ve skupině. Třetím společným rysem je skutečnost, že jsem **neintervenovala do tvorby skupin**, což by vzhledem k charakteru těchto aktivit bylo jistě vhodné.

Souhrnně, na základě výše zmíněného, můžeme říci, že **při kooperativních aktivitách, které neměly výraznější dynamický náboj a vyžadovaly rozvinutější praktické dovednosti a volní vlastnosti, nejlépe spolupracovaly skupiny složené pouze z dívek**. Za nimi z hlediska kvality kooperace se umístily skupiny smíšené a nejhůře kooperovaly skupiny složené ze samotných chlapců. Zde se projevovala vysoká tenze, největší sklon ke kompetitivnímu chování, pesimismus, ztráta motivace, absence konstruktivní komunikace a vědomí „společného my“, nedostatek volných vlastností, jako např. vytrvalosti a cílevědomosti. Jmenovaná negativa by se dala zahrnout pod označení „ztráta pocitu zvládnutelnosti úkolu“, ve jmenovaných dvou případech hlavně z důvodu nedostatku potřebných dovedností.

Třetí z realizovaných aktivit, o které bych se chtěla zmínit, je aktivita *Vysvobození princezny*. Shodnými znaky s dvěma dříve jmenovanými je absence dostatku pohybu a náhodné složení skupin. Tato aktivita navíc vyžadovala, vzhledem k věku dětí, vysokou volní vyspělost, protože nutnou podmínkou splnění bylo dodržení pravidla mlčení po celou dobu plnění aktivity a dále schopnost neverbální komunikace. V tomto případě se sice nakonec kooperativní chování podařilo navodit u všech dětí a ve všech skupinách, avšak až po delší době a bohužel za cenu ztráty motivace, radosti, optimismu a zájmu dětí o činnost.

Lze konstatovat, že **zbývajících aktivity, které se měly vyznačovat potenciálem navodit kooperativní chování, opravdu kooperativní chování u dětí navodily**. Jako charakteristiky společné všem těmto sedmi aktivitám můžeme jmenovat **dostatek pohybu a fakt, že se pojily s humorem**, tedy přirozenými potřebami dětí předškolního věku. Děti byly vtaženy do děje, spontánně prožívaly samotný průběh aktivity. Za této skutečnosti přirozeně přijaly různé role, které pozitivně ovlivňovaly dynamiku skupiny, rovnováhu její koheze a tenze. Zapomínaly soupeřit a vnímaly se jako důležitý, oceňovaný a respektovaný člen a partner, který patří do skupiny a je jí plně akceptován.

Při kooperativních aktivitách, které bychom tedy mohli označit jako pohybové s vtipným nábojem, se rozdílily mezi skupinami složenými z dívek, skupinami složenými z chlapců nebo skupinami smíšenými, výrazně neprojevovaly. Všem skupinám se podařilo navodit úspěšnou kooperaci.

Při reflexi aktivit s dětmi jsem pozitivně vnímala, že dokázaly vystihnout objektivní skutečnost při analýze realizovaných činností, dokázaly verbalizovat fakta, uměly vyjádřit prožívané pocity, byly, ve většině případů, schopné najít a vysvětlit příčiny úspěchu nebo důvody neúspěchu.

V průběhu realizace projektu bylo možné zaznamenat, že schopnost kooperovat, schopnost pomáhat nebo se vcítit do pocitů druhých se při některých aktivitách výrazně lišila ve skupinách rozdělených podle pohlaví, a to v neprospěch chlapců. Tato skutečnost však nekorresponduje s výzkumnými zjištěními popsány v odborné literatuře, která neprokázala významné rozdíly mezi chlapci a dívkami ve schopnosti spolupracovat a schopnosti empatie (viz. kap. 4.2.4). Domníváme se tedy, že faktor genderu by bylo vhodné v této souvislosti dále samostatně zkoumat.

Závěr

Práce se zabývá tématem kooperace se zacílením na děti předškolního věku. Na pozadí skutečnosti, že člověk je osobnostně vybaven pro kooperativní i pro kompetitivní chování, jsem chtěla postihnout pozitiva kooperativního chování jako cesty ke spokojenému soužití v pluralitní společnosti 21. století.

V první části práce jsem dokumentovala teoretické poznatky z literatury, které souvisí s mezilidskou interakcí, mapovala pozitiva a negativa jednotlivých typů chování. Kooperativní chování je vnímáno jako druh prosociálního chování, které, podle Koukolíka (2006), zastupuje lidskou „normalitu“ a je pozitivně zaměřeno na druhé bez sledování osobních zájmů a výhod. Protipólem prosociálnosti je deprivantství, antisociální chování, které zastupuje lidskou anormalitu, vyznačuje se destrukcí, parazitizmem, nedostatkem síly vůle nebo neschopností tvůrčí spolupráce.

To, jak se bude jedinec v životě projevat, závisí na vnitřních a vnějších faktorech, jež můžeme, hlavně v případě faktorů vnějších, do značné míry ovlivnit a pozitivně rozvíjet edukací. To je důležitý fakt, se kterým pedagogové mají možnost dále pracovat. Pozitivní stránky osobnosti dítěte je možné rozvíjet právě pomocí kooperativních aktivit, které pomáhají vychovávat sociálně kompetentního jedince.

Při aplikaci prakticky zaměřeného projektu jsem si ověřila, že **předškolní věk je vhodným obdobím k získávání zkušeností z kooperativních aktivit**. Při jejich realizaci je nutné mít na mysli specifika věku, zodpovědně promýšlet motivaci, která je neoddelitelnou součástí činností, citlivě zvažovat případnou intervenci do utváření skupin, mapovat a eventuálně regulovat samotný průběh činnosti a zároveň plánovat a rozmyslet formu konkrétních otázek pro děti za účelem následné reflexe.

Pohybové a vtipně založené aktivity se osvědčily jako nejvhodnější typ kooperativních aktivit pro tuto věkovou skupinu. Děti zapomínaly na rivalitu a soutěživost, byly plně pohlceny samotnou činností, prožívaly spontánní radost, pocit sounáležitosti a osobní účinnosti při ovlivňování průběhu a výsledku akce. Nebyly patrné výrazné rozdíly v dosažení cílů ve skupinách genderově homogenních či heterogenních.

Při aktivitách, které jsou náročnější z hlediska kognitivních schopností, volných vlastností nebo praktických dovedností, se výrazně projevovaly rozdíly mezi skupinami dívek, chlapců

a skupinami smíšenými. Z této zkušenosti můžeme pro budoucí praxi vyvodit doporučení důsledněji a hlouběji promýšlet složení skupin, a to s ohledem na charakter konkrétní činnosti a na základě předchozích znalostí jednotlivých dětí. Důvodem je záměr, aby výkony skupin byly více vyrovnané, děti neztrácely zájem o činnost, radost z aktivity, pocit zvládnutelnosti činnosti apod. Je dobré zvolit aktivitu, která svou náročností skupinu „potáhne dopředu“, proto je třeba začlenit do skupiny takové děti, o kterých předpokládáme, že spolupracující skupinu povedou díky svým schopnostem a dovednostem úspěšně do cíle.

Rozdílné temperamentové vlastnosti, zvláště extroverze a průbojnost, se jeví pro kooperaci jako faktor ambivalentní s ohledem na charakter aktivity a složení skupiny z hlediska genderu (viz. kap. 6.7).

Po ukončení aktivity se osvědčilo provést reflexi deskriptivním jazykem, pomocí otázek, společně s dětmi. Otázky je třeba mít promyšlené dopředu, ovšem s vědomím, že je s nimi možné podle aktuální situace, potřeby a odpovědí dětí pružně pracovat. Děti v tomto věku již dovedou adekvátně reagovat a odpovídat na položené otázky, umějí vyjádřit své pocity, dokážou objektivně hodnotit průběh aktivity, zda se jim činnost dařila nebo nedařila, dovedou postihnout příčiny úspěchu a neúspěchu. **To, že se děti na hodnocení samy aktivně podílejí, má pro ně velký význam z hlediska lepšího uvědomění si reality a hledání a nacházení souvislostí. Ze společného hodnocení si odnášejí důležité poznatky, ke kterým došly samy, případně s citlivou intervencí učitelky. Tato skutečnost je významná z hlediska jejich osobnostního rozvoje a rozvíjení spoluzodpovědnosti za průběh a výsledky společných aktivit.**

Pro pedagoga je nezbytné z takto provedené reflexe vyvodit závěry, jak pozitivní, tak negativní, a dále s nimi pracovat. Realizace projektu s dětmi pro mne samotnou byla obohacující, pomohla mi uvědomit si a postihnout různé souvislosti a fakta, a to hlavně na základě uskutečněných reflexí aktivit společně s dětmi a následné sebereflexe, která mne vedla k zamyšlení např. nad mým přístupem k tvoření kooperativních skupin, výběrem charakteru aktivit, přiměřeností motivace, promýšlením metod a forem práce nebo otázek pro děti.

Literatura

- BLATNÝ, M. a kol. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3434-7.
- DELORS, J. *Učení je skryté bohatství: Zpráva mezinárodní komise UNESCO „Vzdělávání pro 21.století.“* Praha, Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.
- DRTILOVÁ, J.; KOUKOLÍK, F. *Vzpouza deprivantů*. Praha: Galén, 2006. ISBN 80-7262-410-5.
- FISHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-120-7.
- GILLERNOVÁ, I. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In MERTIN, V.; GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010, s. 132–133.
- HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Program podpory zdraví ve škole*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-263-7.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- HOSKOVCOVÁ, S. *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1424-8.
- HOSKOVCOVÁ, S.; RYNTOVÁ, L. *Výchova k psychické odolnosti dítěte*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2206-1.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení a vyučování*. Univerzita Karlova v Praze: Karolinum, 2004. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KOŠŤÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ, Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0220-2.
- KOLLÁRIKOVÁ, Z.; PUPALA, S. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KRATOCHVÍL, S. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. doplněné vydání. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-347-1.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-551-2.
- KŘIVOHLAVÝ, J. *Hořet, ale nevyhořet*. 2. přeprac. vydání. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 2012. ISBN 978-80-7195-573-3.

- LISÁ, E. a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-746-6.
- MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-04-21854-7.
- MIKŠÍK, O. *Psychologická charakteristika osobností*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0240-7.
- MIKŠÍK, O. *Psychologické teorie osobnosti*. Praha: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1312-3.
- MŠMT ČR. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004.
- NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1236-5.
- NEUMAN, J. a kol. *Překážkové dráhy, lezecké stěny a výchova prožitkem*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-292-0.
- NEVIN, A. Kooperativní učení z hlediska výzkumu, učitele i žáka. *Pedagogika*, 1995., roč. 45, č. 2.
- PRŮCHA, J.; KOŤÁTKOVÁ, S. *Předškolní pedagogika, učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROCHE, R. O. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4.
- SEDLÁČKOVÁ, H.; SYSLOVÁ, Z.; ŠTĚPÁNKOVÁ, L. *Hodnocení výsledků předškolního vzdělávání*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-884-8.
- SELIGMAN, M. *Opravdové štěstí*. Praha: Ikar, 2003. ISBN 80-249-0293-1.
- SHAPIRO, L. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
- SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
- SVOBODOVÁ, E a kol. *Vzdělávání v mateřské škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-774-9.

- SVOBODOVÁ, E. Sebevědomí a sebeuplatnění. In *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy. Metodická podpora k připravované revizi RVP PV*. Praha: Raabe, 2012a).
- SVOBODOVÁ, E. Komunikace s dítětem. In *Očekávané výstupy v praxi mateřské školy. Metodická podpora k připravované revizi RVP PV*. Praha: Raabe, 2012b).
- SVOBODOVÁ, E. *Obsah a formy předškolního vzdělávání*. JCU, České Budějovice, 2007.
- SMITH, CH. *Třída plná pohody*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-601-2.
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada, 2009.
ISBN 978-80-247-2947-3.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007.
ISBN 978-80-247-1734-0.
- VOPEL, K. *Skupinové hry pro život 1*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-286-7.
- VOPEL, K. *Skupinové hry pro život 3*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-398-7.
- VOPEL, K. *Skupinové hry pro život 4*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-519-6.
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Portál, 1998.
ISBN 80-7178-269-6.
- ZNEBEJÁNEK, F. *Mezi konfliktem a kooperací*. Praha: Slon, 2013. ISBN 978-80-7419-154-1.

Přílohy

Fotografie dokumentující realizované aktivity



Fotografie č. 1: Skládání obrazců 1



Fotografie č. 2: Skládání obrazců 2



Fotografie č. 3: Rychle do domečku



Fotografie č. 4: Stádo oveček



Fotografie č. 5: Vysoká věž



Fotografie č. 6: Chůze v triu/pěticích



Fotografie č. 7: Hlavičky



Fotografie č. 8: Eskymáci

Abstrakt

BAKEŠOVÁ, I. *Aktivity podporující kooperativní chování u dětí předškolního věku*. České Budějovice 2016. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce P. Bauman.

Klíčová slova: mezilidská interakce, kooperativní chování, sociální, komunikace, spolupráce, aktivity, výchova, předškolní vzdělávání, předškolní děti, osobnost, temperament, prosociálnost, empatie, emoční inteligence, sounáležitost

Práce ve své teoretické části odlišuje a popisuje různé formy mezilidské interakce s důrazem na kooperaci a kooperativní chování z pohledu sociologie, sociální psychologie a psychologie osobnosti. Zvláštní pozornost věnuje věkové kategorii předškolních dětí, specifikuje zvláštnosti tohoto věku, konkrétní metody a formy vhodné pro rozvoj kooperativního chování a popisuje roli pedagoga v tomto procesu. Dokumentuje souvislost kooperativního chování s výchovně-vzdělávacími cíli RVP PV, konfrontuje kooperativní chování ve vztahu k tzv. Čtyřem pilířům vzdělávání. Dále se dotýká proměnných týkajících se osobnostní vybavenosti jedince ve vztahu ke kooperativnímu chování. Praktická část představuje typy aktivit, o kterých se předpokládá, že mají potenciál navodit, resp. rozvíjet kooperativní chování u předškolních dětí. Práce dokumentuje realizaci těchto aktivit s dětmi, poté následuje reflexe průběhu a výsledku činnosti. V souvislosti se základní výzkumnou otázkou hledá a nachází odpověď, zda opravdu aktivity kooperativní chování u dětí navodily a jakou podobu toto chování mělo.

Abstract

Activities fostering cooperative behaviour in pre-school children

Key words: interpersonal interactions, cooperative behaviour, social, communication, cooperation, activities, education, pre-school education, pre-school children, personality, temperament, sociability, empathy, emotional intelligence, solidarity

The diploma thesis presents a differentiation and description of various forms of interpersonal interaction with emphasis on cooperation and cooperative behaviour from the perspective of sociology, social psychology and psychology of personality. As the research is focused on preschool children, the characteristic traits of this age are specified, specific methods and forms suitable for the development of cooperative behaviour are described as well as the role of the teacher in this process. Moreover, the aim of fostering cooperative behaviour is linked to the educational purpose outlined in *FEP PE* and *Learning: The Treasure Within* (four pillars of education). Furthermore, variables related to individual dispositions in respect to cooperative behaviour are briefly analysed. In the research section of the thesis, activities aiming at fostering cooperative behavior in preschool children are presented and evaluated based on their testing in a pre-school: whether/how they really worked in respect to eliciting cooperative behaviour in children.