

UNIVERZITA PALACKÉHO OLMOUC

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Bc. Irena Bartíková

Kooperativní učení v podmínkách mateřské školy

Olomouc 2018

vedoucí práce: Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem Kooperativní učení v podmínkách mateřských škol vypracovala samostatně pouze s použitím uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci, 17. 4. 2018

.....

Bc. Irena Bartíková

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování Prof. PhDr. Evě Šmelové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky, které mi poskytla v průběhu zpracování diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat všem učitelkám zapojeným do výzkumu za radostnou spolupráci. V neposlední řadě patří dík za podporu po celou dobu studia mojí milované rodině a příteli.

OBSAH

ÚVOD.....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Učitel jako aktér kooperativní výuky	9
1.1 Osobnost učitele.....	9
1.2 Profese učitele mateřské školy.....	9
1.3 Profesní kompetence učitele	10
1.4 Deskripce a klasifikace profesních znalostí.....	12
1.5 Role pedagoga.....	12
1.6 Pedagogické zásady	15
1.7 Organizační formy a komplexní vyučovací metody.....	16
1.8 Učitel a kooperativní učení	18
1.8.1 Přípravná fáze	18
1.8.2 Realizační fáze.....	21
1.8.3 Prezentáční fáze (hodnocení/reflexe)	22
2 Kooperativní učení	24
2.1 Pojem kooperace	24
2.2 Principy kooperativního učení	25
2.3 Metody kooperativního učení	27
2.4 Skupinová a kooperativní výuka.....	28
2.5 Pozitiva principů skupinové práce a kooperace.....	29
2.6 Kooperativní dovednosti	30
2.7 Typy kooperativního učení	31
2.8 Stručný pohled do historie	32
3 Kooperativní učení v mateřské škole	35
3.1 Kooperace jako jeden z cílů předškolního vzdělávání.....	35
3.2 Rozvoj kooperace v mateřské škole.....	38
3.2.1 Ukázky kooperativních činností	38
3.2.2 Pozitivní dopady rozvoje kooperace hrou	39

3.3	Základní složky kooperativní hry	40
II.	EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE	42
4	Charakteristika empirického šetření	43
4.1	Výzkumný problém	43
4.2	Cíl výzkumu.....	44
4.3	Popis metodologie, užitých metod a vzorku	44
4.4	Zkoumaný vzorek	46
4.5	Interpretace získaných dat	48
4.6	Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu	71
	ZÁVĚR.....	75
	Seznam použité literatury	77
	Internetové zdroje	80
	Seznam použitých zkratk	81
	Seznam příloh	83

ÚVOD

Tématem diplomové práce je problematika kooperativního učení v podmínkách mateřské školy. Současná doba je typická zvyšujícími požadavky na všechny, ale zejména na mladé lidi. Mimo nároků na jejich znalosti a dovednosti, tvořivost, pružnost, vysoký výkon, samostatnost, se klade se důraz také na způsobilost pracovat v týmu. To je velmi významnou dovedností. Pokud ji ovládáme, stáváme se cenným a žádaným společníkem. Tato skutečnost je sledovatelná, jak je obecně známo, například u pracovních pohovorů, kde se mezi prvními zjišťuje právě schopnost spolupráce. Kooperativní učení je jednou z variant jak děti připravit pro budoucí život, aby dokázaly vyjádřit svou myšlenku či názor. Využívání kooperativního učení v mateřské škole považujeme za aktuální, jelikož významně ovlivňuje všestranný rozvoj dítěte. Kooperativní výuka plánovaně, promyšleně a cíleně učí děti takovým sociálním dovednostem, které jsou nepostradatelné v osobním i pracovním životě. Naučí se zodpovědnosti za práci v týmu, komunikačním dovednostem, porozumět a respektovat odlišné názory a potřeby druhých, dodržovat dohodnutá pravidla, hledat a nacházet odpovědi na otázky, nebát se zeptat, vyhledávat, poradit ostatním, prezentovat svou práci před kolektivem. Uplatňování kooperace v předškolním vzdělávání umožňuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018) (dále jen RVP PV). Dokument tvoří rámec pro práci učitele mateřské školy a zároveň umožňuje značnou volnost při volbě edukačních prostředků, přičemž jedním z nich může být právě kooperativní učení hrou.

Dobře fungující kooperativní činnost v prostředí MŠ přináší velmi dobré výsledky, ale cesta k ní není ani rychlá, ani snadná. Vliv na její efektivitu má jednak učitel, jeho motivace, znalosti a zkušenosti, jednak odpovídající vzdělávací podmínky. Rozšířená představa, že kooperativní učení znamená rozdělit žáky do skupin, zadat jim úkol a ten pak vyhodnotit, je mylná. Musíme pochopit základní znaky kooperativního učení, díky nimž funguje jako systém. Tyto znaky kooperace jsou opěrné sloupy systému, které zajistí, že skupinová práce povede k žádaným výsledkům. Pokud nefunguje třeba jen jeden z nich, ohrožuje to účinnost kooperativního učení. Při jeho plánování a realizaci musí mít pedagogové na paměti výčet definujících rysů a převést je do konkrétních činností. Cílem diplomové práce je zjistit, analyzovat a vyhodnotit, které znaky kooperativního učení se vyskytují při práci učitelky MŠ během řízené činnosti. Na základě komparace s teoretickými východisky zkoumané problematiky chceme vyskytující se znaky vyhodnotit a identifikovat.

Diplomová práce je strukturována do dvou hlavních částí. Teoretickou část práce tvoří základní východiska pro výzkum. Objasňuje nám zkoumanou problematiku na základě prostudované literatury a pramenů. Tato část se skládá ze tří kapitol, z nichž první se zabývá učitelem jako aktérem kooperativní výuky, následující kooperativním učením obecně, poslední kapitola teoretické části pojednává o kooperativním učení v podmínkách mateřské školy. Empirická část diplomové práce osvětluje metodologii výzkumu, hlavní a dílčí cíle a výzkumné otázky. Obsahuje také kazuistiky pedagogů, kteří v rámci výzkumu předvedli kooperativní činnosti. Realizovaný výzkum vycházel z metodologické sekvenční triangulace, což umožnilo kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Učitel jako aktér kooperativní výuky

1.1 Osobnost učitele

Učitel je osoba, která se profesionálně věnuje výchově a vzdělávání žáků různých druhů škol, je k tomu kvalifikována určeným způsobem a jistou institucí nebo pověřena jednotlivcem. Učitel plní zásadní společenskou funkci. Podílí se na rozvoji osobnosti dětí a mládeže. Přípravuje žáky pro jejich budoucí uplatnění ve společnosti (Vorlíček, 2000). Pedagog tedy působí jako zprostředkovatel dovedností, vědomostí a návyků, ale také řídí činnost žáků, podílí se na jejich výchově a rozvoji jejich osobnosti. Učí je akceptovat změny ve společnosti a pomáhá jim na ně reagovat. Základem jeho práce je pečovat o citový, tělesný, morální, rozumový a volní rozvoj vychovávaných (Kantorová et al., 2008).

Pro osobnost učitele jsou zásadní tyto komponenty:

- psychická odolnost – proniknutí do podstaty a povahy problémových situací (adekvátní inteligenční úroveň, operativní myšlení a kreativita);
- adaptabilita a adjustabilita – schopnost hledat různá řešení situací, psychická flexibilita;
- schopnost osvojit si nové poznatky – učit se, schopnost efektivně regulovat své vnitřní a vnější aktivity;
- komunikativnost a sociální empatie (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 15).

Učitelovu osobnost je zapotřebí chápat jako obecný model osobnosti člověka, vyznačující se zvláště psychickou determinací.

1.2 Profese učitele mateřské školy

Problematikou profese učitele se v České republice zabývá ve svých publikacích například J. Vašutová (2004), V. Spilková (2004), J. Průcha (2005) aj. Zmiňovaní autoři podávají definici dnešního učitele z pohledu současných požadavků na tuto profesi. Věnují se spíše učitelům v primárním vzdělávání. Jejich obecné závěry ale lze aplikovat i na učitele mateřské školy (dále i MŠ) (Šmelová, Nelešovská, 2009).

E. Šmelová (2006, s. 9) definuje učitele mateřské školy jako *kvalifikovaného odborníka v oblasti předškolního vzdělávání, osobnostně vyzrálého, kompetentního převzít odpovědnost za rozvoj dítěte, saturaci jeho potřeb, a to s ohledem na individuální zvláštnosti.*

Povinnosti učitele MŠ stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2018), ve kterém je také uvedeno, že v předškolním vzdělávání má mít pedagog odbornou kvalifikaci. Učitel disponuje nevyhnutelnými profesními kompetencemi, které jsou důležité pro práci s dětmi předškolního věku. Legislativní a kutikulární dokumenty jasně vymezují požadavky a povinnosti, které se týkají vykonávání profese učitele mateřské školy a zároveň tvoří východiska pro stanovení profesních kompetencí a standardů (Šmelová, Nelešovská, 2009).

1.3 Profesní kompetence učitele

Vymezení kompetencí není jednoznačné. Jeden z významů je pravomoc (ve smyslu jsem kompetentní něco vykonávat). V kontextu vzdělávání kompetence znamená, že učitel disponuje souborem znalostí, zkušeností, dovedností, zná postupy, metody a zaujímá jisté postoje (Berčíková, Stolinská, 2014).

Průcha (2008, s. 103) definuje kompetence učitele jako *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*

Profesní kompetence učitele nenalezneme v žádném oficiálním legislativně ukotveném dokumentu. V současnosti není k dispozici žádný dokument, který by poukazoval na komplexnost, náročnost této profese a uznával její hodnotu. Existuje však poměrně velké množství variant různých klasifikací učitelských kompetencí (Berčíková, Stolinská 2014).

V publikaci (Šmelová, Nelešovská, 2009, s. 20-22) nalezneme profesní kompetence učitele mateřské školy:

1. Kompetence předmětová – absolvent studia např.:

- disponuje teoretickými znalostmi, má talentové předpoklady a ovládá praktické činnosti v muzických předmětových oblastech a výchovných předmětech (tělesná, výtvarná a pracovní výchova);
- má uživatelské dovednosti s informační a komunikační technologií.

2. Kompetence didaktická a psychodidaktická – absolvent studia např.:

- umí pracovat s rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní věk (dále i RVP PV) a využívá jej při tvorbě vzdělávacích projektů s ohledem k vývojovým a individuálním zvláštnostem dětí;

- je schopen používat základní alternativní didaktické postupy v souladu s psychologickými, sociálními a kauzálními aspekty procesu poznávání, specifickými pro předškolní věk.
- 3. Kompetence pedagogická – absolvent studia např.:**
- dovede se orientovat v kontextu výchovy a vzdělávání na základě znalostí vzdělávacích soustav a trendů jejich rozvoje, především úrovně nepřímá;
 - umí specifickým způsobem, přiměřeným předškolnímu věku, individuálně uspokojovat potřeby dítěte;
 - je schopný užít prostředky výchovy založené na aktivitě dětí, jejich prožitku a emocionálním rozvoji, především explorační činnosti a hru.
- 4. Kompetence diagnostická a intervenční – absolvent studia např.:**
- ovládá nedirektivní prostředky k zajištění kázně ve třídě a je schopen řešit školní výchovné problémy a výchovné situace;
 - umí škálu hodnotících prostředků pro předškolní věk;
 - je schopný diagnostikovat sociální vztahy ve skupině.
- 5. Kompetence sociální, psychosociální a komunikativní – učitel např.:**
- umí uplatnit efektivní způsoby komunikace;
 - dovede použít prostředky pedagogické komunikace ve škole/třídě;
 - má osvojeny prostředky utváření podnětného sociálního prostředí ve třídě/škole, zajišťuje bezpečí dětí.
- 6. Kompetence manažerská a normativní – učitel např.:**
- je schopen organizovat školní a mimoškolní aktivity dětí;
 - má elementární znalosti o zákonech a dalších normách a dokumentech týkajících se výkonu profese učitele MŠ a jeho pracovního prostředí;
 - umí základní administrativní úkony spojené s výkonem profese.
- 7. Kompetence osobnostně kultivující – učitel např.:**
- má osobnostní předpoklady pro kooperaci s kolegy;
 - dovede reflektovat potřeby a zájmy dětí;
 - má potřebu vlastního rozvoje v určité oblasti.

Profesní kompetence utvářejí v průběhu času, od studií až po celou praxi učitele. Kompetence vymezují výstupní profil absolventa pedagogické fakulty. Rozvoj kompetencí je obecným trendem ve všech evropských zemích. Jejich výběr a význam vycházejí z hodnot dané společnosti (Švec, 2005).

1.4 Deskripce a klasifikace profesních znalostí

Součástí profesního základu učitele jsou pedagogické znalosti. Mezi ně řadíme znalosti obsahu vyučovaného předmětu, znalosti obecně pedagogické, psychologické, kurikulárních dokumentů, školského systému, znalosti sociokulturního kontextu, žáků, sebe samého. (Dytrtová, Krhutová, 2009). Učitel se současně neobejde bez strategických paradigmatických znalostí (obecných teorií vzdělávání a vědeckých principů), které je možné aplikovat a ověřovat v praxi (Janík, 2007).

V odborné literatuře se setkáme s různými rozděleními znalostí učitele. J. Vašutová (2004, s. 90) strukturovala znalosti:

- všeobecné – vztahují se k všeobecnému přehledu učitele;
- předmětové – obsahové;
- empirické – vycházejí ze zkušeností a jejich reflexe;
- normativní – znalosti cílů vzdělávání jako standardů;
- kauzální – znalosti procesů a jejich podstaty, znalosti vztahů mezi učením a vyučováním.

Nezbytné je dodat, že expertní znalosti jsou základem profesních kompetencí učitele, o kterých je pojednáno v předchozí kapitole.

1.5 Role pedagoga

V pedagogické praxi musí učitel mateřské školy zvládnout celou řadu rolí, s nimiž souvisí předpokládané způsoby chování a jednání. Základní povinnosti pedagogů jsou předepsány v legislativě, ale také v kurikulu (Berčíková, Stolinská 2014).

Podle odborné literatury předškolní pedagog vykonává širokou škálu rolí. Uvedené role charakterizují základní role:

- 1. Inspirátor:** Vytváří podmínky vycházející ze zájmů a potřeb každého dítěte. Akceptuje přirozené vývojové zvláštnosti dítěte. Podporuje přirozenou dětskou zvědavost.
- 2. Facilitátor:** Provází dítě na cestě za jeho poznáním. Iniciuje vhodné činnosti, připravuje prostředí, které dítě motivuje k přemýšlení, chápání a porozumění sobě samému a všemu kolem sebe. Podporuje individuální rozvojové možnosti.
- 3. Konzultant:** Zaměřuje se na utváření otevřené a přátelské komunikace, která je založena na vzájemné důvěře. Orientuje se na poradenství (Vašutová, 2004, s. 81).

Naopak Šmelová (2006, s. 122-125) ve své publikaci poukazuje na Tomanovou (2001), která vytyčila následující role učitelky mateřské školy takto:

1. Role komunikátora

- Učitelka dokáže adekvátně reagovat na situace v mateřské škole.
- Učitelka navazuje vztah s účastníky pedagogických situací (dětmi, rodiči, zaměstnanci, provozními) a s lokálním, kulturním či řídicím zázemím pedagogického pole. Umí jim naslouchat, odpovídat, sdělovat informace.
- Učitelka srozumitelně referuje o pedagogických jevech, aniž by poškodila důvěru účastníků.
- Učitelka zprostředkovává zákonným zástupcům například pedagogické záměry a postoje k dítěti, smysl pedagogických činností a jejich účinek tak, aby je získala pro spolupráci.
- Zvláštností této role je umění komunikace s dětmi daného věku v duchu partnerství, úcty a důvěry k dítěti a zároveň vlídné náročnosti a důslednosti.

2. Role pečovatelky

- Poskytuje dětem pomoc.
- Podporuje děti v sebeobsluze, péči o zdraví, čistotě, podporuje je při hygienických úkonech.
- Chrání děti před možným nebezpečím, podporuje zdravý životní styl aj.
- Je empatická k dětské potřebě bezpečí, úcty, lásky.

3. Role učitelky

- Učitelka učí dítě poznávat sebe samého a svět kolem nás, učí dítě jednat a žít, učit se a poznávat jeho možnosti v různých životních situacích.
- Navozuje modelové a přirozené situace, ve kterých dítě poznává smysl toho, co se učí a objevuje.

Autorka dále uvádí specifické aktivity pro role učitelky:

Motivace

- Učitelka děti učí, poskytuje dětem možnosti samostatně nebo společně si ověřovat, co všechno dokážou a naučí se, dává jim možnost poznat radost z tvoření, z vynaloženého úsilí.
- Přiměřeně dítě motivuje a podporuje jeho zájem o učení.

Projekty

- Učitelka dítě stimuluje pomocí nových situací, které projektuje.
- Učitelka stanovuje cíle přiměřené jednotlivým dětem i celé skupině.
- Učitelka hledá strategie učení pro jednotlivé děti i strategie vhodné pro určitou věkovou skupinu, promýšlí metody, pomůcky a eventuální spolupráci s dalšími účastníky pedagogického procesu.

Diagnostika

- Učitelka je schopna konat jako pedagog-diagnostik.

Hodnocení

- Učitelka hodnotí na základě zaznamenaných projevů např. dosažené změny rodičů a dalších účastníků výchovného procesu.
- Sleduje a posuzuje účinnost pedagogické práce, úspěchy dětí i svoje.

4. Role vůdce

- Výrazně se objevuje tam, kde dochází k aktivizaci a naléhavé organizaci většího počtu účastníků pedagogických procesů.
- V roli vůdce se dnes mohou učitelky objevovat relativně často zrovna při spolupráci s rodinou, při dobrovolné spolupráci s jinými institucemi v obci (kulturními, sportovními organizacemi).

5. Role obhájce

- Správně poučená učitelka mateřské školy může zachytit signály ukazující na špatné uspokojování potřeb dětí a činit kroky k nápravě.
- Pedagog vytváří podmínky pro splňování Úmluvy práv dítěte a také pomáhá dítěti poznat společensky žádoucí způsoby obhajoby jeho práv.

6. Role poradce

- Učitelka navrhuje řešení na úrovni profesních kompetencí učitelky mateřské školy,
- Učitelka zvládne poradit rodičům s podněcováním rozvoje dítěte v oblasti, v níž dítě vykazuje např. speciální pomoc či výjimečné předpoklady.
- Učitelka dokáže poradit, na které instituce se obracet. Doporučuje kontakt s logopedem, se zdravotním zařízením, pedagogicko-psychologickou poradnou aj.

7. Role manažera

- Učitelka vyhodnocuje a reaguje na podněty.
- Učitelka vede chod celé instituce i jednotlivé články struktury řízení.

- Vykonává mnohé prvky z řídicí práce, např. zjišťuje přání a očekávání účastníků, bere v úvahu možnosti rodiny, reaguje na signály ze základní školy, obce nebo z údajů získaných při provádění pedagogické diagnostiky atd.

Klienti, a to především rodiče, předpokládají, že učitel v MŠ má nejen odborné vzdělání, kvalitní osobnostní vlastnosti, ale že plní i určité role, které velmi úzce korespondují s jeho profesí. Učitel mateřské školy během své práce přijímá stále nové role, se kterými by se měl ztotožnit a měl by je umět přijímat z hlediska toho, aby jeho práce byla kvalitní. Jak zmiňuje Šmelová (2006, s. 125) *role je třeba vnímat jako proměnné, jimiž učitel reaguje ve své práci na měnící se celospolečenské požadavky a s tím související vzdělávací politiku a funkci mateřské školy.*

1.6 Pedagogické zásady

Pedagogické zásady definujeme jako *obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky, výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter. Týkají se všech stránek výuky. Učitelovy vyučovací činnosti, metod a forem výuky, materiálních a didaktických prostředků nebo poznávací činnosti žáka, učiva atd.* (Kalhous, Obst, 2009, s. 268).

Kalhous, Obst (2009, s. 269-271) řadí mezi nejčastější pedagogické zásady:

- spojení teorie s praxí;
- komplexního rozvoje osobnosti žáka;
- individuálního přístupu k žákům;
- vědeckosti;
- uvědomělosti a aktivity;
- názornosti;
- soustavnosti a přiměřenosti.

Plnění pedagogických zásad slouží v praktické rovině pedagogům mimo jiné k naplňování cílů předškolního vzdělávání. Jakožto obecná doporučení zvyšují a zefektivňují výchovně vzdělávací působení pedagoga. Respektování zásad závisí na profesionalitě pedagoga. Vlčková (©2014) předpokládá, že dobrý učitel musí základní pedagogické zásady dobře znát, dodržovat a korigovat podle nich své myšlení a působení na žáky, aby jeho výchovně vzdělávací působení bylo účinné a úspěšné. Obzvláště v mateřské škole je dodržování pedagogických zásad nesmírně důležité. Děti v předškolním věku prochází

velkým psychickým a fyzickým vývojem. Učitelka musí znát vývojové a věkové zvláštnosti dětí předškolního věku, aby vhodným motivováním a respektováním pedagogických zásad vedla děti k učení zcela nenásilnou, hravou a pro ně zajímavou formou.

1.7 Organizační formy a komplexní vyučovací metody

Ve vzdělávacích podmínkách se můžeme setkat s poměrně velkou rozmanitostí používaných organizačních forem vyučování. Jelikož hlavním tématem diplomové práce je jedna z organizačních forem (kooperativní výuka), je důležité si nejprve ujasnit, co jsou to organizační formy a s jakými se můžeme v praxi setkat.

Pedagog volí výukové metody a formy výuky, které musí respektovat žákovu osobnost, jeho schopnosti a potřeby. Organizační formy a výukové metody ovlivňují průběh dosahování výchovně-vzdělávacích cílů, sociální vztahy ve třídě, atmosféru a sociální klima třídy, motivují/nemotivují žáky k učení, podporují nebo naopak potlačují rozvoj tvořivosti a osobnosti žáků. Proto zde činí pedagog tak významnou roli (Čabalová, 2011). Organizační formy vyučování jsou komplexem jednotlivých možností, jakými můžeme organizovat vyučovací proces (Vališková, Kasíková, 2007). Organizační forma vyučování znamená určitý způsob uspořádání složek výuky (tj. činnosti, komunikace, způsob spolupráce učitele a žáků, strukturování učiva, metod výuky) v daných časových a prostorových podmínkách (Čabalová, 2011). Patří do systému vyučovacího procesu jako jedna ze složek tohoto systému.

Výukový proces můžeme dle Čabalové (2011, s. 157) organizovat dle následujících hledisek:

- 1. Čas a prostor** (rozvržení dne, týdne, školního roku, organizace výuky do určitých učeben apod.
- 2. Součinnost pedagoga a žáků, počet žáků, se kterými pedagog pracuje:**
 - frontální vyučování neboli hromadné (práce pedagoga s celou třídou);
 - individuální forma vyučování (činnost učitele s jedním žákem);
 - dyadické vyučování, párové (žáci spolupracují ve dvojicích);
 - skupinové vyučování (žáci jsou rozděleni do menších skupin a společně se učí);
 - kooperativní učení a výuka je vrchol skupinového učení a vyučování založen na dodržování pěti principů (znaků) kooperace.
- 3. Způsob řízení učební činnosti** (samostatná práce žáků, součinnost učitele a žáků, přímé řízení).

4. Diferenciace a individualizace žáků (tzv. individualizovaná výuka).

V praxi našich škol je stále nejčastěji používáno frontální vyučování, ale objevují se i další formy (individuální vyučování, skupinové a kooperativní vyučování, exkurze, praxe, projekty, komunitní kruh (Dvořáková, 2015).

Naopak Kasíková (2016, s. 26) rozděluje uspořádání výuky na **tři základní typy** podle sociální vzájemné závislosti v úkolové situaci při vyučování. (V jakých interakcích jsou žáci a v jakém typu závislosti se ocitnou.)

1. Kooperativní uspořádání

Je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Jedinec usiluje o výsledek, který je prospěšný pro všechny členy skupiny, s nimiž je v pozitivní vzájemné závislosti (*podrobněji vysvětleno v kapitole...*). Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny. Celá skupina má prospěch z činnosti jedince.

2. Kompetitivní (soutěživý)

V této situaci jsou cíle jednotlivých žáků spojené tak, že tu existuje negativní vztah mezi jejich dosahováním. Žáci jsou tu v negativní vzájemné závislosti. Jedinec může dosáhnout svého cíle jedině tehdy, pokud ostatní jiní účastníci situace nedosáhnou svých cílů. Úspěch jednoho je tedy bezvýhradně spojen s neúspěchem druhého (jeden vyhraje, druhý prohraje). Přestože se jedná o společnou činnost, není to činnost pospolu.

3. Individualistické

Zda jedinec dosáhne cíle, neovlivní, zdali i jiní dosáhli svých cílů. Tento typ vztahů v sociální situaci byl nazván nezávislost, jelikož jedinec nemá v úkolové situaci jakoukoli závislost žáků. V tomto uspořádání výuky se žáci pohybují k vlastním individuálním cílům, vlastním individuálním tempem a eventuálně i ve vlastním vyhrazeném prostoru.

V publikaci Maňák, Švec (2003) se s kooperativní výukou nesetkáváme pouze jako s organizační formou výuky, ale jako s tzv. komplexní výukovou metodou (alternativní, též inovativní). Tím se mnohdy stírají rozdíly mezi pojmově ustálenými a definovanými konstrukty pedagogické vědy metodami-formami-prostředky. Dochází tak k určitému míšení vědeckých pojmů a kategorií.

„Komplexní metody rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než klasické výukové metody např. přednášky, experimentování, diskusní, situační.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 151)

Inovativní výukové metody jsou charakteristické pracnějším přípravou, než je tomu u metod klasických. Žáci jsou v procesu výuky aktivní, učí se samostatným objevováním

a zjišťováním informací, učí se hledat a zpracovávat informace, aktivně spolupracují s ostatními spolužáky, učí se týmové práci, organizaci, kooperaci a komunikaci s lidmi ve skupině (Zormanová, 2012).

1.8 Učitel a kooperativní učení

Řízení kooperativního učení se podstatně liší od tradičního frontálního modelu. Jednak v oblasti řízení žákova chování, jednak ve strukturování výchovně vzdělávacího procesu. Existují úspěšně vyzkoušené přístupy, jež pomáhají zvládat kooperativní učení. (Kasíková, 2016). Kooperativní výuka vyžaduje pečlivou přípravu učitele a jeho specifické role při realizaci této výukové metody.

V kooperativní výuce můžeme diferencovat tři hlavní fáze: přípravnou, realizační a prezentační (Maňák, Švec, 2003, s. 140).

1.8.1 Přípravná fáze

Není pochyby, že přípravná fáze vyžaduje promyšlení řady faktorů, jež podmiňují účinnost kooperativní výuky. Maňák, Švec, (2003, s. 140-143) začleňují mezi nejdůležitější:

1.8.1.1 Velikost skupin

Velikost skupiny učitel často přizpůsobuje charakteru úkolu, času k jeho dokončení, ale i stupni zvládnutí kooperativních dovedností (Petty, 2002). V kooperativních úkolech je zpravidla doporučována velikost od 2 do 6 žáků ve skupině, velikost od pěti žáků výše může být problematická (Kasíková 2005). Když tvoří skupinu více než čtyři členové, zpravidla se jeden z nich stává vůdce nebo se projeví potřeba vůdce. Skupiny o více jak sedmi členech nebývají příliš výkonné (Petty, 2002). Zvýšíme-li počet žáků ve skupině, zvyšujeme šanci, že někdo ze skupiny bude mít dovednosti, vědomosti, nebo schopnosti, kterých může skupina využít při plnění úkolu. Naopak čím větší skupina, tím větší jsou nároky na dovednosti pracovat pospolu (koordinovat činnost, nechat každého promluvit atp.) Nemnohý žák má rozvinuté dovednosti pro spolupráci. Začínáme-li s kooperativním učením, členíme žáky do párů nebo triád. Čím kratší je čas na úkol, tím menší by měla být skupina. Neexistuje platné pravidlo o délce setrvání činnosti skupiny. Skupiny mohou být uskupeny na celý školní rok, pro jednotlivý tematický celek nebo jen na jednu vyučovací hodinu. Doporučováno je ponechat skupinu pospolu tak dlouho, aby zažila úspěch své činnosti, aby prožila okamžiky efektivní spolupráce (Kasíková, 2005).

1.8.1.2 Tvoření skupin

Při rozdělování žáků do skupin učitel rozhoduje především o homogenitě nebo heterogenitě skupiny, tj. o její vyrovnanosti z hlediska věku, pohlaví, motivovanosti pro učení atp. Doporučuje se vytváření heterogenních skupin a přiřazení méně motivovaného jedince pro úkol do skupiny se spolužáky orientovanými na splnění úkolu. Učitel má být ten, který vytvoří skupinu či udělá kompromis, kdy část skupiny utvoří žáci podle vlastní volby, zbytek zvolí učitel na základě rozvahy (dle kooperativních dovedností žáka a jiných charakteristik) (Kasíková, 2005).

V publikaci autorky Petty (2002, s. 239-240) nalezneme způsoby, jak rozdělovat žáky do skupiny:

Náhoda

Žáci vytvářejí skupiny na základě náhody, kdy např. učitel přidělí každému žákovi číslo skupiny: první, druhá, třetí; první druhá, třetí. Skupiny uspořádané na základě náhody mohou být zprvu rozpačité, což může nebo nemusí vyhovovat učitelovu záměru.

Kamarádství

Rovněž je možné sestavovat skupiny na základě kamarádství. Kdy jedincům řekneme, aby si vytvořili skupiny. Učitel v tomto případě musí brát v potaz, že budou vznikat výhradně chlapecké nebo dívčí skupiny a někdy i party či skupiny jiným členům uzavřené. Při členění skupin na základě kamarádství je nezbytné striktně určit počet žáků ve skupině a rovněž na něm trvat.

Zkušenosti žáků

Učitel vytváří skupiny na základě znalosti výsledků práce všech žáků ve třídě, jejich intelektových, sociálních schopností, jejich zaměřenosti. Rozdělí jedince do skupin, např. na pomalejší žáky průměrné rychlé nebo s určitou slabostí, čímž zabrání jejich pasivitě. Tento způsob umožňuje každé skupině pracovat vlastním tempem. Mínus je spatřován v možném nastoupení rivality a nepřátelství, avšak tomuto riziku se nelze nikdy úplně vyhnout.

Záměrného promíchání

Vytvoření různorodých skupin žáky přijdou vhod, pokud chceme formovat názory a postoje žáků. Seskupujeme žáky do skupin, v nichž budou velké rozdíly např. v pohlaví, věku, povaze, rodinném prostředí, znalostech.

Výběr podle zasedacího pořádku

Tento způsob se využívá nejčastěji, ne však v mateřské škole. Není vhodné vybírat žáky sedící vedle sebe, ale ty, co sedí za sebou. Členové skupiny si lépe vidí do tváře, lépe spolu komunikují.

1.8.1.3 Charakter učebních problémů

Pro kooperativní výuku vybíráme vhodné úlohy, které umožňují spolupráci žáků. Při jejich volbě se řídíme výukovými cíli, charakterem učiva, složením skupin, dosavadními sociálními dovednostmi žáků apod. Za podnětné považujeme úlohy, které vyžadují analýzu, srovnávání, syntézu, konstruování, zkoušení, rozhodování, hodnocení apod. Instrukce zvolené činnosti by se měly vyznačovat jasností, srozumitelností a spíše stručností než podrobným popisem předpokládaných činností žáků ve skupině. Nejvhodnější instrukce jsou ty, které již svou formulací vybízí žáky ke společné a zajímavé aktivitě, například k pozorování, experimentování apod. (Maňák, Švec, 2003).

1.8.1.4 Úloha učitele při skupinové práci

Změnu role učitele oproti frontálnímu učení vyjadřují slova „manažer“, „konzultant“. Jeho řídicí funkce je upravována specifickými znaky kooperativního vyučování (viz kapitola znaky kooperativního vyučování).

V žádném případě neznamená, že v kooperativním učení, kdy těžiště spolupráce je mezi žáky, učitel vyučování neřídí. Ano řídí, jeho úloha je pouze jiná (Kasíková, 2005). Úloha učitele se oproti frontálnímu uspořádání výuky podstatně liší. Těžištěm dění se stávají skupiny, ne vyučovací a organizační činnosti učitele. Řídicí činnost učitele tak mění svůj charakter. Při skupinové (kooperativní) výuce učitel usměřňuje činnost žáků jakoby „zpovzdálí“. O to více se jeho role přesouvá do přípravné etapy. Příprava skupinové výuky předpokládá, že učitel promyslí, jak bude skupinovou práci řídit. Učitelova řídicí role je tudíž zřejmá hlavně v přípravné fázi skupinové práce, kdy je důležité, aby si učitel řádně promyslel a naplánoval průběh i obsah výuky a stanovil přiměřené cíle, kterých lze dosáhnout právě kooperativní formou práce (Maňák, Švec, 2003).

1.8.1.5 Organizace činnosti žáků

Součástí přípravné fáze je také promyšlení organizace činnosti žáků ve třídě. S tím blízce souvisí rozmístění skupin ve třídě. Je zřejmé, že pro skupinovou výuku jsou vhodné zejména ty třídy (prostory), v nichž lze pružně měnit uspořádání stolků a židliček pro žáky

(Maňák, Švec 2003). Jde o to, aby se uskutečňovala kvalitní interakce žák-žák. Čím blíže k sobě členové skupiny sedí, tím lépe. Za vhodný útvar pro kooperaci je považován kruh nebo přinejmenším takový tvar, ve kterém je možná interakce tváří v tvář. Významný je také volný přístup učitele k pracujícím skupinám, aby mohl do práce skupiny v případě potřeby (nízké sociální dovednosti spolupráci atp.) intervenovat. Jednotlivé skupiny by měly být situovány tak, aby se navzájem nerušily při práci (Kasíková, 2005). Také je důležitý prostor pro pomůcky ke skupinovému řešení úloh a problémů. Pomůcky by měly odpovídat jednak charakteru úloh (problémů), jednak úrovni žáků dané třídy. Pro skupinovou práci je žádoucí připravit veškeré pomůcky předem. Encyklopedie, předměty, barevné fixy, nůžky, lepidlo apod. (Maňák, Švec 2003).

1.8.2 Realizační fáze

Je zřejmé, že se úloha učitele v kooperativním učení mění, z tohoto důvodu je třeba doporučit učitelům postupy, které je nasměrují. Dle Kasíkové (2016) je vhodné učitele příliš neomezovat předepsanými postupy, jak pracovat. Proto ve své publikaci předkládá obecnější způsoby práce, které mohou učitele vést a zároveň jsou pružné k přizpůsobení konkrétní školní situaci. Tyto postupy jsou založeny na pěti základních složkách kooperativního učení:

1. Jasně stanovit cíle pro hodinu.
2. Dělat rozhodování o přidělení žáků do skupin před výukou.
3. Jasně vysvětlení úkolu a učební aktivity (utváření individuální odpovědnosti žáků, vhodnost úkolů, specifikace požadovaného chování, vysvětlení přiděleného úkolu, podpora pozitivní vzájemné závislosti členů skupiny, přidělení rolí žákům, informace o skupinové odměně za dosažení cíle, vytváření mezi skupinové kooperace, vysvětlení kritérií úspěchu, nabídka účinných kooperativních struktur).
4. Sledovat efektivitu kooperativního učení a poskytovat pomoc při plnění úkolu, podporovat dovednosti pro spolupráci (sledovat činnost skupin při použití např. pozorovacího archu, navrhnout efektivnější postup spolupráce).
5. Hodnotit žakovské výsledky a podpořit žáky v diskusi nad dobře zvládnutou vzájemnou spoluprací (shrnout základní myšlenky, hodnotit práci skupiny atp.) (Kasíková, 2005, s. 84-92)

Pro porovnání uvádíme postup, kdy učitel při uskutečňování kooperativní výuky především:

- Motivuje žáky pro skupinové řešení úloh.
- Organizuje sestavení skupin ve třídě, eventuálně v případě spontánního utváření dětí do malých skupin tento jev usměrňuje.
- Zadává skupinám úlohy a pochopitelné instrukce.
- Pozoruje práci žáků, činnost skupin - prochází mezi všemi skupinami, sleduje spolupráci, provádění zadaného úkolu. Nevměšuje se do jejich činnosti, jestliže o to není požádán. Nedává rady, které vedou ke snadnějšímu a rychlejšímu vyřešení úkolu/úlohy (poskytuje metodickou pomoc).
- Motivuje žáky ke spolupráci ve skupinách.
- Pokud je to potřeba, stává se členem některé ze skupin (např. méně výkonných, slabších) žáků.
- Vyzývá žáky k hodnocení jejich společné práce ve skupině i k osobnímu sebehodnocení přínosu jednotlivých žáků k řešení úlohy.
- V neposlední řadě vybízí skupiny k prezentaci výsledků jejich skupinové spolupráce.

Maňák, Švec (2003, s. 142) ve své publikaci doporučuje

Někteří autoři doporučují rozdělit role jedinců ve skupině, aby byla ulehčena skupinová kooperace. Např. jeden žák vykonává roli vedoucího skupiny (facilitátora skupinového dění), další má úlohu jeho asistenta, jiný roli mluvčího, který prezentuje třídě výsledky práce své skupiny (Maňák, Švec, 2003).

1.8.3 Prezentační fáze (hodnocení/reflexe)

Výsledky řešení úloh (problémů), ke kterým jednotlivé skupiny dospěly, je vhodné prezentovat po skončení dané aktivity ostatním skupinám ve třídě. Nabízejí se různé formy prezentace jako například ústní sdělení, písemné, nástěnné, společná prezentace pomocí jejich plakátu (Maňák, Švec, 2003).

Fáze reflexe zásadně pomáhá žákům v učení a současně napomáhá učitelům zlepšit strukturu výuky a motivuje žáky ke zlepšení. Hodnocení je přirozená součást procesu, kdy žáci mnohdy zjistí, že proces je často důležitější než produkt. Reflexe je proto stejně důležitá jako jiné aspekty skupinové práce. Přestože učitel svou roli neztrácí, těžiště hodnotících procesů se do velké míry přesouvá na skupinu samotnou a přechází od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny.

Hodnoticí proces je komplexní, jestliže bere v úvahu čtyři různé možnosti:

- Jednotlivci hodnotí sami sebe v kontextu skupiny.
- Členové skupiny jsou motivováni k hodnocení jeden druhého.
- Skupiny hodnotí celoskupinové procesy.
- Konečná prezentace nebo produkt může být hodnocen jinou skupinou a učitelem.

(Kasíková, 2004, s. 130-132)

Při hodnocení kooperativního učení je zapotřebí si uvědomit, že je bezprostředně spojeno s plánováním. Je důležité vědět, co a proč je hodnoceno. Cíl programu tak diktuje potřebné hodnocení. Dle typu programu mohou hodnotit kooperaci učitelé, skupina sama, vrstevníci, návštěvy, rodiče. Hodnocení probíhá automaticky, pokud skupina pracovala kooperativně. Žáci přebírají určitou zodpovědnost za hodnocení učební činnosti a skupinovou dynamiku, které se zároveň učí. Žák se učí od učitele užívat vhodný hodnotící jazyk, a to nejlépe deskriptivní. Učitel reflektuje úspěch činnosti v takových termínech jako je úroveň účasti, nadšení, míra angažovanosti a jiné. Pro reflexi, ať už ji činí skupina nebo učitel, je významná atmosféra čestnosti, otevřenosti. Načasování hodnocení je rovněž důležité. Vhodné je zařazovat (organizovat) hodnocení v průběhu aktivity skupiny, a ne na jejím konci. Máme tak ještě čas rozvinout změny ve prospěch skupinového učení. Dále také povzbuzujeme jedince k reflexi v době, kdy je skupina v problémech, jelikož na obtížích se toho nejvíce naučí. Osvědčené a doporučené je využívat jednoduché kontrolní listy, které dokumentují, co kdo má udělat, jak to má splnit. K hodnocení kooperativních činností je možno použít nejrůznějších technik, které jsou upraveny vzhledem k věku. Pro malé děti v předškolním věku je navrhováno použít obrázky, např. figurky s úsměvem a bez úsměvu, které dávají odpověď ano× ne na otázky typu: Pomáhali jsme si? Střídali jsme se? (Kasíková, 2016)

2 Kooperativní učení

2.1 Pojem kooperace

Hlavním rysem kooperativního pojetí vyučováním je kooperace. Latinsky cooperare, v překladu znamená spolupracovat. Pojem kooperace se vyskytuje v mnoha vědních disciplínách (právní vědy, ekonomie, historie, politologie, sociologie, etiologie, sociobiologie apod. (Kasíková, 2004). Chápání pojmu kooperace není zcela jednoznačné (Kasíková, 2016). Předně je nutno konstatovat, že podstata kooperace je v jádru jednotná.

Kooperace je definována jako *společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování cílů* (Kasíková, 2004, s. 7).

Z pohledu řešené problematiky diplomové práce uvedeme pro zajímavost definici z pohledu sociologie, která skutečně svým obsahem „jádrom“ odpovídá definici, viz výše. Tato věda ji vymezuje jako *společné nebo kolektivní chování, jež směřuje k nějakému cíli, které má společný zájem nebo očekávání odměny* (Kasíková, 2004, s. 8).

V pedagogickém kontextu existují minimálně tři vysvětlení tohoto pojmu:

1. Kooperace jako cílová struktura vyučování

Kooperační struktura funguje tehdy, jestliže i ostatní žáci, kteří jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou rovněž svého cíle (Johnson, Johnson, 1989).

Složkami této struktury jsou:

- obecná podstata cíle (cíl musí vybízet k součinnosti);
- hodnota specifických úkolů při dosahování tohoto cíle;
- objem interakce očekávané mezi účastníky v úkolu;
- reálné odezvy účastníků na cílovou strukturu (např. souhlas nebo nesouhlas);
- typy závislostí, které se vytvářejí mezi účastníky.

(Kasíková, 2016, s. 29)

2. Kooperace jako osobnostní, povahový rys žáka

Na hodnotu cíle je žáky nahlíženo jinak, jelikož se liší svými dispozicemi vstupovat do kooperativního učení. Jejich motivace a trpělivost v něm participovat je spjata s kooperací jako povahovým rysem. Aktuální zkušenost s kooperativním učním posiluje a rozšiřuje

kooperativní dispozice žáka. Zároveň není pochyby o tom, že určitá tendence ke kooperativnosti může být vrozená.

3. Kooperace, která se vztahuje k chování žáků ve škole

Přestože je vytvořena kooperativní cílová struktura hodiny a žák disponuje kooperativními rysy, může se stát, že se chová altruisticky. Tuto harmonii narušují:

- Vnější podmínky - např. žák s kooperativními dispozicemi se chová individualisticky při přípravě na větší zkoušku.
- Vnitřní podmínky - např. stejný žák jedná soutěživě, jestliže se potká se stejně jednajícími členy skupiny, jejichž úspěch by ho ohrožoval.

(Kasíková, 2016, s. 29-30)

Kooperativnost je pak chápána jako schopnost spolupracovat nebo je vnímána jako přátelskost, otevřenost. Vlastnost působící na interpersonální vztahy a chování (Hartl, Hartlová, 2015). Přes nejrůznější pohledy na pojem kooperace je její hlavní rys: možnost učit se prostřednictvím vyjádření a zkoumání rozličných idejí a zkušeností v kooperujícím společenství. Členové skupiny se nesnaží získat ze situace maximum pro sebe na úkor ostatních, nejde o soutěžení mezi členy skupiny a výhru či prohru. Jde o použití různých dostupných zdrojů k prohloubení porozumění ve skupině, zpřesnění hodnocení a rozšíření poznání (Kasíková, 2016).

2.2 Principy kooperativního učení

Z předešlého textu vyplývá, že skupinové uspořádání žáků je formou pro kooperativní učení. Kooperace ve vyučování neznamena jen rozdělení žáků do menších skupin. Aby účinkovalo, musí fungovat jako systém vycházející z určitých principů (znaků). Jde o pět elementárních znaků tzv. opěrné sloupy systému (kostru systému). Jedině ty zajistí, že skupinová práce povede k žádoucím výsledkům. Pokud nefunguje třeba jen jeden z nich, ohrožuje to účinnost kooperativního učení. Při plánování a realizaci kooperativního učení musíme mít tedy na paměti jejich výčet a umět je převést do konkrétních činností. Kromě toho víme, že kooperace nejpřirozeněji funguje ve vyučování, které je založeno na principech konstruktivismu (Kasíková, 2016).

Uvedeme si jednotlivé principy (Johnson, Johnson, 2008):

- **Pozitivní vzájemná závislost (positive interdependence):** znamená, že výsledky skupiny ovlivňují všichni členové skupiny stejným dílem. Funguje, jestliže žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, když neuspějí i spolužáci. Musí koordinovat své úsilí s jejich úsilí k dokončení úkolu. Pozitivní vzájemná závislost se dosahuje stanovením společného cíle, jež musí zvládnout celá skupina. Je podporována i náležitě vybranou odměnou (individuální ocenění dosažení cíle a práce se skupinovou odměnou), rozdělením informačních zdrojů (každý člen skupiny dostane část informace, kdy pro splnění úkolu je zapotřebí tyto informace zkompletovat), rozdělením rolí ve skupině, které se doplňují při plnění úkolu.
- **Interakce tváří v tvář (face-to-face interaction):** představuje výměnu informací v rámci malé skupiny, verbalizaci myšlenek, zpřesňování informací a jejich uspořádání apod. Aktivita se uskutečňuje v malých 2-6 členných kooperujících skupinách. Jestliže máme tvář před sebou, máme adresáta. Pokud máme tvář, dostáváme bezprostřední zpětnou vazbu. Tato podmínka je nezbytná k zaručení efektů kooperativního vyučování, počítaje rozvoj sociálních dovedností.
- **Osobní odpovědnost (individual accountability):** žák se učí nést odpovědnost za výsledky práce celé skupiny. Výkon každého člena je zhodnocen a zužitkován pro celou skupinu. Všichni ze skupiny mají z kooperativního učení prospěch. Účelem kooperativní výuky není posílit skupiny, ale posílit jedince. Po výuce organizované kooperativním způsobem by měly být děti způsobilé plnit podobné úkoly samy.
- **Interpersonální dovednosti (interpersonal skills):** kooperativní učení nefunguje, jestliže k němu nejsou děti vybaveny dovednostmi. Jedná se o interaktivní dovednosti, jejichž prostřednictvím skupina může úspěšně pracovat (např. dovednost vést skupinu, komunikovat s důvěrou, řešit konflikty, rozhodovat atd.). Nejlépe a nejpřirozeněji se tyto dovednosti utváří právě v rámci kooperativního vyučování. Jejich formování je postupné. Musíme postupovat od nejjednodušších dovedností po dovednosti složitější. Od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a jednoznačně až k uznávání a podpoře druhého jedince a řešení rozporů konstruktivním způsobem.

- **Reflexe skupinové činnosti (group processing):** jednotliví příslušníci skupiny hodnotí svou činnost při plnění úkolu. Účinnost (výsledek) společné činnosti je do velké míry závislý na tom, jak skupina hodnotí svoji činnost, jak rozhoduje o jednotlivých krocích, jak ji popisuje (efektivnost či neefektivnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plánování budoucí činnosti apod.) Kromě toho, že vede k ulehčení učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů, tato reflexe zajišťuje myšlení i na metakognitivní úrovni, jež vede ke zlepšení intelektové úrovně žáků.

Bude-li docházet k dodržování vymezených pěti principů, můžeme od kooperativní hry očekávat úspěch. U jedinců bychom měli docílit lepšího výkonu, rozvíjet jejich kritické myšlení, pozitivní postoj k učení, sebedůvěru a mělo by docházet k zlepšování vztahů ve třídě jak mezi dětmi, tak mezi učitelem a dítětem (Kasíková, 2010).

2.3 Metody kooperativního učení

Ve vyučování se obvykle užívají základní metody kooperativní skupinové činnosti:

Diskuse

Probíhá ve větší nebo menší skupině se sporadickou účastí učitele nebo bez něho. Záměrem může být interpretace něčeho, co není jednoznačné (báseň, obraz aj.). Jde o sdílení zkušeností, nápadů, myšlenek a osvětlování názorů na otázku společného zájmu. Diskuse mohou vést ke zvýšení individuálního porozumění nebo mohou vyžadovat vyjednávání v zájmu dosažení skupinového shodného názoru.

Řešení problému

Tato forma je obvykle založena na diskusi jako prostředku pro konstruktivní interakci. Frekventované podoby této metody: stejný úkol je současně přidělen několika malým skupinám, závěry a kritika se představují na závěr. Další podoba počítá s identifikací problému jako rámce, ve kterém jednotlivé skupiny pracují na různých aspektech úkolů. Na konci jsou tyto příspěvky pospojovány.

Práce na produktu

Liší se jen trochu od řešení problémů zvláště tím, že jejich výsledkem je konkrétní produkt. Např. děti pracují spolu ve skupině na filmu, jedna skupina je odpovědná za technické znalosti, druhá za výzkum, třetí za programové zabezpečení atd. Podobně

Je to s prací při konstruktivních hrách, kdy aktivity při vzniku produktu musí být koordinovány. Práce každého má vliv na produkt a byla by bezcenná, kdyby se nestala jeho součástí.

Simulace

V simulacích berou jedinci situaci nebo úkol, jako by to byl reálný skupinový život. Jde tudíž o zástupný model originální situace. Simulace se může zaměřit například na rozvoj města: jedinci se v simulované situaci učí plánovat rozvoj města, předvídati změny spojených s plánováním, učí se základům geografického výzkumu. Využívá se i mezi skupinové soutěže, kde dochází k simulaci konkursu na projekt nového dětského hřiště. V simulacích jsou často děti ochotné myslet a reagovat zcela volně, bez zábran a bloků. Pokud přijímají specifickou roli, simulace se posouvá do následující metody rolové hry.

Rolové hry

Každému dítěti je přidělen (nebo si dítě samo volí) charakter nebo je stanoveno alespoň hledisko, z jakého má nazírat na problém. Role se stává určitou maskou a děti jednají podle interpretace dané role. Role jsou obvykle přidělovány, aby zachycovaly různé úhly pohledu na otázku nebo událost. Například o problému, jestli dát antibiotika do stravy zvířete, může diskutovat farmář, vlastník supermarketu, veterinář, lékař atd.

(Cowie, Rudduck, 1988)

Tyto různé metody kooperativní činnosti dokazují, že kooperace není jednotnou, specifickou formou třídní organizace, ale obsahuje různé přístupy, jež mají také různé požadavky na typy a její průběh.

2.4 Skupinová a kooperativní výuka

Pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním, přestože zavádění skupinové výuky otevírá větší prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Skupinová výuka podstatně přispívá k realizaci kooperativního charakteru vyučování. Kooperativní výuka využívá skupinové formy práce, ve které je řešení úkolu a učení založeno na skutečné spolupráci jednotlivých členů skupiny. Kooperativní vyučování je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů, kdy výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Při této organizační formě, vytváříme malé skupiny (3-5členné), které spolupracují při řešení společného úkolu. Při skupinovém vyučování je viditelná interakce mezi učitelem, třídou a žákem. Nehledě na to, že má pozitivní účinky na dítě (Skálková, 2007).

Pro lepší uvědomění si rozdílu mezi kooperativní a skupinovou výukou ukazuje tabulka základní rozdíly mezi nimi.

Tabulka 1 Porovnání mezi kooperativní a skupinovou výukou

Kooperativní výuka	Skupinová výuka (bez principů kooperace)
Důraz na úkol a jeho provedení	Důraz na úkol
Společné vedení skupiny (sdílené vedení)	Jediný jmenovaný vůdce vede skupinu
Heterogenní struktura skupiny	Homogenní skupiny
Zodpovědnost jedince i za druhé	Zodpovědnost jedince jen za sebe
Vzájemná odpovědnost	Odpovědnost sám za sebe
Pozitivní vzájemná závislost	Vzájemná závislost není
Učitel pozoruje skupiny a zasahuje v případě potřeby	Učitel nechává skupiny pracovat a v průběhu práce si jich nevšímá
Skupina si dává vzájemně zpětnou vazbu	Bez zpětné vazby
Přímé (cílené) učení se sociálním dovednostem	Sociální dovednosti jsou buď samozřejmostí, nebo jsou ignorovány (neuvažuje se o nich)

(Johnson, Johnson, 1993)

Pokud učitel utvoří ve výuce skupiny, není zdaleka zaručeno, že v nich dojde ke spolupráci. Ve skupinovém vyučování se nemusí jedinci chovat kooperativně. Pak je tato forma spíše organizační podoba výuky, která střídá běžnější frontální uspořádání. V praxi se tak můžeme setkat s rádobou skupinovou prací, kdy děti sedí ve skupině, ale pracují samostatně na vlastních individuálních úkolech. Např. počítají matematické úlohy nebo dostávají stejný úkol (stejně téma slohové práce), ale každý pracuje individuálně (každý píše svůj příběh) (Kasíková, 2016).

2.5 Pozitiva principů skupinové práce a kooperace

Žákům přináší skupinové vyučování nové situace, ve kterých se učí:

- Formulovat své názory a postoje týkající se vztahů mezi lidmi.
- Rozvíjet a upevňovat si dovednosti spolupracovat, vyměňovat si názory, navzájem si pomáhat, vést diskuze.

- Rozvíjet lidské vlastnosti jako je ochota ke spolupráci, tolerance k mínění druhých, kritičnost, odpovědnost, vlastní iniciativa žáků apod. (Skálková, 2007, s. 223-224).

Další pozitiva vyučování ve skupině předkládá Kasíková (2016, s. 19):

- Při práci je zapojeno více žáků, takže dochází i k zapojení žáků slabších nebo pomalejších. Žáci jsou otevřenější mezi spolužáky ve skupině, dokáží si přiznat chybu.
- Zvyšuje se aktivita při učení.
- Žáci přebírají odpovědnost za učení.
- Dochází k přirozenějšímu vyjadřování.
- Žáci získávají sebevědomí a učí se samostatnosti.
- Lepší se organizace práce.
- Žáci ztrácejí zábrany.
- Zvyšuje se četnost úspěšné činnosti.

Přestože metoda kooperativního vyučování přináší klady, v reálné činnosti našich učitelů je skupinová forma práce v celkovém součtu spíše vynechávána, a to i navzdory tomu, že máme dostatek naší i zahraniční literatury (Kasíková, 2016).

2.6 Kooperativní dovednosti

Jedinci se potřebují naučit dovednosti, které nejsou samy o sobě vrozené a jsou potřebné pro skupinovou spolupráci. Tím, že se učitel bude snažit o zavedení kooperativní výuky do svých hodin, má velkou šanci podpořit tyto vlastnosti u žáka. Jedná se o kognitivní a sociální dovednosti, které napomáhají při zpracování informací a navíc stát se dobrým členem týmu. Nemůžeme od žáků tyto dovednosti očekávat pouze na základě toho, že začneme používat kooperativní metodu výuky v hodinách. Žáci si nejprve musí zvyknout na nové skutečnosti. Potřebují cílevědomé vedení ze strany učitele, který u nich formuje a procvičuje kooperativní dovednosti. Dělá vše pro to, aby děti dokázaly překonávat různé překážky, které jsou spojeny se zaváděním kooperativního učení do výuky (lidské vlastnosti jako je soupeření, zmatkování, předvádění se, agresivita, odmítání druhých, izolování se aj.) (Fisher, 2011). Další úlohou je, aby si učitel všiml chybějících ještě nezvnitřněných dovedností a v příštích fázích výuky si udělal prostor pro jejich utváření (Kasíková, 2004). Žáci si naopak musí uvědomit, které dovednosti je dovedou k úspěšnému učení.

K tomu, aby mohlo být dosaženo kooperace, je nezbytné, aby žáci získali základní dovednosti:

- Klást otázky a odpovídat na ně, diskutovat, argumentovat a přít se.
- Naslouchat názorům ostatních lidí.
- Vyjádřit vlastní názor.
- Dávat prostor druhým a chápat jejich potřeby.

(Fisher, 2011)

Existují dvě možnosti formování kooperativních dovedností. Buď ve specifických situacích vyhrazených právě k tomuto účelu (tréninkových učebních situacích) nebo přímo při úkolech spojených s obsahem předmětu, eventuálně vzdělávací oblasti (přirozených učebních situacích) (Kasíková, 2016).

2.7 Typy kooperativního učení

Jako pojem kooperace má více významů, tak i strategie ve vyučování se odlišují a mohou se členit podle typu kooperace, na kterém jsou založeny. Z tohoto aspektu se dělí kooperace na dva typy (Kasíková, 2010).

a) Kooperace jako nápomoc

„Kooperace je založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na přitažlivost cíle pro všechny účastníky, na spojení mezi jedinci a na spolupodílňictví v práci při dosahování cíle.“ (Kasíková, 2016, s. 30).

Kooperaci jako nápomoc je potřeba odlišit od sociálního vztahu pomoci, kdy jsou cíle jednoho jedince důležitější a druhý jedinec mu pomáhá v jejich dosažení. (např. pomoc při hledání ztracených klíčů). Tento typ kooperace se často objevuje ve formě:

Tutoringu

Kdy vrstevníci pomáhají jeden druhému v procesu učení. Vztah mezi tím, kdo pomáhá a komu je pomáháno, je zpravidla řízen pedagogem. Komunikace mezi jedinci je dyadická a rovněž obsahuje rozdělení rolí mezi aktéry (jeden učí, druhý je učen). Pro pedagoga to v úkolové situaci znamená nastolení závislosti mezi žáky, tzn., aby každý člen skupiny prezentoval stanovený díl práce a všichni pak společně prezentovali celek práce.

Cross-age tutoringu

Typ kooperace, jenž se od předešlého liší tím, že dvojice je věkově nevyrovnaná (věkový rozdíl maximálně 2-3 roky) (Kasíková, 2010).

b) Kooperace jako vzájemnost

„Charakteristika kooperace jako vzájemnosti spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci, informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením.“ (Kasíková, 2016, s. 31)

Hodnocení tohoto typu kooperace není založen pouze na výkonu jednotlivce, ale bývá navíc propojeno s hodnocením skupinového úsilí, kterým každý člen přispěl. Johnson, Johnson (1994) uvádějí vyučovací strategii založenou na vzájemné kooperaci „učíme se spolu“. Využívá cílové struktury, která vyžaduje vzájemné akceptování a společné cíle členů. Snižuje individualistické úsilí a porovnávání. Tato strategie se využila například k podpoře mezirasových přátelství, začlenění postižených žáků do vyučování, k zapojení rizikových žáků do běžného vyučování (Kasíková, 2010).

2.8 Stručný pohled do historie

S uplatňováním kooperativních přístupů se tedy můžeme v historii pedagogiky setkat daleko dříve, než si myslíme. Kasíková (2016) podotýká, že s trochou nadsázky lze říci, že všechno už tu bylo, jen se ví více o tom, jak to funguje. Již ve spisech prvních filozofů, jako byli Marek Aurelius, Platon a Aristoteles, nalezneme ideu spolupráce ke zvládnutí učební látky a přípravy pro zařazení do společenských vztahů a uspokojujícího společenského života (Kasíková, 2004). Zaručeně nejvíce se z historie kooperativního učení ví o metodě tutoringu, při níž jeden žák učí druhého žáka nebo skupinu žáků (Kasíková, 2016). O této metodě nacházíme zmínky v zápisech ze staré Indie, Řecka, antického Říma. Zmiňuje se o ní Quintilián v 1. století našeho letopočtu. V 17. století Jan Amos Komenský vyjádřil přesvědčení, že zmiňovaný způsob učení není prospěšný pouze pro ty, kteří jsou učením, ale i pro ty, kteří vyučují jiné (tzv. monitori).

Na konci 18. století z této metody vzešel tzv. Bellův-Lancasterův systém (monitorovací systém), který byl vybudován na principu pomocníků učitele ve vyučování. Z Anglie přešel i do Spojených států, kde byl v 19. století kladen silný důraz na učení s pomocí druhých. V posledních třech desetiletích 19. století byl ve Spojených státech amerických obhájce učení spoluprací Francis Parker. Kladl důraz na spolupráci ve škole, spolupráci v učení, na sociální faktor ve výchově v rámci utváření demokratické společnosti (Kasíková, 2004.). Markantnější důraz na kooperativní učení kladla v 19. století tato část světa, naopak ve střední Evropě je školní realita vyučování pod vlivem herbartovských teorií, která vytlačuje spolupráci žáků. Existovala masová výuka, která byla ve skutečnosti učením individuálním.

Důraz na pochopení pojmů cestou nazírání smyslového materiálu, což byl individuální učební proces (Kasíková, 2016).

Na přelomu 19. a 20. století se potýkáme s nesouhlasem s herbartovskou pedagogikou. Snahou bylo obnovit vztahy učitele a žáků, spolupráci žáků ve vyučování. V této době vznikají nová alternativní pojetí výuky (montessoriovské, daltonské, jenské, waldorfské, freinetovské). Zmiňované školy se snaží, aby žáci nebyli vyučováni stereotypním způsobem. Berou v úvahu zájmy a potřeby žáka. V první polovině 20. století se dostává do popředí J. Dewey a jeho projektová metoda, která posiluje některé linie kooperativního učení. Stal se tak velkou inspirací pro kooperativní učení. Deweyova pedagogika přinesla představu vyučování do skupinové činnosti (Skalková, 2007).

Po 2. světové válce jakoby socialistická pedagogika svým důrazem na kolektivní výchovu nahrávala kooperaci, jistým podceněním individuálního přispívání v rámci skupiny ji však na druhé straně omezovala.

Dalším zástupcem, který se zabýval kooperací, je francouzský pedagog Célestine Freinet. Založil hnutí moderní školy. Základním principem Freinetovy pedagogiky je pracovní aktivita. Jeho myšlenky tkvěly v tom, že má-li být výchova svobodná, musí mít žák možnost si práci zvolit. Celá výchova má probíhat v radostné a tvůrčí atmosféře. Činnost všech dětí je individualizována, zaměřena na kooperaci a budování společenství (Štech, 1992). 60. léta 20. století poskytla škole dobrý základ pro inovace vztahující se ke kooperaci tím, že teorie učení a vyučování akceptovala a prosazovala skupinové vyučování. Užití vzájemné interakce žáků je novou dimenzí vyučování, která je zatím spíše opomíjeným prostředkem účinného vzdělávání. Stále je totiž rozšířená a propagovaná kolektivní výchova. Publikace zabývající se učením ve skupinách, skupinovém a párovém vyučování se opíraly o marxistické přístupy a o studie skupinové dynamiky v západních zemích.

V polovině 70. let 20. století se skupinová výuka dostává i do školsko-politických dokumentů. Školská politika a pedagogická teorie nahrává k rozšíření skupinové formy výuky (Kasíková, 2016). V této době bylo publikováno mnoho studií, které se zabývaly kooperativním uspořádáním sociálních vztahů. Navzdory tomuto velkému úsilí většina pedagogů skupinové vyučování nepřijala (Kasíková, 2016).

V 90. letech se rozvíjí témata sociální komunikace a interakce ve vyučování, pojetí výuky a klimatu ve vyučování učitelem. Stále častěji se operuje s pojmem kooperace. Buď je prezentována jako požadovaný cíl různých modelů vyučování nebo prostředek dosažení cílů. Objevuje se dosud nepoužívaný pojem kooperativní učení, který se stává součástí pedagogických slovníků. Kooperativní způsoby činnosti ve školách bezprostředně

navazují na kritiku současné podoby vyučování. Stávají se také součástí školních programů Začít spolu a jsou vyžadované při inspekční kontrole školy (Kasíková, 2004). V současné době přes dostatek pedagogické a psychologické literatury, vzdělávání učitelů a schopnosti lidí pracovat v týmech (kde se setkají s tématem kooperace) je v našich školách malá míra skupinové výuky. Samozřejmě se liší škola od školy, předmět od předmětu, kde s kooperativním učením pracují (Kasíková, 2016).

3 Kooperativní učení v mateřské škole

3.1 Kooperace jako jeden z cílů předškolního vzdělávání

Je zřejmé, že není možné konfrontovat použití kooperace v mateřských školách s použitím na základních školách. Podle RVP PV je ale podstatné začít s kooperativním učením už v předškolním věku. Rozvojové dispozice a možnosti dětí dle RVP PV vyžadují v předškolním vzdělávání uplatňování adekvátních metod a forem práce. Jednou z nich je právě kooperativní učení. Tyto metody mají přispívat k dětské zvědavosti, potřebě objevovat a být zaměřeny na přímé zážitky dítěte. Vyvolávají u dítěte radost z učení, zájem poznávat nové, obohacovat se o zkušenosti a učit se další dovednosti (RVP PV, 2018). V mateřské škole usilujeme u dětí spíše o osvojení si prvků kooperace, mezi které řadíme vzájemnou komunikaci, vzájemné naslouchání či řešení dětských konfliktů, vyjádření souhlasu ale i nesouhlasu. Tyto prvky pedagog u dětí rozvíjí v rámci pohybových, konstruktivních, tvořivých činností a jiných různorodých her (Kretková, ©2007).

RVP PV stanovuje komunikaci, spolupráci a společné řešení problémů za klíčové kompetence (Kasíková, 2005). Cílem předškolního vzdělávání je napomáhat dětem utvářet a rozvíjet následující klíčové kompetence:

- kompetence k učení;
- kompetence k řešení problémů;
- kompetence komunikativní;
- kompetence sociální a personální;
- kompetence činnostní a občanské.

Kooperativní učení se především v RVP PV vyskytuje v kompetenci sociální a personální. Klíčové kompetence se však vzájemně prolínají, z toho důvodu nemůžeme říct, že v ostatních klíčových kompetencích nenajde své zastoupení. Jestliže je respektován smysl i cíl všech kompetencí, je dítě připraveno na nadcházející vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Zmiňovaný záměr je identický i s kooperativním učením. Ukážeme si příklady konkrétních kompetencí z RVP PV, které jsou klíčové i pro kooperativní učení.

Kompetence sociální a personální

- *Spolupodílí se na společných rozhodnutích; přijímá vyjasněné a zdůvodněné povinnosti; dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla a přizpůsobí se jim.*

- *Samostatně rozhoduje o svých činnostech; umí si vytvořit svůj názor a vyjádřit jej.*
- *Napodobuje modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí.*
- *Uvědomuje si, že za sebe i své jednání odpovídá a nese důsledky.*
- *Ve skupině se dokáže prosadit, ale i podřít, při společných činnostech se domlouvá a spolupracuje; v běžných situacích uplatňuje základní společenské návyky a pravidla společenského styku; je schopné respektovat druhé, vyjednávat, přijímat a uzavírat kompromisy.*
- *Dětským způsobem projevuje citlivost a ohleduplnost k druhým, pomáhá slabším, rozpozná nevhodné chování; vnímá nespravedlnost, ubližování, agresivitu a lhostejnost.*

Kompetence komunikativní

- *Dokáže se vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky.*
- *V běžných situacích komunikuje bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícný, aktivní a iniciativní je výhodou.*

Kompetence k učení

- *Odhaduje své síly, učí se hodnotit svoje osobní pokroky i oceňovat výkony druhých. Na ostatních dětech poznává, že se může mnohému naučit.*

Kompetence činnostní a občanské

- *Spoluvytváří pravidla společného soužití mezi vrstevníky, rozumí jejich smyslu a chápe potřebu je zachovávat.*
- *Má smysl pro povinnost ve hře, práci i učení; k úkolům a povinnostem přistupuje odpovědně; váží si práce i úsilí druhých.*

Kompetence k řešení problémů

- *Chápe, že vyhybat se řešení problémů nevede k cíli, ale že jejich včasné a uvážlivé řešení je naopak výhodou. Uvědomuje si, že svou aktivitou a iniciativou může situaci ovlivnit.*

- *Řeší problémy, na které stačí. Známé a opakující se situace se snaží řešit samostatně (na základě nápodoby či opakování), náročnější s oporou a pomocí dospělého. (RVP PV, 2018, s. 11-13)*

Aby byly patřičně naplňovány klíčové kompetence, je významný obsah předškolního vzdělávání, který je hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole. Obsah předškolního vzdělání je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí, kterými jsou:

- 1. biologická oblast** (Dítě a jeho tělo);
- 2. interpersonální oblast** (Dítě a ten druhý);
- 3. psychologická oblast** (Dítě a psychika);
- 4. environmentální oblast** (Dítě a svět);
- 5. sociálně-kulturní oblast** (Dítě a společnost).

Se stanoveným tématem diplomové práce významně souvisí oblast interpersonální (Dítě a ten druhý). V této oblasti se přímo orientujeme, aby učitel podporoval rozvoj kooperativních dovedností kooperativními činnostmi ve dvojicích nebo skupinkách. Nabízíme aktivity, které podporují rozvoj kooperativního učení, podporují sbližování dětí. Umožňujeme dětem společné setkávání, sdílení, aktivní naslouchání druhému a povídání. Předkládáme hry a činnosti, které vedou děti k ohleduplnosti k druhému, k ochotě rozdělit se s ním, půjčit hračku, střídat se, pomoci mu, ke schopnosti vyřešit vzájemný spor. Volíme hry a situace, při nichž se dítě učí přijímat a respektovat druhé (RVP PV, 2018, s. 23).

V očekávaných výstupech koncentrujeme pozornost na dovednosti, jež by dítě mělo na konci předškolního období zpravidla zvládnout. Z hlediska řešené problematiky se jedná o tyto výstupy:

- *Uplatňovat své individuální potřeby, přání a práva s ohledem na druhého (obhajovat svůj postoj nebo názor, respektovat jiný postoj či názor), přijímat a uzavírat kompromisy, řešit konflikt dohodou.*
- *Přirozeně a bez zábrán komunikovat s druhým dítětem, navazovat a udržovat dětská přátelství – odmítnout komunikaci, která je mu nepříjemná.*
- *Dodržovat dohodnutá a pochopená pravidla vzájemného soužití a chování doma, v mateřské škole, na veřejnosti, dodržovat herní pravidla.*
- *Spolupracovat s ostatními.*

- *Vnímat, co si druhý přeje či potřebuje, vycházet mu vstříc. (Chovat se citlivě a ohleduplně k slabšímu či postiženému dítěti, mít ohled na druhého a soucítit s ním, nabídnout mu pomoc apod.)*
- *Respektovat potřeby jiného dítěte, dělit se s ním o hračky, pomůcky, pamlsky, rozdělit si úkol s jiným dítětem apod.*

(RVP PV, 2018, s. 24)

Pracuje-li učitel při vzdělávání dětí průběžně s vědomím vzdělávacích záměrů (ať už v úrovni obecné, či oblastní), má jistotu, že děti opravdu vede k osvojování kompetencí a k jejich postupnému zdokonalování.

3.2 Rozvoj kooperace v mateřské škole

V současnosti se nepochybuje o tom, že kooperativní způsob práce s dětmi je pro jejich vývoj stimulační. S komplexní metodou kooperativního učení se děti setkávají už od první třídy základní školy. V každém případě si musíme uvědomit, že kooperace je ovlivněna dětskou schopností porozumět pohledu druhého dítěte a být s ním v interakci. Tato schopnost je výsledkem zkušenosti a kultury, a proto by neměla být vázaná na školní věk. Z tohoto důvodu je významné zavádět metodu kooperace v mateřské škole a vyvářet u dětí zmíněné zkušenosti prostřednictvím kooperativních činností (Kasíková, 2005).

3.2.1 Ukázky kooperativních činností

Zvířátka

Postup: Želvu tvoří skupina 3-5 dětí ve vzporu klečmo. Přes záda celé skupiny položíme deku (želví krunýř). Úkolem dětí je pohybovat se, tedy jít jedním směrem.

Společnou tužkou

Postup: Dvojici, která sedí proti sobě, dáme jeden papír a jednu tužku. Jejich úkolem je společně jednou tužkou (tužku drží oba hráči) nakreslit zadaný obrázek (mrak, slunce, domeček). Kooperace je v této hře dána společně koordinovanou činností na společném produktu.

V objetí

Postup: Děti chodí v rytmu reprodukované hudby po třídě. Poté, co hudba ztichne, každý si hledá partnera a obejmeme se s ním. Po puštění hudby se děti opět pohybují v prostoru (mohou i s partnerem). Hudba opět ztichne a tentokrát mají děti za úkol vytvořit trojici (obejmout se ve třech), následně čtveřici atd. Hra končí, jakmile se obejmeme celá skupina.

Míč mezi námi

Postup: Spolupracují vždy dva hráči, kteří si vloží balón mezi sebe a usilují o to, aby ho co nejdéle udrželi nad zemí bez použití rukou. Míč se může posouvat od hlavy až po špičky chodidel a nazpět.

Okolo židlí

Postup: Do středu herny se umístí židle (na začátku hry vždy o jednu méně, než je dětí) opěradly (zády) k sobě. Děti se v rytmu hudby pohybují okolo židlí. Pokud hudba zmlkne, sedají si na židle. Po každém kole se odebírá židle, ale počet hráčů zůstává stejný. Na konci hry sedí celá skupina na jedné nebo několika židlích.

Spolu v obruči

Postup: Děti rozdělíme do párů. Každý pár dostane svoji plastickou obruč. Děti jsou uvnitř a každý ji drží za svou část ve výšce pasu nebo ramen. Za zvuku hudby se děti pohybují, pobíhají v určeném prostoru a zůstávají v obručích. Když hudbu vypneme, děti z dvou různých kruhů udělají jeden tak, že položí kruhy na sebe. Společně vejdou do jednoho zdvojeného kruhu a pohromadě (ve čtveřici) pokračují ve hře. Hra pokračuje do té doby, dokud je možné přibírat nové děti do kruhu a udržet společně všechny obruče okolo sebe (Kasíková, 2016).

Pedagog, který zavádí kooperativní činnosti při práci s mladšími dětmi, se tedy běžně setkává s určitými obtížemi. Je to způsobeno malou zkušeností s kooperativním učením, nízkou úrovní dovedností pro kooperaci vztahující se k věku dítěte i k doposud nepřilíš častému zažití této formy práce (Kasíková, 2005).

3.2.2 Pozitivní dopady rozvoje kooperace hrou

Kooperativní hry vylučují pocit strachu ze selhání. Zlepšují důvěru v sebe jako hodnotné osoby, podporují sebepřijetí u všech hráčů, protože všichni jsou svým způsobem vítězi. Zejména starší děti chtějí více soutěživých her, ale kooperativní hry jim tuto možnost neposkytují, proto si někteří hráči musí na novou situaci ve hře zvykat. Především menší žáci

jsou v tomto případě ještě daleko více ovlivnitelní a pružnější. Už po pár týdnech, kdy jsou zařazeny kooperativní hry, rozšiřují kooperativní chování i do spontánních aktivit. Návyk se také dostává rychleji, jestliže je třída vedena i v jiných činnostech kooperativními způsoby. Přináší s sebou i zodpovědnost za herní činnost. U starších dětí je to proces náročnější. Proto je správné zařazovat kooperativní hru do vyučování na I. stupni základní školy. Děti si samy dohlíží na dodržení pravidel chování a na bezpečnost hry (Kasíková, 2010).

Pravidelnou realizací kooperativních her děti, hlavně předškolního věku, přenášejí své kooperativní chování i do neřízených aktivit. Kooperativní hry v mateřské škole ještě leckdy potřebují přítomnost učitelky, která pomáhá dětem vytvořit pravidla. V kooperativních hrách má dítě také možnost vyzkoušet si rozmanité sociální pozice a sociální role ve skupině. V těchto hrách může řídit hru, mít podíl na tvorbě pravidel, přizpůsobit se vedení nebo být jen pozorovatelem (Svobodová, 2010).

3.3 Základní složky kooperativní hry

Kooperace

Hráči tvoří kuriózní útvar, každý hráč je jeho členem a specificky přispívá. Jelikož existuje společný cíl, existuje i společný pohyb k cíli, pomoc jednoho druhému v dosažení cíle je nezbytná (porušení by znamenalo i ohrožení vlastního cíle). Hráči vědí, že jsou přijatou součástí hry a cítí se do hry zcela zapojeni.

Potěšení, radost, zábava

Hlavní důvod pro hru je radost z ní a legrace. V kooperativních hrách se tato dimenze hry ještě vyzdvihuje, protože struktura hry přináší uvolnění. Děti jsou zbaveny od očekávání a obav z prohry, odmítnutí. Společná radost a legrace je větší radost a legrace.

Přijetí, akceptace, souhlas

Pocit přijetí zvyšuje u dětí sebedůvěru, vztahuje se rovněž na prožívání pocitu štěstí stejně jako odmítnutí, které snižuje sebedůvěru. V kooperativních hrách má každý jedinec důležitou roli v rámci hry, která je podstatná pro splnění společného cíle. Přijetí je tudíž základní podmínkou úspěšného průběhu i výsledku hry.

Začlenění

Začlenění se týká pocitu sounáležitosti, uspokojení z aktivity, účastnění se, podílení se. Nebýt součástí skupiny, být přehlížený a eliminovaný je zřetelně vnímáno jako forma odmítnutí. Pokud se děti neobávají ponížení či odmítnutí, chtějí být součástí hry, ne být mimo (Kasíková, 2016).

Pokud by hra nebyla postavena na těchto čtyřech komponentech, nefungovala by komplexně. Docházelo by k poškození sebepojetí dítěte, ke strachu účastnit se při dalších příležitostech a navíc by ještě nezískávalo nové zkušenosti. Hra by neproběhla, jestliže by jedinci neusilovali o společný cíl a nepodíleli se svou činností na dosažení úkolu (Kasíková, 2005, s 66).

II. EMPIRICKÁ ČÁST PRÁCE

4 Charakteristika empirického šetření

Empirická část práce plynule navazuje na část teoretickou, která tvoří východiska a zázemí pro zkoumání. Vychází z teoretických poznatků, které se týkají osobnosti pedagoga a kooperace. Pedagogové mateřských škol by měli dokázat pracovat tak, aby zapojili do denních činností všechny oblasti vzdělávání stanovené v RVP PV a uplatňovali odpovídající metody a formy práce. Právě kooperativní učení hrou je jednou z forem doporučenou v RVP PV a sledovanou oblastí výzkumného šetření. Empirické šetření se zaměřuje na zkoumání a shromažďování dat týkajících se problematiky kooperativního učení a jeho realizaci v prostředí mateřských škol. Podrobněji se výzkumník soustředí na sledování principů kooperace v činnostech. Výzkum, kterým se zabývá tato práce, je kombinací kvantitativního a kvalitativního charakteru.

Dle P. Gavory (2010, s. 13) je výzkum v pedagogickém oboru definován jako *systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, nebo se získávají poznatky nové.*

Kapitola výzkumné šetření popisuje výzkumný problém diplomové práce a cíle výzkumu, které z něj vycházejí. Předkládá výzkumné otázky, které výzkumník formuloval na základě výzkumných cílů. Badatel v neposlední řadě popisuje výzkumný vzorek a metodologický rámec výzkumu.

4.1 Výzkumný problém

Kooperativní učení zlepšuje u jedinců sebevědomí, práci s emocemi. Děti se učí toleranci, odpovědnosti, komunikaci, řešit konflikty, udržovat oční kontakt, získávají dovednost spolupracovat, organizovat práci atd. Proto je vhodné správné využívání kooperativního učení hrou, které slouží k naplnění předpokladů a možností optimálního rozvoje osobnosti každého dítěte.

Výzkumným problémem empirického šetření spatřujeme důležitost správného chápání a používání principů kooperace pedagogy. Zkoumání kooperativních činností pedagogů umožňuje popsat, jak se liší představa a realizace zmíněné problematiky oslovených pedagogů od teorie uvedené v odborné literatuře.

4.2 Cíl výzkumu

1. Zjistit, které znaky kooperativního učení se vyskytují v práci učitelky MŠ při řízené činnosti.
2. Poskytnout z realizovaných činností, které pedagogové použili v rámci výzkumného šetření, inspiraci pro kooperativní činnosti nejen pedagogům z praxe.

Dílčí cíle:

- a) Vytvořit teoretická východiska vztahující se ke kooperativnímu učení v podmínkách běžné MŠ.
- b) Zjistit míru důležitosti uplatňování každého z pěti principů kooperace z pohledu oslovených pedagogů.
- c) Odkrýt metody, které byly použity pro kooperativní učení v průběhu výzkumu a metody používané oslovenými pedagogy v praxi.

Výzkumné otázky:

1. Jaké základní znaky kooperativního učení se v rámci řízené činnosti v mateřské škole projevovaly? Lze je vůbec identifikovat?
2. Jakou míru důležitosti, na stupnici od 0 do 5, kladou oslovení pedagogové uplatňování každého z pěti principů kooperace?
3. Jakými metodami oslovení pedagogové kooperativní činnosti realizovali nebo obvykle realizují?

4.3 Popis metodologie, užitých metod a vzorku

Empirická část diplomové práce kombinuje na základě sekvenční metodologické triangulace kvalitativní a kvantitativní postupy. Jelikož hlavním cílem výzkumu je popsat výzkumný problém procesuálně, byla vybrána kvalitativní metodologie s designem případové studie. Kvalitativní výzkum u zkoumané jednotky rozebírá vztahy, závislosti a příčiny. Můžeme ho použít v situaci, kdy je prováděn podrobnější rozbor některých jevů. Realizace kvalitativního výzkumu je založena na malém počtu vzorků. K nejnámějším metodám tohoto výzkumu patří např. rozhovor, analýza produktu člověka, pozorování aj. (Gavora, 2010).

Při realizaci praktické části diplomové práce byly použity tyto metody:

Případová studie

Způsob práce s jednotlivými případy, nazývané také kazuistika, kdy si přehledně, na základě předem daného schématu, uspořádáme fakta, která jsou o případu známa, a následně je analyzujeme. Je to metoda, která nám pomáhá hlouběji pochopit celý případ (Švaříček, Šed'ová, 2007). V rámci realizace praktické části byly zpracovány případové studie zaměřené jak na předvedení kooperativních činností jednotlivými učitelkami v podmínkách mateřské školy, tak na zachycení průběhu jich aktivity.

Pozorování

Pro daný výzkum byla použita metoda pozorování kooperativní hry dětí v mateřské škole. Pozorování chápeme jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování činnosti, které probíhá v pozorovaném terénu. Probíhá za účelem objevení a reprezentování sociálního života a procesu. Jedná se o pozorování, při němž jsou jevy sledovány přímo v prostředí, kde právě probíhají. Během činnosti dochází k vzájemnému ovlivňování výzkumníka a pozorovatele. Zaznamenané jevy jsou získány přímým zúčastněným strukturovaným pozorováním a zmapovány pomocí terénního zápisu do předem vypracovaného záznamového archu. K tomuto účelu se využívají výzkumné otázky, pomocí nichž je pozorování řízeno. Terénní zápis je základním předmětem záznamu při pozorování. Je velice důležité, aby byl úplný a přesně organizovaný. Zápis tvoří výzkumník a zaznamenává do něj to, co slyšel, viděl a zažil (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Dotazník

Kvalitativní výzkum je doplněn dotazníkem typickým pro kvantitativní výzkum. Výzkumník jej, z důvodu zajištění objektivního hodnocení činností badatele a jako doplněk pro získání informací důležitých pro následné zodpovězení výzkumných otázek vycházejících z cíle práce, atypicky využil pouze pro nízký počet respondentů, tři učitelky. Pozorovatel si tak může vytvořit celkový obrázek o dané situaci a učitel má možnost si prostřednictvím dotazníku uvědomit, co u dětí rozvíjel, jak se dětem aktivita líbila, jestli obsahovala všechny principy kooperace, zdali děti nepřetěžoval a podobně. Učitel tak provedl zpětnou vazbu vlastní činnosti uskutečněné v rámci výzkumného šetření.

Dotazník patří k velmi čteně užívaným metodám získávání dat. Jedná se o způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Samotný dotazník je soustava

dopředu připravených a uvážlivě formulovaných otázek, které jsou s rozmyslem seřazeny a na které respondent odpovídá písemně (Gavora, 2010).

V diplomové práci byl použit dotazník, který sestává ze 14 strukturovaných položek, zjišťujících nezbytné údaje, a vysvětlivek některých složitějších pojmů. Dotazník neobsahuje typickou úvodní část s oslovením respondentů, vysvětlením účelu zkoumání a pokyny k vyplnění, jelikož výzkumník každému respondentovi vše sdělil a vysvětlil osobně. Dotazník si výzkumník osobně převzal a vyjádřil poděkování za jeho vyplnění. Hlavní část dotazníku je rozdělena do tří oddílů. V prvním oddíle se otázky týkají délky praxe pedagoga, jeho nejvyššího dosaženého vzdělání. V druhém oddíle jsou položky zaměřeny na realizovanou kooperativní činnost. V posledním oddíle se dotazy zaměřují na principy kooperace. Reálný dotazník je uveden v příloze č. 1 tohoto dokumentu.

Postup při realizaci výzkumu

- Tvorba výzkumného nástroje.
- Ověření výzkumného nástroje.
- Zpracování nezbytných úprav.
- Získání potřebných údajů prostřednictvím výzkumného nástroje.
- Analyzování získaných údajů a vyvození závěrů.

4.4 Zkoumaný vzorek

Hlavním kritériem záměrného výběru zkoumaného vzorku bylo zaměstnání v oboru předškolního vzdělání s příslušnou odbornou kvalifikací. Předmětem zkoumání bylo pozorování práce tří oslovených předškolních pedagogů a dětí při řízené činnosti zaměřené na rozvoj spolupráce. Vzhledem ke sledovaným jevům výzkumník nemusel pozorovat všechny přítomné děti ve třídě, ale pouze ty, které se zapojily do kooperativní činnosti. Výzkumník po předchozí domluvě s osloveným pedagogem navštívil třídu mateřské školy na pozorování dvakrát, vždy s určitým časovým odstupem.

Kazuistika pedagoga A

Středoškolské vzdělání: Střední pedagogická škola, Boskovice

Vysokoškolské vzdělání: bakalářské studium na Univerzitě Hradec Králové, obor učitelství pro mateřské školy

Jako učitelka mateřské školy působí 22 let.

Typ mateřské školy, ve které pracuje: statní, běžná, v kraji Vysočina

Věková skupina dětí: heterogenní

Mateřská škola s šesti třídami je jediným školním zařízením ve městě. V současnosti pracuje ve třídě, kde je zapsáno 24 dětí.

Kazuistika pedagoga B

Středoškolské vzdělání: Střední pedagogická škola, Znojmo

Vysokoškolské vzdělání: bakalářské studium na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, obor učitelství pro mateřské školy

Jako učitelka mateřské školy působí 3 roky.

Typ mateřské školy, ve které pracuje: statní, běžná, v kraji Vysočina

Věková skupina dětí: heterogenní

Mateřská jednotřídní škola je jediným školním zařízením ve vesnici.

V současnosti pracuje ve třídě, kde je zapsáno 19 dětí.

Kazuistika pedagoga C

Středoškolské vzdělání: Střední pedagogická škola, Přerov

Vysokoškolské vzdělání: magisterské studium na Palackého univerzitě v Olomouci, obor předškolní pedagogika

Jako učitelka mateřské školy působí 11 let.

Typ mateřské školy, ve které pracuje: statní, v Olomouckém kraji, dle programu Začít spolu

Věková skupina dětí: heterogenní 3-6 let

Mateřská škola se dvěma třídami působí jako přidružené pracoviště jiné mateřské školy ve velkoměstě.

V současné době pracuje pedagog ve třídě, kde je zapsáno 24 dětí.

4.5 Interpretace získaných dat

Pedagog A - aktivita č. 1

Popis realizované kooperativní aktivity:

Název aktivity: Čertí oslava (tanec s balónkem)

Tematický celek, ve kterém byla aktivita realizována: Mikuláš

Použité pomůcky: Nafouknuté balónky, rádio, CD s písní Popletení čertíci v podání Míši Růžičkové

Zdroj inspirace: Vlastní nápad pedagoga

Četnost realizace aktivity v praxi: Přibližně dvakrát za rok.

Věková náročnost: 3-6 let

Počet dětí ve skupině: 2-3

Způsob rozdělení dětí do skupin: Výběr ponechán na dětech, vyhledali oblíbení kamarádi. Pouze několika málo tříletým dětem, které stály a čekaly, pedagog pomohl s výběrem dvojice.

Složení skupin: věkově heterogenní i homogenní

Doba trvání aktivity: 12 minut

Reakce dětí na dělení rolí: Děti neprojevovaly zklamání, necht' spolupracovat s kamarádem. Byly spokojené, že si mohly samy vybrat společníka do skupiny.

Přístup dětí k činnosti: Výzkumník se s paní učitelkou shodl v označení stejné míry projevu zájmu. Učitelka pouze vnímala vyšší úroveň zájmu než pozorovatel. Děti v průběhu činnosti projevovaly smích, radost, během tance s balónkem tleskaly do rytmu písně. Ve třídě se ozývaly věty typu: „My to umíme i bez držení. Paní učitelko, nám to nepadá, koukejte.“

Motivace: Paní učitelka se ptala dětí, jak dělají čerti? Společně odrecitovaly básničku s pohybem na téma čerti, kterou měly již naučenou z předchozího dne.

Otvírejte čerti vrata, jdeme se kouknout na čertata. Čertí kluci, čertí holky, baští v pekle teplé vdolky. (mají rádi černý vdolky.) Peklo, peklo, peklíčko, máme tady teplíčko.

Paní učitelka využila při recitaci pomůcku, barevný padák. Děti jej při přednesu držely a prováděly s ním pohyby naučené k básni. Například chůzi s padákem dokolečka, sdružení dovnitř kruhu (vytvoření malého kroužku), třepání s padákem nahoru a dolů. Následně paní

učitelka pokračovala v motivaci: „Kdo jsou to ta čertáta? Děti, představte si, znám jednoho malého čertíka. Jmenuje se Bertík, dneska slaví narozeniny. Je stejně velký jako vy. Chodí rovněž ještě do školky. Ale pozor, v úterý, jak budou chodit ti čerti, poprvé vyrazí s velkými čerty do ulic za dětmi. Rodiče a kamarádi mu přichystali velkou oslavu. Jednak narozenin a ještě toho, že půjde v úterý s Mikulášem za dětmi. Na všechny se moc těší, na hodné i zlobivé. Víte co, zahrajeme si na čertíky na oslavě. Nakoupila jsem a přinesla vám balónky, které k oslavě nepochybně patří.“

Postup při realizaci činnosti: Paní učitelka dětem zadala, aby utvořily dvojice. „Najděte si kamaráda. Každá dvojice dostane balónek, protože k narozeninám a oslavě patří. Opatrně, ať vám nepraskne, dávejte pozor. Dáte si ho do úrovně čela a musíte se ho dotýkat všichni. My vám to s paní učitelkou předvedeme. Takto si ho dáte mezi čela. Já vám pustím písničku a vybudete mít za úkol s tím balónkem tancovat. Pozor, nesmí vám prasknout ani spadnout. Myslíte, že to zvládnete?“

Obměny činnosti, které v činnosti proběhly:

Při tanci děti tleskaly nad hlavou, točily se dokolečka. Držely balónek bříšky, zády, zadečky, uchy, nosy. Nejtěžší variantou této činnosti bylo vytvoření trojic, které držely balónek čelem.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost

Pozitivní vzájemné závislosti bylo dosaženo již vytyčením společného cíle pro skupinky dětí. Jelikož měla dvojice za úkol tancovat s balonkem mezi svými těly tak, aby nepadl na zem, byli na sobě jedinci závislí. Museli při tanci koordinovat své úsilí a držení balonku s úsilím svého partnera. Protože se jim aktivita dařila a docházelo při ní k vzájemné spolupráci, byli si vědomi, že jeden bez druhého by ke splnění úkolu nedospěl.

2. Znak: Interakce tváří v tvář

I tento princip byl v rámci činnosti splněn díky vhodně zvolenému malému počtu 2-3 dětí v kooperující skupině. Děti tančící s balonkem mezi bříšky nebo čely měly tváře vzájemně před sebou. Měly adresáta, se kterým komunikovaly, jakým směrem budou tančit, se kterým si vyměňovaly názory v průběhu činností a měly možnost říci či vyslechnout bezprostřední zpětnou vazbu. Pedagog zajistil rozvoj sociálních dovedností.

3. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Výkon každého jedince byl využit pro celou skupinu. Každý ze skupiny se podílel na splnění úkolu tím, že držel balónek a spolupracoval s kamarády při společném tanci. Měl tak osobní odpovědnost za splnění cíle. Jelikož smyslem kooperativní výuky není toliko posílení skupiny, ale i posílení jednice, všechny děti měly v této činnosti z kooperativního učení užitek. Jedinec si například procvičoval hrubou motoriku, koordinaci pohybu, vnímání rytmu, trpělivost a jiné.

4. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Vytvořené heterogenní dvojice, jejichž součástí byl vždy vyspělejší člen, spolu dokázaly tančit. I přesto, že některým občas balonek spadl na zem, dokázaly opět navázat spolupráci a pokračovat ve společném tanci s balonkem. To svědčí o tom, že děti již i v tomto útlém věku mají elementární interpersonální dovednosti, které jim umožňují hrát takovou kooperativní hru. Činnost poskytovala vhodné zázemí pro další rozvoj a zlepšení v oblasti interpersonálních a skupinových dovedností.

5. Znak: Reflexe skupinové činnosti

Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoje počínání. Výzkumník postrádal moment, kdy by učitelka dala prostor dětem vyjádřit se k činnosti. Jak se dětem líbilo ve dvojici, jak postupovaly, kdo přišel na taktiku atd. Reflexi provedla pouze učitelka v průběhu činnosti. Slovně děti povzbuzovala a hodnotila. Konkrétně zazněly věty typu: „To zvládnete. Já chválím. Koukám, jak vám to pěkně jde. Myslím, že vás mohu pochválit, zvládly jste to. Super, zatleskejte si, jste šikulky.“ Výzkumníkovi se líbilo správné načasování hodnocení. Dle odborné literatury je lepší zařazovat hodnocení během aktivity, kdy se skupina ocitá v problémech, než na jejím konci. Na obtížích se toho více naučí. Pro příště tedy doporučujeme, aby proběhlo rovněž hodnocení ze strany dětí ne toliko ze strany pedagoga. Z dotazníku vyplývá, že učitelka považovala princip reflexe skupinové činnosti za splněný. Z předchozího popisu průběhu aktivity je zřejmé, že jen částečně.

Shrnutí použitých kooperativních znaků v aktivitě č. 1

Na základě uvedeného popisu jednotlivých znaků lze konstatovat, že se skutečně jednalo o kooperativní činnost, nikoli pouze o hru v menších skupinkách. Řízená aktivita, tanec s balonkem, splnila dokonce většinu principů definujících kooperativní učení. Výzkumník postřehl pouze mírné nedostatky v reflexi skupinové činnosti.

Pedagog A - aktivita č. 2

Popis realizované kooperativní aktivity:

Název aktivity: Živé pexeso

Tematický celek, ve kterém byla aktivita realizována: Počasí

Použité pomůcky: Lístky se symboly počasí (bouře, déšť, vítr, slunečno, kroupy) byly předem přichystány

Zdroj inspirace: Vlastní nápad učitelky

Četnost realizace v praxi: Aktivitu použila poprvé.

Věková náročnost: 3-6 let

Doba trvání aktivity: 15 minut

Počet dětí ve skupině: 2

Způsob rozdělení dětí do skupin: Dvojice vznikla po losování. Každý našel kamaráda, který si vylosoval kartičku se stejným obrázkem.

Reakce dětí na dělení rolí: Děti po objevení kamaráda se stejným lístečkem neprojevovaly negativní emoce. Spokojeně si navzájem ukázaly obrázky a začaly se domlouvat na způsobu plnění zadaného úkolu.

Motivace: Děti si v kruhu pod vedením paní učitelky připomněly, o čem si tento týden povídají. Připomněly si informace, které už o počasí znají. V jakém ročním období sluníčko svítí nejsilněji a nejvíce. K čemu je dobré sluníčko, co dělá s přírodou. Proč je důležitý déšť. Jaké oblečení nosíme v určitém ročním období atd. Nakonec se děti podívaly z okna a zamyslely se nad tím, jaké počasí je venku právě v danou chvíli. Na nástěnku připnuly lístečky s obrázkem odpovídajícím počasí, které panovalo. Vždy si připomněly, co se na připnutém lístku znázorňuje. Po tomto úvodu se učitelka dětí otázala: „Ukážeme paní učitelce, jak hrajeme pexeso s počasím?“

Postup při realizaci činnosti: Po motivaci učitelka vysvětlila dětem pravidla živého pexesa: „Všichni si z košíčku vytáhnete jednu kartičku s obrázkem a pak si najdete kamaráda, který bude mít stejný. Potom se společně domluvíte, jak budete pantomimou (pohyby) předvádět počasí nakreslené na vašem obrázku. Každá dvojice se domluví na společném gestu nebo pohybu předvedení.“

Následně dětem předváděla možné pohyby k jednotlivým symbolům s počasím. Poté jedno určené dítě odešlo za dveře. (To, které mělo hledat, tedy tvořit dvojice, pexeso.) Po rozebrání kartiček se symboly počasí, které měla paní učitelka připraveny v košíčku, se děti rozptýlily po třídě, aby našly svoji dvojici. Učitelka obcházela dvojice a ujišťovala se, zda se spolu dokázaly domluvit a spolupracovat na zadaném úkolu. Jestliže dvojice tápala ve vymyšlení společného pohybu, paní učitelka jí poskytla nápovědu.

Přístup dětí k činnosti: Děti hra velmi zaujala. Sama učitelka zpětně v dotazníku označila vysokou úroveň nadšení dětí a zájmu o aktivitu. V tomto názoru se shodují s výzkumníkem. Skákání radostí a nadšením, jásot během hry tomu byly důkazem. Dokonce chtěly hrát více kol pexesa za sebou. Výzkumník si poznamenal věty, které zazněly od dětí. Příklad: „Jó, mám další dvojici!“

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost

Splnění principu pozitivní vzájemné závislosti bylo dosaženo již vytyčením společného cíle pro skupinky dětí. Cílem skupinek tvořených dvěma dětmi (dvojicí pexesa), bylo domluvit se na pohybu, kterým budou předvádět zadané počasí, až je hráč, hledající dvojice pexesa, vyvolá. Bez akcentace, aby děti soustředily pozornost na jednotné předvedení smluveného pohybu, by dvojice pexesa zřejmě nikdy nevznikla. Bylo nezbytné koordinovat svá úsilí, co nejpřesněji napodobit pohyb, aby partner nebyl zklamán, kdyby hráč hledající pexesa neuhodl, že jsou dvojice. Jelikož se dětem podařilo hru zopakovat několikrát po sobě, všichni hráči prokázali dovednost spolupracovat, dodržovat dohodnutá pravidla. Vnímali, že jeden bez druhého by nedospěli ke splnění úkolu.

2. Znak: Interakce tváří v tvář

Ani v této aktivitě nechyběla interakce tváří v tvář. Myslím, že díky počtu 2 dětí v kooperující skupině a celkovému počtu deseti dětí hrajících tuto aktivitu. I přesto, že jednotlivci z dvojice předváděli domluvený pohyb, aniž by stáli vedle sebe, aby nalezení dvojice nebylo tak snadné, stále byli natolik blízko, aby na sebe dobře viděli a mohli, pokud možno nenápadně, neverbálně komunikovat. Pedagog rozvoj sociálních dovedností zajistil.

3. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Výkon každého jedince byl využit pro celou skupinu. Každý ze skupiny se podílel na splnění úkolu tím, že předváděl smluvený pohyb a spolupracoval s hráči. Měl tak osobní

odpovědnost, aby neznemožnil dohrání pexesa. Smyslem kooperativní výuky je kromě posílení skupiny i posílení jednice. To se projevovalo v rozvíjení vlastní osoby při hře. Všichni jedinci hrající pexeso měli z této kooperativní činnosti užitek. Procvičovali si řeč verbální i neverbální, paměť, hrubou motoriku, koordinaci pohybu, trpělivost apod.

4. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Při hře „živého pexesa“ nepochybně docházelo k formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností. Hráči spolu museli komunikovat, ve dvojici navzájem podporoval jeden druhého. Učili se empatii a toleranci, pokud mladší dítě bylo v napodobení pohybu nejisté a nepřesné, trpělivosti, než přišli na řadu, schopnosti neverbálně se vyjádřit a vytvořit druhému představu pohybem.

5. Znak: Reflexe skupinové činnosti

Výzkumník postrádal zařazení skupinové reflexe, vyčlenění času a prostoru pro děti, aby se mohly k činnosti vyjádřit. Nabízely se například otázky typu. Jak se dětem pracovalo ve dvojici? Hádaly se spolu, nebo jestli každý věděl, co má dělat? Dojde-li k zamyšlení se dětí samotných nad průběhem činnosti, do značné míry ovlivňuje efektivitu kooperace. Reflexe proběhla pouze ze strany pedagoga v průběhu i na konci činnosti. Slovně děti podněcovala a oceňovala jejich úsilí. Použila věty: „ To je super. Můžeme si zatleskat.“ Co je nutné opět vyzvednout, podobně jak tomu bylo u první činnosti, příhodné načasování hodnocení. Pedagog hodnotí činnost skupiny nejen na konci, ale i v jejím průběhu. Doporučujeme zaměřit se v budoucnu na reflexi samotnými aktéry jednotlivých skupin.

Shrnutí použitých kooperativních znaků v aktivitě č. 2

„Živé pexeso“, které pedagog realizoval v rámci výzkumného šetření, lze považovat za kooperativní činnost. Bylo pozorováno dodržení čtyř principů kooperativního učení. Pouze poslední princip, tak jako tomu bylo u první činnosti, nebyl ze strany pedagoga naplněn.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3

Tabulka 2 Míra důležitosti uplatnění principů kooperace podle pedagog A

Zakroužkujte míru důležitosti každého z 5 principů kooperace (5 znamená největší důležitost) <i>* (Obsah jednotlivých principů naleznete pod dotazníkem.)</i>						
1. princip: Pozitivní vzájemná závislost	0	1	2	3	4	5
2. princip: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů	0	1	2	3	4	5
3. princip: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností	0	1	2	3	4	5
4. princip: Interakce tváří v tvář	0	1	2	3	4	5
5. princip: Reflexe skupinové činnosti	0	1	2	3	4	5

Pedagog každému principu dal nejvyšší míru důležitosti.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 4

Jakou metodou realizoval pedagog kooperativní činnosti?

1. Činnost: rolová hra, kdy děti byly v roli čerta a oslavovaly jeho narozeniny.
2. Činnost: simulace, kdy hráči fungovali ve hře „za sebe“ pouze pohybem napodobovali přidělené počasí.

Jaké jiné metody pedagog nejraději používá pro rozvoj kooperace?

Nejraději používá práci na produktu.

Celkové shrnutí aktivit, realizovaných pedagogem A

Činnosti byly pečlivě promyšlené, pomůcky předem přichystané. V činnostech bylo možno vidět plnění zmiňovaných základních principů až na poslední, pátý princip (reflexe skupinové činnosti). Jak při „Živém pexesu“, tak při tanci s balonkem proběhla jen částečná reflexe skupinové činnosti. U obou činností výzkumník postrádal prostor pro reflexe dětí, aby se ony samy mohly vyjádřit ke společné práci.

Pedagog B - aktivita č. 1

Popis realizované kooperativní aktivity:

Název aktivity: Čerti v pekle

Tematický celek, ve kterém byla aktivita realizována: My se čertů nebojíme

Použité pomůcky: Obraz pekla na balicím papíru, nůžky, lepidla, pastelky, papíry, různé kousky látek, papírků, lýka a jiný kreativní materiál

Zdroj aktivity: Vlastní nápad pedagoga

Četnost realizace v praxi: Jedenkrát ročně

Věková náročnost: 3-6 let

Počet dětí ve skupině: 2

Způsob rozdělení dětí do skupin: Výběr ponechán na dětech, kdy se vyhledali oblíbení kamarádi. Pouze několika málo tříletým dětem, které stály a čekaly, pedagog pomohl s výběrem dvojice.

Složení skupin: Věkově heterogenní i homogenní

Doba trvání aktivity: 25 minut

Reakce dětí na dělení rolí: U shledaných či pedagogem určených dvojic se neobjevily žádné námítky, smutné výrazy v obličejích ani jiná vyjádření obav nebo zklamání.

Přístup dětí k činnosti: Zapálení dětí do výroby čerta vypovídá o tom, že se jim výtvarná aktivita zjevně líbila.

Motivace: Děti se sešly v kroužku kolem velkého balicího papíru představujícího peklo. Výtvarně bylo zpracováno dětmi předchozí den. Následně se učitelka ptala dětí: „Povězte, co na něm vidíte?“ Děti správně odpovídaly, že ohniště, pekelnou bránu, dřevo, Luciferův trůn. „Víte co, podíváme se do toho pekla blíže, abychom něco nepřehlédli.“ Učitelka začala recitovat báseň:

Otevírejte, čerti, vrata,

jdeme se mrknout na čerťata.

Čertí kluci, čertí holky

Mají rádi černé vdolky.

Je tu teplo, teplíčko, je tu peklo peklíčko.

Dále rozvíjela motivaci a zjišťovala: „Kdo nám tu chybí?“ (Děti správně vydedukovaly, že čerti.) „Co by to bylo za peklo bez čertů.“ Učitelka přinesla tvrdé papíry a nabízela dětem, jaké si z nich mohou vytvořit čerty. „Inspirovala, že z nich mohou zosobnit Lucifera, čerta Špindíru, Čerňáka, Ohniváka. Měla pro děti nachystáno mnoho materiálů, „pokladů“, ze kterých mohly vyrábět čerty. Přinesla mističku s nastříhanými kožešinami atd. Radila dětem, jak mohou materiál zužitkovat. Například: „Materiál na čerta s ocáskem, s černými flíčky, s ohnivými plamínky, se senem, s očima apod.“

Když už bylo vytvořené pracovní prostředí, učitelka se ptala dětí: „Co mají čerti na hlavě? Jak chodí oblékaní?“ Děti samy ujasňovaly, že mají ještě kopýtko a ocásek. Během činnosti děti samy začaly spontánně zpívat jim známou písničku. „Rohy, kožichy, kopyta, ocas, jazyk, brada, uši, nos.“

Postup při realizaci činnosti: Po motivaci učitelka vybídla děti k utvoření dvojic, ve kterých budou společně vyrábět z přichystaných papírů a dalšího materiálu čerta. Mladším dětem, učitelka pomohla s výběrem partnera, ostatním nechala při výběru volnost. Připomněla, že je důležité, aby se dvojice kamarádů domlouvala, jaký materiál na čerta použije, jestli vyrobí tlustého nebo hubeného, velkého nebo malého. V neposlední řadě učitelka všechny vedla, aby spolupracovali, střídali se a pomáhali si. Hotového čerta dvojice podle vlastního uvážení umístila v pekle namalovaném na velkém balicím papíře ležícím na zemi. Poté společnými silami uklidili pracovní prostředí vyhovující pro vytváření čertů. Vyvrcholením činnosti bylo setkání v kruhu kolem hotového pekla. Společně všichni odrecitovali básničku s názvem „Otvírejte čerti vrata“. Děti si při tom pohledem užívaly hotové peklo. Shodly se s paní učitelkou, že je v pekle hned veseleji, když v něm bydlí čerti. Každá dvojice ukázala svého čerta a popsala ho. Na úplný závěr si děti společně zatleskaly, jak se jim peklo povedlo.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost

Dle Kasíkové se pozitivní vzájemné závislosti dosahuje vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina. V této činnosti bylo cílem do nezabydleného a prázdného pekla doplnit čerty, které děti ve dvojici zhotoví. Jelikož cíl zvládla celá věkově heterogenní skupina, byla úroveň jeho náročnosti zvolena vhodně. Důležitou úlohu v pozitivní závislosti hrálo rozdělení dětí ve skupině, díky kterému starší člen korigoval úsilí své i úsilí druhého kamaráda. Při zhotovování čerta kontroloval, aby se střídali v lepení, nabízel mladšímu

partnerovi pomoc. Žádné z dětí nevytrhávalo tomu druhému věci z ruky. Nedocházelo ke konfliktům ani k tomu, že by dvojice vytvořila dva individuálně zpracované čerty. Společnými silami a s hrdostí přinesly dvojice do pekla vlastnoručně zhotovené čerty.

2. Znak: Interakce tváří v tvář

Účinnost kooperativní aktivity a její fungování jako systému zabezpečilo splnění i tohoto opěrného sloupu interakce tváří v tvář prostřednictvím práce dětí ve dvojici na vytvoření produktu. Děti pracovaly na zemi v těsné blízkosti u jednoho výrobku. Nebyla tak znemožněna vzájemná interakce. Mohly spolu pohodlně komunikovat, vnímat jeden druhého, rozvíjet sociální dovednosti, poskytovat si bezprostřední zpětnou vazbu apod.

3. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Každý jedinec přiložil ruky k dílu při výrobě čerta, přispěl k uskutečnění zadaného úkolu. Mohli jsme vidět, že někdo pomohl tím, že stříhal materiál, někdo lepil ozdoby, jiný dokreslil čertovi rohy a oči nebo sháněl potřebný materiál ze společných mističek, které byly přichystány v blízkosti dětí. Rovněž měl každý jedinec individuální odpovědnost a každý měl z této činnosti užitek. Kromě toho, že rozvíjel kooperační dovednosti, rozvíjel i tvořivost a jemnou motoriku. Z prostudované teorie také víme, že dítě by mělo po kooperativně organizované činnosti být schopno splnit podobný úkol samo. V tomto případě se stalo tvrzení pravdivé, neboť jsme práci dětí i jejich hotové výrobky viděli.

4. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Během tvoření nebylo ve třídě hrobové ticho, naopak panoval pracovní šum. Fakt svědčí o vzájemné spolupráci dětí. Využívaly své komunikační dovednosti, domlouvaly se, vyjadřovaly své představy, postupy práce aj. Uskupené dvojice se nerozpadaly. Zůstávaly spolu až do chvíle, kdy nalepily hotového čerta do pekla a tím byl jejich společný cíl u konce. Kdyby se spolu necítily dobře a jeden druhého neakceptoval, domníváme se, že by partnerství ukončily ještě před splněním zadaného cíle a každý by šel tzv. svou cestou. Vzal by si nový papír a materiál a tvořil by čerta sám za sebe.

5. Znak: Reflexe skupinové činnosti

Z dotazníku od pedagoga B vyčteme, že princip reflexe považuje za vysoce významný. Přisoudil mu na hodnotící škále nejvyšší míru důležitosti. Ve zpětné vazbě k činnosti (výrobě čerta) usoudil, že princip reflexe skupinové činnosti byl splněn. Když pedagog viděl, že dvojice měly svého čerta umístěného ve společném pekle, uklizené pomůcky, všichni se u hotového pekla sešli. Chytli se za ruce, vytvořili kruh a každá dvojice dostala slovo.

Úkolem dvojice bylo ukázat svého čerta a popsat, jaký je. Jak vypadá, jak se jmenuje. Měli tak prostor provést reflexi u hotového výrobku. Ceníme si rovněž vhodné atmosféry, která při hodnocení vládla.

Pro příště bychom doporučili více se zaměřit nejen na zhodnocení výrobku, ale i na proces, během něhož byl čert dvojicí vytvářen. Jedinci se naučí hodnotit práci skupiny i sebe, uvědomí si chyby a správné cesty, kterými došli k úspěšné činnosti. Navrhujeme zařadit hodnocení i během aktivity, ne pouze na jejím konci, jelikož by dostali zpětnou vazbu okamžitě. Více by si uvědomili, co dělají správně a naopak.

Shrnutí použitých kooperativních znaků v aktivitě č. 1

Sledovaná aktivita obsahovala všechny znaky kooperativního učení. Výzkumník spatřoval jak pozitivní vzájemnou závislost, tak interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinové činnosti též. Proto, podle výzkumníka, dosáhla kooperativní činnost požadovaného efektu, jak se uvádí v odborné literatuře.

Pedagog B - aktivita č. 2

Popis realizované kooperativní aktivity:

Název aktivity: Čertův pytel

Tematický celek, ve kterém byla aktivita realizována: My se čertů nebojíme

Použité pomůcky: Malé dětské deky představující pytle čertů

Zdroj inspirace pedagoga: Vlastní nápad pedagoga

Četnost realizace v praxi: Aktivitu použila poprvé

Věková náročnost: 3-6 let

Počet dětí ve skupině: 2

Způsob rozdělení dětí do skupin: Náhoda

Složení skupin: Věkově homogenní i heterogenní

Doba trvání aktivity: 15 minut

Reakce dětí na způsob dělení do skupin: Dětem očividně vyhovovalo, vybrat si do dvojice kamaráda dle vlastní sympatie. Mladším dětem výběr partnera paní učitelkou nevadil. Pomáhala s výběrem kamaráda nedirektivním způsobem.

Přístup dětí k činnosti: Na tvářích dětí jsme viděly úsměvy, spokojenost, hrdost na úspěch, vyplazené jazyčky jako projev soustředění a usilovné spolupráce.

Motivace: Paní učitelka: „Nikomu tak dobře není jako čertům v pekle. Co dělají čerti kromě toho, že si hoví v pekle?“ Jedno z dětí odpovědělo, že kouzlí. Na to učitelka zareagovala, že zná čertí zaklínadlo, aby proměnila spící čerty v bdělé. Zarecitovala dětem básničku, kterou lidé říkávají Mikuláši a čertům.

Mikuláši, Mikuláši, neber s sebou čerty radši,

Vezmi s sebou anděly, ti nám něco nadělí.

Čert nosí pytel a metlu, myslí si, že se ho leknu.

Dělá na mě bu bu bu a já se ho bát nebudu.

Pokračovala v dotazování: „Co nosí na zádech? Pytel? Na co ten pytel má?“ Z davu se ozval názor, že prý na zlobivé děti. Učitelka se snažila tento názor vyvrátit: „Myslíš? Já se domnívám, že v něm mívá uhlí. Na to, aby je mohl rozdávat dětem, když zlobí. Takový pytel na zádech musí být pěkná tíha. Já bych to chtěla zkusit nést takový pytel na zádech, jako správný čert.“ Klekla si na kolena a přes záda si položila deku představující pytel. Předváděla, že mít na zádech plný pytel je velká tíha. Bez pomoci pytel sama neunes. Dítě sedící vedle ní se nabídlo, že učitelce pomůže. Učitelka byla ráda. „Pojď za mnou, my budeme teď dva čerti klečící na kolenou, řekla.“ Přikryla sebe i dítě jedním „pytlem“ a upozornila dítě, že jim „pytel“ nesmí spadnout. Domluvila se s ním, kam „pytel“ spolu ponese, jestli ho ponese rychle, nebo pomalu. Ptala se partnera ve dvojici: „Nespadne nám, když polezeme moc rychle? Co kdybychom to zkusili nejdříve pomalu?“ Společně se vydali na cestu, a když dorazili do cíle, shodli se na tom, že byli šikovní. V tu chvíli děti začaly jásat a hlásit se o to, kdo bude pomáhat nést pytel.

Postup při realizaci činnosti: Najděte si nějakého spolupracovníka, nějakého čerta a přijďte za mnou, vyzvala učitelka.“ Pěkně si s kamarádem klekněte na čtyři a přitiskněte k sobě těla.“ Děti si po dvojicích klekly jeden vedle druhého. Učitelka položila přes jednotlivé dvojice „velmi těžký pytel“ (deku) a vysvětlovala dětem, že od té chvíle musí lézt spolu. Zároveň upozornila na důležitost komunikace (aby se spolu dohodly na tom, kam půjdou a daly si včas vědět, budou-li chtít změnit směr). Než se vydaly na cestu, varovala: „Dávejte pozor, aby vám pytel nespádl!“ Na závěr činnosti vyslovila dětem poklonu. Uznala, že děti dokázaly krásně projít i zatáčky, aniž by pytel plný uhlí spádl. „To zaslouží velkou pochvalu, to je úžasné.“

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost

Pozitivní vzájemná závislost se projevovala tím, že dva čerti klečící na kolenou byli přikrytí jednou dekou, která představovala pytel, tím byli na sobě závislí. Pokud by nerespektovali pohyb a fakt, že se musí stále pohybovat v kamarádově těsné blízkosti, nedosáhli by společný cíl, který jim pedagog nastavil. Platilo zde tvrzení, že buď společně poplaveme, nebo se společně potopíme. Cesta k vytyčenému cíli vyžadovala spolupráci.

2. Znak: Interakce tváří v tvář

Činnost se odehrávala v malé kooperující skupině, ve dvou. Dvojice vedle sebe klečela na kolenou a byla tak v těsné blízkosti. Tím se zajistilo, že členové skupiny měli tváře vedle sebe. Bylo slyšet i vidět, jak se čertí dvojice na cestě domlouvá a navzájem spolupracuje. Ve většině případů šly dvojice stejným směrem a držely při sobě. Pouze u mladších dvojic se občas stalo, že jim deka (pytel) spadla na zem. Beztrestně, s možností nápravy. Pedagog malou skupinou zajistil možnost okamžité zpětné vazby mezi dětmi, větší adresnosti a prostor pro rozvoj sociálních dovedností.

3. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Výkon každého jedince byl díky oboustranné spolupráci při nesení pytle na zádech využit pro celou skupinu. Poněvadž smysl kooperativní výuky není posílení skupiny, ale v posílení jedince, bylo dosaženo také individuálního užítku z kooperativního učení. Nejenže si při aktivitě dítě rozvíjelo dovednosti skupinové, ale rozvíjelo i hrubou motoriku a fyzickou zdatnost. Každý byl odpovědný. Musel se pohybovat po prostoru třídy s kamarádem tak, aby společně udrželi deku na zádech. Nesení deky kooperativním způsobem (ve dvojici) je daleko těžší než samostatně. Tuto variantu si již děti s úspěchem vyzkoušely. Zajisté by tedy většina dětí podobný úkol vykonala i samostatně, což je zapotřebí ke splnění tohoto principu.

4. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Kooperativní učení funguje, pokud mají děti potřebné dovednosti. Činnost např. vyžadovala trpělivost. Zejména pokud byla dvojice věkově heterogenní, starší člen se vůči mladšímu musel více přikrčit, musel přizpůsobit tempo lezení, čekat na mladšího, doptávat se na jeho názory. Při aktivitě dvojice rozvíjely a využívaly schopnost empatie. Ta byla důležitá, aby se dokázaly vcítit do pocitů kamaráda v momentě, když jim například deka sklouzla ze zad a kamarád byl smutný. Formovaly se i jiné dovednosti. Starší člen skupiny uzpůsoboval komunikaci, aby mu mladší člen rozuměl. Dále se musely děti

ve dvojici navzájem respektovat v názoru, co si druhý přeje či potřebuje, domluvit se jakým směrem a tempem spolu pytel ponesou. Vnímat jeden druhého, aby jim pytel neuklouzнул ze zad. Díky zařazení této kooperativní činnosti měly děti možnost si zmíněné dovednosti dále utvářet a rozvíjet.

5. Znak: Reflexe skupinové činnosti

V kooperaci je důležité přesouvat těžiště hodnotících procesů do velké míry na skupinu samotnou a přecházet od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny. Efektivitu společné činnosti mohlo nezařazení reflexe skupinou do určité míry ovlivnit. Je podstatné dát dětem prostor k popisu činnosti, také třeba k vyslovení rozhodnutí o dalších krocích. Autor diplomové práce by doporučil použít za takovým účelem u dětí v předškolním věku obrázky, např. tváře s úsměvem a bez úsměvu, které nahrazují odpověď ano, ne na otázky typu: Pomáhali jsme si? Střídali jsme se? Je vhodné zařazovat hodnocení v průběhu aktivity skupiny, jak je uvedeno výše, a pedagog to v praxi respektoval a učinil tak. Učitel reflektoval úspěch činnosti v takových termínech jako je úroveň účasti, nadšení, míra angažovanosti aj. Konkrétně „My jsme suproví čerti.“ „To je výborné, dobře! „Čerti, bezva!“

Shrnutí použitých kooperativních znaků v aktivitě č. 2

Druhá realizovaná aktivita pedagoga B nezahrnovala z pohledu dodržování základních znaků kooperace, hodnocení skupinové činnosti z pohledu dětí. Výzkumník pozoroval hodnocení pouze ze strany pedagoga. V kooperaci je však důležité přesouvat těžiště hodnotících procesů na skupinu samotnou, což je třeba si stále uvědomovat.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3

Tabulka 3 Míra důležitosti principů kooperace podle pedagoga B

Zakroužkujte míru důležitosti každého z 5 principů kooperace (5 znamená největší důležitost) <i>* (Obsah jednotlivých principů naleznete pod dotazníkem.)</i>						
1. princip: Pozitivní vzájemná závislost	0	1	2	3	4	5
2. princip: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů	0	1	2	3	4	5
3. princip: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností	0	1	2	3	4	5
4. princip: Interakce tváří v tvář	0	1	2	3	4	5
5. princip: Reflexe skupinové činnosti	0	1	2	3	4	5

Pedagog dal nejvyšší míru důležitosti principu pozitivní vzájemné závislosti, interakci tváří v tvář a reflexi skupinové činnosti.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 4

Jakou metodou realizoval pedagog kooperativní činnost?

1. Činnost: práce na produktu. Výroba čerta.
2. Činnost: rollová hra, děti se ocitly v roli čerta, který nesl na zádech pytel. Simulace, hráči byli v této hře „za sebe“, pouze pohybem napodobovali projev přiděleného počasí.

Jaké jiné metody pedagoga nejraději používá pro rozvoj kooperace?

Mimo zrealizované metody ještě rozhovor nebo řešení problému.

Celkové shrnutí aktivit, realizovaných pedagogem B

Kromě druhé činnosti („Čertův pytel“) zahrnovaly všechny pedagogem předvedené činnosti požadované tzv. pilíře kooperace. V této aktivitě bylo opomenuto poskytnutí času dětem na reflexi skupinové činnosti. Vyjma tento moment lze obě činnosti považovat za vzorově provedené. Byly promyšlené, pomůcky byly dopředu připravené. Pedagog vytvořil vhodné podmínky pro kooperativní hru.

Pedagog C - aktivita č. 1

Popis realizované kooperativní aktivity:

Název aktivity: Pomazánka z rybiček v oleji

Tematický celek, ve kterém byla aktivita realizována: Země ledu a sněhu

Použité pomůcky: Jídelní nože, rohlíky, tácky, sůl, ubrousky, tvaroh, konzervy rybiček, misky, nakrájená cibulka, uvařená vajíčka, lžičky

Věková náročnost: 3-6 let

Počet dětí ve skupině: 4

Způsob rozdělení dětí do skupin: Náhodné, kdo se do centra aktivity, kde probíhala kooperativní činnost, přihlásil.

Složení skupin: Heterogenní

Doba trvání aktivity: 30 minut

Zdroj inspirace pedagoga: Vlastní nápad pedagoga

Reakce dětí na způsob dělení do skupin: Jelikož třída pracuje podle programu „Začít spolu“, rozdělení dětí do skupin (jednotlivých center aktivit) bylo pro děti zcela přirozené. Sledovaná kooperace probíhala v centru „domácnost“.

Přístup dětí k činnosti: Děti se zaujetím připravovaly a zpracovávaly ingredience. Potají ze zvědavosti uždibovaly. Během výroby se usmívaly, povídaly si, byly klidné a v jejich očích byla zřetelná spokojenost. Vznikl pouze drobný konflikt mezi dvěma, co přidávaly do pomazánky nakrájenou cibulku. (Neshodly se, kdo ji bude dávat do misky). Situace měla brzké řešení. Dětem rychle došlo, že mohou dosypávat dva zároveň.

Motivace: V rámci ranního kruhu, po uvítání dětí, paní učitelka navázala na téma Antarktida. Ptala se dětí, jaká zvířata tam žijí. Ty správně odpovídaly, že lední medvědi, polární zajíci, mroži apod. Dále se tázala, zdali na tomto kontinentu žijí lidé? Vysvětlila dětem, že existují videa a fotky, které i přesto, že zde nikdo nežije, můžeme vidět v knihách a jinde. Tudíž chtěla od dětí slyšet, kdo tam ty fotky pořídil. Jak se tam lidé dostali? Děti odpovídaly, že letadlem, autem, člunem, ponorkou. Učitelka směřovala děti, že je to možné speciální lodí, která dokáže rozbít led. Díky tomu se ozvala správná odpověď, ledoborec. Učitelka zmínila, že je to vlastně takový odborník, borec, na ničení ledu, a proto se loď říká ledoborec. Následně dětem byla puštěna dvě krátká videa natočená na Antarktidě. Viděly, jak skutečně

vypadá ledoborec a jak se pohybuje tučňák. Po ukázce si děti samy mohly vyzkoušet chůzi tučňáka.

Učitelka poprosila děti, aby se usadily na koberec, aby jim mohla sdělit, jaká centra aktivit jsou dnes otevřená a co v nich mohou prožít. Postupně vysvětlila činnosti v jednotlivých centrech. V domácnosti, která byla zaměřena na kooperaci, měly děti za úkol společně udělat rybí pomazánku. Předem dětem vysvětlila recept a jak při výrobě pomazánky postupovat.

Postup pedagoga při realizaci činnosti: V centru domácnosti se sešly čtyři děti. Děti si před prací s jídlem šly umýt ruce. Usadily se ke stolečku, kde už v každé mističce byla připravená zabalená nebo nerozmačkaná ingredience. Spontánně si rozdělily práci, kdo jakou ingredienci rozmačká a rozmíchá. Jeden rozmačkal rybičky v jedné misce, druhý tvaroh, třetí vajíčka. Teprve poté každý člen vysypal a vyškrabal svoji rozmělněnou ingredienci do velké misky. Předpřipravené nakrájené cibulky nasypal každý trochu, aby se podíleli všichni. Pak vše smíchali dohromady. U míchání pomazánky se prostrídali. Než začali pomazánku mazat na rohlíky a odkládat na připravený tácek, pomazánku ochutnali. Učitelka je poučila, že když kuchař jídlo ochutnává, tak si dá na lžičku jen malý ždibek, aby zjistil, popřemýšlel, jestli nepřidá třeba trochu soli. Pomazánku pak děti namazaly na kolečka rohlíku, která byla předem přichystána. Potom společně sklidily pracovní plochu. Odesly špinavé nádoby, tácky s jednohubkami, utřely stůl a zametly pod ním. Ostatní děti měly možnost hotové jídlo ochutnat po obědě.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost

Při společné výrobě rybí pomazánky byla evidentní pozitivní vzájemná závislost. Ta se projevovala úsilím členů skupiny dokončit společnými silami vytyčený cíl, který byl pro všechny společný. Splnění bylo dosaženo i díky rozdělení rolí ve skupině. Starší předškolní dítě vedlo a koordinovalo mladší členy. Pomohlo ingredience, které bylo potřeba rozmíchat, rozmělnit nebo vyndat z obalu, rozdělit mezi členy. Jedinci se tak při plnění úkolu vzájemně doplňovali a byli na sobě vzájemně závislí. Cíl byl zvolen adekvátně věku dětí a zvládala ho celá skupina. Pedagog v průběhu činnosti navštěvoval skupinu, oceňoval individuální dosažení cíle. Zmiňované popisované aspekty vedly k dosažení prvního znaku kooperace.

2. Znak: Interakce tváří v tvář

Zhotovování pomazánky probíhalo u stolečku pro šest dětí, kdy při samotném procesu byly ve skupině čtyři děti. Doporučená velikost skupiny pro metodu kooperace je dva až šest členů. Tudíž i tuto podmínku, pro efektivní fungování a výsledky kooperace pedagog zajistil. Pracující skupina tak byla dostatečně blízko na to, aby si vzájemně viděla do tváří, slyšela názory, poznámky, instrukce od jednotlivých členů. V průběhu činnosti děti využívaly a rozvíjely sociální dovednosti.

3. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Výkon každého jedince byl využit pro celou skupinu. Každý měl na starosti jistý úkol důležitý pro dokončení. Někdo byl zodpovědný za rozmačkání rybiček, někdo za míchání ingrediencí. Jiní členové skupiny mačkali tvaroh, jiní vajíčka. Účelem kooperace je posílení celé skupiny, která pracuje na společném cíli, ale i v posílení jedince. Díky tomu, že každý člen manuálně pracoval, rozvíjel si jemnou motoriku. Zároveň mezi sebou komunikovali, a tak se rozvíjela slovní zásoba, sociální dovednosti. I třetí znak se tedy zřetelně projevil.

4. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Pomazánka byla úspěšně zhotovená, aniž by pedagog musel v průběhu činnosti zasahovat do práce, že by se někdo dohadoval nebo nepracoval. Bylo vidět, že děti v této pracovní skupině byly dostatečně vybaveny potřebnými interpersonálními dovednostmi. Nabízely si vzájemnou pomoc, byly tolerantní, trpělivé, dokonce dokázaly vyřešit drobný konflikt, který nastal v průběhu činnosti. Spočíval v tom, že dva jedinci chtěli dělat stejnou věc. Přisypat do pomazánky nakrájenou cibulku. (Neshodly se, kdo ji bude dávat do misky). Nakonec jim došlo, že mohou přisypávat dva zároveň.

5. Znak: Reflexe skupinové činnosti

Pedagog pamatoval i na uplatnění tohoto rysu kooperace. Skupina měla možnost reflektovat svoji činnost po skončení činnosti v komunitním kruhu. Děti popisovaly ostatním spolužákům, co v jejich centru aktivity (domácnosti) tvořily, co k tomu potřebovaly (vyjmenovávaly jednotlivé ingredience a popsaly postup práce). Pedagog jim do jejich řeči nevstupoval a dal jim dostatek času i prostoru na vyjádření. I v průběhu činnosti vždy navštívil skupinu, pozoroval, jak spolupracuje. Oceňoval společné úsilí, popřípadě popisoval, co vidí. Využíval efektivní komunikaci.

Shrnutí použitých kooperativních znaků v aktivitě č. 1

První uskutečněná aktivita obsahovala všech pět základních znaků důležitých pro správné fungování a dosažení užítku z kooperace. Z tohoto hlediska byla činnost vzorová, jelikož nechyběl žádný z principů. Dokonce reflexe skupinové činnosti proběhla nejen ze strany pedagoga, ale také ze strany dětí.

Pedagog C - aktivita č. 2

Popis realizované kooperativní aktivity:

Název aktivity: Stavba pece

Tematický celek, ve kterém byla aktivita realizována: Zlaté české ručičky (řemesla)

Použité pomůcky: Molitanové kostky

Věková náročnost: 3-6 let

Počet dětí ve skupině: 4

Způsob rozdělení dětí do skupin: Náhodné. Ten, kdo se do tohoto centra aktivity z vlastního zájmu přihlásil.

Složení skupin: Heterogenní

Doba trvání aktivity: 25 minut

Zdroj inspirace: Vlastní nápad pedagoga

Reakce dětí na způsob dělení do skupin: Děti se třídí do skupin každý den, jelikož pracují v centrech aktivit. Rozdělení proběhlo rychle, nenuceně, bez potíží a negativních reakcí. Sledovaná kooperace probíhala v centru s kostkami.

Přístup dětí k činnosti: Děti s chutí nosily kostky z poličky na koberec a daly se do stavění. Zájem o činnost byl patrný, jelikož si centrum s kostkami vybraly samy, ze své vnitřní motivace a jevily zapálení pro tento typ aktivity.

Motivace: Učitelka se dětí ptala: „Vzpomene si někdo, co bylo dnes v ranním úkolu? Kdo byl na obrázcích (pekař, řezník, cukrář, kuchař)? My jsme si včera říkali, že si dneska budeme povídat o řemeslnících. Co může péct pan pekař?“ Děti odpovídaly chleba, pizzu, croissant. Dále rozvíjela motivaci otázkou: „A co pan kuchař může vařit?“ Děti odpovídaly polévku, omáčku, divočáka, králíka, krupicovou kaši, maso, prase. Následně paní učitelka vyzvala děti. „Poslechni si básničku o řezníkovi, když budeš dobře poslouchat, možná se ji i naučíš.“

Řezník volá, to jsou kosti, vyberte si po libosti.

A už seká, krájí, váží, pro nás maso, pro psa kosti.

Básničku si zopakovali ještě dvakrát s pohybem a pak si společně zatleskali. To už byla správná chvíle popisovat, jaká jsou ten den otevřená centra aktivit a co se v nich bude dělat. Mezi těmito aktivitami byla dětem nabídnuta v centru s kostkami stavba pece, kooperativní činnost. Učitelka vyzvala děti, že v centru s kostkami bude potřeba hodně pomocníků, protože je potřeba postavit společně velkou pec na pečení chleba, rohlíků a housek. Vysvětlovala dětem, že je nutno vymyslet, jak by se to všechno dovnitř vešlo, jestli tam budou nějaké přihrádky, police, kde se bude přikládat do té pece, ... „Máme vysvětleno, co budeme dělat, můžeme se jít přihlásit do center.“

Postup pedagoga při realizaci činnosti: Po motivaci se ve sledované aktivitě sešly 4 děti. Kostky jsou během celého roku v herně uloženy na stejném místě, a tak měla paní učitelka pomůcky pro děti snadno předem připraveny. Cíl a úkol byl dětem řečen v motivaci, a tak se daly hned do společné stavby. Učitelka v průběhu činnosti přihlížela, jak děti při stavbě spolupracují. Během stavby si děti spontánně rozdělily role. Někdo spíše vyndával kostky z poličky, někdo je dával na jedno místo a jiný začal se samotnou stavbou. Když učitelka viděla, že se stavba blíží ke konci, vyzvala čtveřici, aby jí vysvětlila, kudy se bude přikládat dřevo a kde je otvor na vložení pečiva apod. Nakonec vzniklou stavbu dětem vyfotila. Při společné reflexi všech center aktivit se celá třída mohla jít na postavenou pec podívat. Až poté pec rozebraly a kostky uklidily na své místo.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2

1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost

Společná stavba pece vyžadovala spolupráci, což se v tomto případě podařilo i díky vytyčenému společnému cíli. Velkou roli úspěšné spolupráce hrál věk dětí. V kooperující skupině nebylo žádné tříleté dítě, ale pouze děti předškolního věku. Další pozitivní vliv mohlo mít i to, že společné stavby jsou pro tuto třídu častou aktivitou. Pozitivní vzájemná závislost v této aktivitě není tak silná a zaručená. Kdyby děti neměly interpersonální dovednosti a některým členům by se nechtělo stavět, zvládl by to koneckonců jeden člen a ostatní by se jen tzv. „vezly“. Mohly jsme být tedy svědkem toho, že si členové skupiny byli vědomi toho, že musí koordinovat své úsilí s úsilím svých „spolupracovníků“, což je důležitá podmínka pozitivní vzájemné závislosti.

2. Znak: Interakce tváří v tvář

Druhý znak interakce tváří v tvář byl zajištěn díky nízkému počtu dětí ve skupině. Ten byl v tomto centru aktivity omezen na šest dětí, což odpovídá maximální doporučené kapacitě pro kooperativní učení. Během stavění výzkumník slyšel věty: „Vojto, podrž to. Budeš potřebovat tuto kostku? Jak to myslíš? My ti to uděláme. Jdeme nachystat chleby. Musíme si šlápnout na tohle. Takhle to myslím.“ Důkaz toho, že byly zajištěny podmínky pro komunikaci mezi členy a že je efektivní malý počet dětí ve skupině.

3. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů

Každý jedinec svou prací přispěl ke stavbě pece z molitanových kostek. Individuální úsilí jednotlivce bylo využito pro celou skupinu. I podmínka individuálního užitku z činnosti u jednotlivců byla patrná. Nejenže si dítě při aktivitě rozvíjelo skupinové dovednosti, ale i hrubou motoriku, jemnou motoriku a fyzickou zdatnost. Každý byl odpovědný za to, aby stavba byla dokončena. Průběh stavby děti vzájemně konzultovaly.

4. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností

Kooperativní učení funguje, jestliže aktéři disponují potřebnými dovednostmi. Činnost například vyžadovala podřídit se přáním a potřebám ostatních členů skupiny, trpělivost, toleranci, empatii, respekt. Rozvíjely se komunikační dovednosti a slovní zásoba, vyjádření myšlenek a názorů. Bylo se potřeba ptát, kam co dát, jak bude stavba velká, popsat, kam má kamarád kostku položit, kterou mu má podat aj. Díky začlenění této kooperativní činnosti měly děti možnost zcela přirozeně rozvíjet potřebné dovednosti. I čtvrtý znak se v rámci této hry projevil.

5. Znak: Reflexe skupinové činnosti

V kooperativních činnostech je důležité přenášet těžiště hodnotících procesů na skupinu samotnou a dát prostor pro hodnocení individuálních výkonů a hodnocení skupiny samotné. Což bylo učitelkou zajištěno i v druhé činnosti. Po ukončení stavby se děti sešly v komunitním kruhu a dostaly slovo. Členové skupiny se vyjadřovali, jak se jim činnost líbila, popisovali, co vyráběli a ukázali stavbu ostatním členům třídy, kteří se realizovali v jiném centru. Autorka diplomové práce doporučuje pedagogovi využít i doplňujících otázek pro děti i využití dříve zmíněné tváře s úsměvem a bez úsměvu. Zároveň kladně hodnotí, že pedagožka vhodně zařadila hodnocení práce skupiny v průběhu aktivity, a ne pouze na jejím konci. „To je výborný, jak si pomáháte, dobře!“

Shrnutí použitých kooperativních znaků v aktivitě č. 2

V druhé činnosti se projeví všechny základní znaky důležité pro žádoucí fungování a účinky z kooperativní hry. Činnost splňovala požadované znaky kooperace, jak jsou popsány v odborné literatuře.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3

Tabulka 4 Míra důležitosti uplatnění principů kooperace podle pedagoga C

Zakroužkujte míru důležitosti uplatnění každého z 5 principů kooperace (5 znamená největší důležitost) <i>* (Obsah jednotlivých principů naleznete pod dotazníkem.)</i>						
1. princip: Pozitivní vzájemná závislost	0	1	2	3	4	5
2. princip: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů	0	1	2	3	4	5
3. princip: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností	0	1	2	3	4	5
4. princip: Interakce tváří v tvář	0	1	2	3	4	5
5. princip: Reflexe skupinové činnosti	0	1	2	3	4	5

Pedagog dal nejvyšší míru důležitosti uplatnění principu pozitivní vzájemné závislosti, interakci tváří v tvář, reflexi skupinové činnosti a osobní odpovědnosti. I formování využití interpersonálních a skupinových dovedností vnímá jako důležitou.

Vyhodnocení výzkumné otázky č. 4

Jakou metodou realizoval pedagog kooperativní činnosti?

1. Činnost: práce na produktu (výroba pomazánky).
2. Činnost: práce na produktu (stavba pece z molitanových kostek).

Jaké jiné metody pedagog nejraději používá pro rozvoj kooperace?

Mimo realizované metody práce na produktu učitelka ráda využívá rolové hry a řešení problému.

Celkové shrnutí aktivit, realizovaných pedagogem C

Autor diplomové práce nacházel během výzkumného šetření u obou činností požadované pilíře kooperace, tím se potvrzuje skutečnost, že se jednalo o kooperativní dění. Aktivity byly pro děti poutavé. Z hlediska pozorovatele se jevily vhodné pro předškolní věk. Výzkumník by doporučil, aby pedagog v rámci reflexe skupinové činnosti pokládal dětem doplňující otázky. K odpovědím by mohly být využity karty s emotikony s úsměvem (radost, úspěch,...) a bez úsměvu (smutek, nespokojenost,...). Děti by tak mohly snáze odpovídat a vyjadřovat pocity.

4.6 Závěrečné shrnutí a diskuze k výsledkům výzkumu

Diplomová práce se zaměřuje na kooperativní učení v podmínkách mateřské školy. Prozkoumává kooperativní činnosti pedagogů, které byly v rámci výzkumného šetření zrealizovány, a zaměřuje se hlouběji na výskyt znaků kooperace v realizovaných činnostech. Díky tomu dospějeme ke zjištění, zdali se u oslovených pedagogů shodovala jejich představa (teoretické znalosti o kooperativním učení) s realizací zmíněné problematiky a výklady v odborné literatuře. Povinnosti učitele MŠ stanovuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (2004), je v něm doporučeno využívat v prostředí mateřské školy kooperativního učení hrou. Po studiu teoretických podkladů např. od (Kasíková, 2016) víme, že řízení kooperativního učení se podstatně liší od tradičního frontálního modelu jednak v oblasti řízení chování jedince, jednak ve strukturování výchovně vzdělávacího procesu. Kooperativní výuka vyžaduje pečlivou přípravu učitele a jeho specifické role při provedení této výukové metody. Maňák, Švec (2003) definuje tři hlavní fáze kooperativního učení: přípravnou, realizační a prezentační. Pokud má učitel teoreticky i prakticky zvládnuté tyto fáze (popisované v kapitole 1.8 v diplomové práci) splňuje zároveň základní znaky kooperativního učení, díky nimž funguje jako systém. Hlavním cílem diplomové práce proto bylo zjistit, které znaky kooperativního učení se vyskytují v práci učitelky v MŠ při řízené činnosti. Pro naplnění hlavního cíle byla stanovena výzkumná otázka:

1. Jaké základní znaky kooperativního učení se v rámci řízené činnosti v mateřské škole projevovaly? Lze je vůbec identifikovat?

Na tuto otázku bylo vždy zodpovězeno za popisem jednotlivých zkoumaných činností. Díky tomu, že výzkumník opětovně podložil jednotlivé kooperativní znaky informacemi, jak se v činnosti projevovaly, byl odůvodněn jejich výskyt, případně jejich absence. Rovněž bylo sledováno, zdali se shodovala představa oslovených pedagogů a realizace zmíněné problematiky. Z jednotlivě popsanych činností lze vyvodit závěr, že se u všech prováděných aktivit dařilo zakomponovat většinu základních znaků. Toto zjištění koresponduje s odbornou literaturou věnující se kooperativnímu učení např. Kasíková (2016) nebo Johnson, Johnson (2008). Každý pedagog usiloval o začlenění všech pěti základních znaků.

U znaku pozitivní vzájemné závislosti se pedagogům dařilo zakomponovat do činností společný cíl, který zvládala celá skupina. V činnostech bylo zjevné, že děti vnímaly spojení se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, když neuspějí i oni. Pozitivní vzájemná závislosti byla zároveň podporována slovním oceňováním dosaženého cíle.

V některých případech se chválily samy děti. Domnívám se, že díky spontánnímu rozdělení rolí ve skupině, ve které se doplňovaly při plnění úkolu.

Výsledky ukazují, že si pedagogové uvědomují i nároky na znak interakce tváří v tvář. Jak popisuje Kasíková (2016) ve své publikaci, jestliže máme tvář před sebou, máme adresáta. Pokud máme tvář, dostáváme bezprostřední zpětnou vazbu. Splnění této podmínky bylo taktéž viděno ve všech sledovaných aktivitách. Zaručila nezbytný efekt z kooperativní hry, počítaje rozvoj sociálních dovedností. To vše díky doporučenému počtu 2-6 členných kooperujících skupin.

Soulad s odbornou literaturou nacházíme i ve znaku osobní odpovědnosti. Předpokladem je, aby pedagog připravil činnost tak, aby děti v rámci kooperativní hry měly možnost nést odpovědnost za výsledky práce celé skupiny a výkony členů skupiny byly zužitkovány pro celou skupinu. Z toho usuzujeme, že všichni ze skupiny měli z kooperativního učení prospěch. Pozitivním zjištěním je fakt, že tento princip uplatňovali všichni oslovení pedagogové ve sledovaných aktivitách. Z analýzy výsledků výzkumu je zřejmé, že u všech šesti sledovaných aktivit měly děti možnost formovat a využívat interpersonální a skupinové dovednosti. Tyto projevy splňují fakta dalšího poznávacího prvku kooperace popisovaného v Kasíkové (2016).

Pouze pátý znak, reflexe skupinové činnosti, nebyl u dvou pedagogů zcela naplněn tak, jak je očekáváno podle odborné literatury. Učitelé sice refletovali úspěch činnosti dětí, ale pro korespondující shodu chybělo zařazení reflexe i z pohledu dětí. Víme, že dle Kasíkové (2016) výsledek společné činnosti je do velké míry závislý na tom, jak skupina hodnotí svoji činnost, jak rozhoduje o jednotlivých krocích, jak ji popisuje apod. Výzkumník měl možnost těmto pedagogům předat doporučení, jaké jsou možné techniky hodnocení kooperativního učení pro malé děti v předškolním věku.

S ohledem na odlišný počet let pedagogické praxe v MŠ a různou výši dosaženého vzdělání jednotlivých oslovených pedagogů se v řízených kooperativních hrách neobjevovaly markantní rozdíly.

Výzkumné šetření, prováděné u tří oslovených pedagogů, dospělo k zodpovězení druhé výzkumné otázky:

2. Jakou míru důležitosti, na stupnici od 0 do 5, kladou oslovení pedagogové uplatňování každého z pěti principů kooperace?

Tabulka 5 Výsledky stupně důležitosti uplatnění jednotlivých principů

Principy kooperace	Pedagog A	Pedagog B	Pedagog C
1. Pozitivní vzájemná závislost	5	5	5
2. Osobní odpovědnost	5	4	5
3. Formování interpersonálních dovedností	5	4	4
4. Interakce tváří v tvář	5	5	5
5. Reflexe skupinové činnosti	5	5	5

Z přehledu vyplývá, že oslovení pedagogové vnímají uplatnění všech principů za velmi zásadní, jelikož jsou ohodnoceny na škále 0-5 nejvyššími známkami důležitosti. Žádný významně nepreferují. Nejvyšší míru důležitosti byla přikládána principům pozitivní vzájemné závislosti, interakci tváří v tvář a reflexi skupinové činnosti. O jeden bod méně pak principům osobní odpovědnosti a formování interpersonálních a skupinových dovedností.

Toto zjištění je velmi kladné a pozitivní. Jelikož, jak uvádějí Johnson, Johnson (2008) v odborné literatuře, principy kooperace jsou kostrou systému, zajistí, že skupinová práce povede k žádoucím výsledkům. Při plánování a realizaci kooperativního učení by tedy pedagogové měli mít na paměti jejich výčet. Mělo by pro ně být důležité plnit všechny principy kooperace a měli by je umět převést do konkrétních činností.

Poslední výzkumná otázka, kterou se diplomová práce zabývá, zní:

3. Jakými metodami oslovení pedagogové kooperativní činnosti obvykle realizovali nebo realizují?

Cowie, Rudduck (1988) uvádějí výčet obvykle užívaných metod kooperativní skupinové činnosti, mezi něž řadí diskusi, řešení problému, práci na produktu, simulaci a rolové hry.

V souhrnu zjišťujeme, že pedagogové činnost realizovali těmito metodami:

1. činnost: rolová hra,
2. činnost: simulace,
3. činnost: práce na produktu,

4. činnost: rolovou hru,
5. činnost: práce na produktu,
6. činnost: práce na produktu.

Má-li být provedeno shrnutí, lze konstatovat, že oslovení pedagogové pro realizaci kooperativní činnosti nejčastěji použili práci na produktu a rolovou hru. Kromě předvedených metod tito pedagogové pro rozvoj kooperace obvykle využívají metody rozhovoru a řešení problému.

Lze potvrdit, že i v prostředí oslovení pedagogové užívají obvyklé metody, které nalezneme v odborné literatuře.

ZÁVĚR

Diplomová práce zabývající se kooperativním učením v prostředí mateřské školy je strukturována do dvou hlavních částí. Teoretickou část práce tvoří základní východiska pro výzkum, objasňuje nám zkoumanou problematiku na základě prostudované literatury a pramenů. Tato část se skládá celkem ze tří kapitol, z nichž první se zabývá učitelem jako aktérem kooperativní výuky. Následující řeší kooperativní učení obecně. Poslední kapitola teoretické části pojednává o kooperativním učení v podmínkách mateřské školy.

Na správně fungující kooperativní činnost má vliv učitel a odpovídající vzdělávací podmínky např. pedagogova motivace, znalosti a zkušenosti. Realizace kooperativního učení neznamená rozdělit žáky do skupin, zadat jim úkol a ten pak vyhodnotit, jak je již uvedeno výše. Naopak, vyžaduje znát základní znaky kooperativního učení, díky nimž funguje jako systém.

Druhá empirická část práce si kladla za cíl zjistit, které znaky kooperativního učení se vyskytují v práci učitelky v MŠ při řízené činnosti. Pro naplnění hlavního cíle byla stanovena výzkumná otázka: Jaké základní znaky kooperativního učení se projevují v rámci řízené činnosti v mateřské škole? Na otázku bylo vždy zodpovězeno v jednotlivých zkoumaných činnostech. Díky tomu, že výzkumník opětovně podložil jednotlivé kooperativní znaky informacemi, jak byly v činnosti sledovatelné, byl odůvodněn jejich výskyt, případně jejich absence. Lze vyvodit závěr, že se u všech prováděných aktivit dařilo zakomponovat většinu základních znaků. Každý oslovený pedagog usilovalo začlenění všech pěti základních znaků (pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinové činnosti). Pouze pátý znak reflexe skupinové činnosti nebyl zcela naplněn podle odborné literatury u dvou pedagogů. Ti sice reflektovali úspěch činnosti dětí, ale pro korespondující shodu chybělo zařazení reflexe i z pohledu dětí. Výzkumník měl možnost těmto pedagogům podat doporučení, jaké jsou možné techniky hodnocení kooperativního učení pro malé děti v předškolním věku.

Výzkumné šetření se dále zabývalo, jakou míru důležitosti přikládají oslovení pedagogové uplatnění každého z pěti principů kooperace. Z výsledků vyplývá, že vnímají uplatnění všech principů za velmi zásadní, jelikož jsou ohodnoceny na škále vyššími známkami důležitosti. Nejvyšší mírou důležitosti byly ohodnoceny principy pozitivní vzájemné závislosti, interakce tváří v tvář a reflexe skupinové činnosti. O jeden stupeň méně pak principy osobní odpovědnosti a formování interpersonálních a skupinových dovedností.

Poslední výzkumná otázka zjišťující stanovený dílčí cíl byla: Jakými metodami realizovali nebo obvykle realizují oslovení pedagogové kooperativní činnosti? V souhrnu lze konstatovat, že oslovení pedagogové pro realizaci kooperativní činnosti nejčastěji použili práci na produktu a rolovou hru. Kromě předvedených metod tito pedagogové pro rozvoj kooperace obvykle využívají metody rozhovoru a řešení problému. Empirická část diplomové práce mimo jiné osvětluje metodologii výzkumu, hlavní a dílčí cíle s výzkumnými otázkami. Obsahuje kazuistiky pedagogů, kteří v rámci pozorování předvedli kooperativní činnosti. Pro šetření bylo zvoleno pozorování a dotazník pro oslovené pedagogy, také sekvenční triangulace, což umožnilo kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu.

Přínos práce spatřujeme v tom, že realizované činnosti, které pedagogové použili v rámci výzkumného šetření, poskytují inspiraci kooperativních činností nejen pedagogům z praxe.

Seznam použité literatury

BERČÍKOVÁ, Alena, Eva ŠMELOVÁ a Dominika STOLINSKÁ. *Učitel - aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2014, 77 s. ISBN 978-80-244-4033-0.

ČABALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024729930.

COWIE, Helen., RUDDUCK, Jean. *Co-operative Group Work. An Overview*. London Britannic House, 1988.

DVOŘÁKOVÁ, Markéta. *Základní učebnice pedagogiky*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5039-2.

DYTRYTOVÁ, R.; KRHUTOVÁ M. *Učitel – Příprava na profesi*. 1. vydání. Praha: Grada, 2009. 101 s. ISBN 978-80-247-2863-6.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. 3. vydání. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál, 2011, 172 s. Pedagogická praxe. ISBN 978-0-262-0043-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. rozšířené české vydání. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0.

JANÍK, Tomáš.: *Pedagogické znalosti jako součást profesní výbavy učitele*. Pedagogická orientace 2007, č. 4, s 35-42. ISSN 1211-4669.

JOHNSON, David W; JOHNSON Roger T; JOHNSON. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. 2. vydání. Edina, Minnesota: Interaction Book Company, 1989. ISBN 9780939603107

JOHNSON, David W; JOHNSON Roger T. *Cooperation in the Classroom, revised edition*. Edina: Interactin Book Company, 2008. ISBN 0939603047.

JOHNSON, David W; JOHNSON Roger T; JOHNSON HOLUBEC Edythe. *Circles of Learning Cooperation in the Classroom*. Edina, Minnesota: 1993. ISBN 0-939603-12-8.

JOHNSON, David W; JOHNSON Roger T. *Learning Together and Alone. Cooperative Competitive and Individualistic Learning*. Massachusetts: Allyn and Bacon, 1994. ISBN 978-0135286548.

KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto., a kol. *Školní didaktika*. 2. vydání. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KANTOROVÁ, Jana et al. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. 1. vydání. Olomouc: Hanex, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7409-024-0.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 3. vydání, rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vydání, rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2010, 151 s. ISBN 9788073677121.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2004, 179 s. ISBN 9788024601922.

KASÍKOVÁ, H. *Učíme se spolupráci spoluprací*. 1. Kladno: AISIS, 2005. 142 s. ISBN 80-239-4668-4.

MAŇÁK, Josef., ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 2. vydání. Praha: Portál, 2002, 380 s. ISBN 8071786810.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007, 322 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. Praha: Raabe, 2010, 133 s. Nahlížet - nacházet. ISBN 978-80-87553-64-0.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola a její učitelé v podmínkách společenských změn: teorie a praxe II*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1373-6.
- ŠMELOVÁ, Eva a Alena NELEŠOVSKÁ. *Učitel mateřské školy v reflexi současných proměn*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009, 122 s. Skripta. ISBN 978-80-244-2272-5.
- ŠTECH, Stanislav. *Škola stále nová*. Praha, Karolinum 1992 - 250 s. ISBN 80-7066-673-0
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: Teorie a praxe*. 1. vydání Praha: ASPI, 2005, 136 s. ISBN 80-7357-072-6.
- VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. 1. vydání. Jinočany: H&H, 2000. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: [s praktickými ukázkami]*. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

KRETKOVÁ, Hana. Kooperativní učení v prostředí mateřské školy. In: *Metodický portál RVP* [online]. [cit. 2017-10-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/P/1112/kooperativni-uceni-v-prostredi-materske-skoly.html/>

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) [online]. Praha: VÚK, 2018 [cit. 2018-04-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/45304/>

VLČKOVÁ, K. Pedagogické zásady. [online]. [cit. 2018-01-05]. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/estud/lf/ps05/mpmp071/ped_zasady.pdf

Seznam použitých zkratek

aj. - a jiné

apod. - a podobně

atd. - a tak dále

CD - Compact Disk

č. - číslo

ISBN - International Standard Book Numberig (Mezinárodní standardní číslo knihy)

MŠ - mateřská škola

např. - například

tj. - to je

tzn. - to znamená

RVP PV - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

s. - strana

Seznam tabulek

Tabulka 1 Porovnání mezi kooperativní a skupinovou výukou	29
Tabulka 2 Míra důležitosti uplatnění principů kooperace podle pedagog A.....	54
Tabulka 3 Míra důležitosti principů kooperace podle pedagog B.....	62
Tabulka 4 Míra důležitosti uplatnění principů kooperace podle pedagoga C	69
Tabulka 5 Výsledky stupně důležitosti uplatnění jednotlivých principů	73

Seznam příloh

Příloha číslo 1: Záznamový arch výzkumníka

Příloha číslo 2: Dotazník pro pedagoga

Příloha č. 1

Datum:					
Název třídy a MŠ:					
Jméno učitelky:					
Počet dětí ve třídě:					
Počet zapsaných dětí:					
Téma týdne:					
Název aktivity:					
1. Znak: Pozitivní vzájemná závislost					
2. Znak: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů					
3. Znak: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností					
4. Znak: Interakce tváří v tvář					
5. Znak: Reflexe skupinové činnosti.					
Metoda/y realizace kooperace:					
Diskuse					
Řešení problému					
Práce na produktu					
Simulace					
Rolové hry					
Jiné:					
Doba trvání aktivity:					
Efektivita použité metody kooperace			Skupinová práce		
			Kooperativní		
Přístup dětí k činnosti:					
Nadšení	1	2	3	4	5
Zájem	1	2	3	4	5

Nezájem	1	2	3	4	5
Počet členů ve skupině					
Způsob rozdělení žáků do skupin	Náhoda				
	Kamarádství				
	Zkušenosti žáků				
	Záměrného promíchání				
Složení skupin (heterogenní/ homogenní)					
Počet skupin ve třídě					
Použité pomůcky					
Byly předem připravené?	ANO		NE		
Způsob hodnocení výsledků a procesu skupinové práce:					
Kompetence rozvíjené během kooperativní činnosti					
Reakce/ chování dětí (při práci ve skupině, na způsob rozdělení do skupin):					
Popis aktivity:					

Příloha č. 2

Datum:
Jako učitelka MŠ pracuji, _____ let.
Absolvovala jsem školy: <i>(Uved'te, prosím, název a město.)</i> Střední: Vysoké: Bc.: Mgr.:
Název aktivity:
Aktivitu jsem: a) sama vymyslela b) použila z literatury? <i>(Uved'te prosím titul.)</i> c) použila z internetu? <i>(Uved'te prosím stránky.)</i> d) jiné
Dobu trvání aktivity se mi odhadnout: a) podařilo b) téměř podařilo <i>(odchylka cca= minut)</i> c) nepodařilo
Pro danou aktivitu byl zvolený počet dětí ve skupině: a) nedostatečný (Příště bych volila _____ dětí ve skupině.) b) vyhovující c) nadměrný (Příště bych volila _____ dětí ve skupině.)
Aktivitu jsem uskutečnila v praxi a) poprvé b) častokrát (Několikrát za rok. cca ____ krát za rok.) c) zřídka (Méně než jednou do roka.)

Aktivita je vhodná pro věkovou kategorii:

- a) 3-4 let
- b) 4-5 let
- c) 5-6 let
- d) 3-6 let (smíšená skupina)

Způsob rozdělení žáků do skupin jsem:

- a) předem promyslela (*Napište, jaké kritérium jste zvolila. Např. kamarádství, věk, dovednosti žáků, temperament dětí, ...*)

kritérium: _____

- b) nechala na dětech
- c) neřešila

Pro rozvoj kooperace nejraději používám:

- a) rozhovor
- b) řešení problému
- c) práci na produktu
- d) simulaci
- e) rolové hry
- f) jiné:

V aktivitě jsem rozvíjela (zakroužkujte, případně doplňte):

řeč	trpělivost	naslouchání
neverbální komunikaci	vyjadřování	
spolupráci	empatii	
motoriku	Odpovědnost	

Zakroužkujte míru důležitosti každého z 5 principů kooperace

(5 znamená největší důležitost)

*** (Obsah jednotlivých principů naleznete pod dotazníkem.)**

1. princip: Pozitivní vzájemná závislost	0	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---	---

2. princip: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů	0	1	2	3	4	5
3. princip: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností	0	1	2	3	4	5
4. princip: Interakce tváří v tvář	0	1	2	3	4	5
5. princip: Reflexe skupinové činnosti	0	1	2	3	4	5
Uved'te, zda byl princip splněn: (Platnou odpověď zakroužkujte)						
1. princip: Pozitivní vzájemná závislost	ano			ne		
2. princip: Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů	ano			ne		
3. princip: Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností	ano			ne		
4. princip: Interakce tváří v tvář	ano			ne		
5. princip: Reflexe skupinové činnosti	ano			ne		
Děti v průběhu aktivity:						
projevovaly zájem	1	2	3	4	5	
projevovaly nadšení	1	2	3	4	5	
projevovaly nezájem	1	2	3	4	5	
Vaše poznámky (postřehy, myšlenky, názor na realizaci,...):						

Principy kooperace:

- **Pozitivní vzájemná závislost:** *Jedinec vnímá, že nemůže uspět, pokud neuspějí i ostatní členové ve skupině. Musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu. „Bud' společně poplaveme, nebo se společně potopíme.“ Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje např. vytyčením společného cíle.*
- **Interakce tváří v tvář:** *Činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách (2-6 členů). Díky tomu mají členové skupiny tváře před sebou (mají adresáta) a zároveň bezprostřední zpětnou vazbu.*
- **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů:** *Tzn., že výkon každého jedince je využit pro celou skupinu a všichni členové mají užitek z kooperativního učení. Smysl kooperativní*

výuky není posílení skupiny, ale v posílení jedince. Podobné úkoly by měli umět jedinci vykonat po organizované výuce kooperativním způsobem sami.

- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností:** Kooperativní učení funguje, pokud mají děti potřebné dovednosti. Jejich utváření je postupné a díky kooperativní činnosti se je učí. (např. dovednost: navzájem si věřit, komunikovat, akceptovat druhou osobu, řešit konflikty aj.)
- **Reflexe skupinové činnosti:** Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost. (např. Jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích, kdo a jak k postupu přišel atd.)

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Irena Bartíková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	Prof. PhDr. Eva Šmelová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Kooperativní učení v podmínkách mateřské školy
Název v angličtině:	Cooperative Learning in Terms of Kindergarten
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na kooperativní učení v podmínkách mateřské školy. Teoretická část se orientuje na přiblížení problematiky kooperace a učitelské profese pomocí odborné literatury. Praktickou část tvoří záznam kooperativních činností, které byly realizovány oslovenými předškolními pedagogy. V rámci empirické části jsou aktivity analyzovány se zřetelem na výskyt základních znaků kooperativního učení. Práce zároveň poskytuje inspiraci kooperativních činností.
Klíčová slova:	kooperace, učitel, kompetence, kooperativní učení, kooperativní hra, předškolní vzdělávání
Anotace v angličtině:	The diploma thesis is focused on cooperative learning in the conditions of kindergarten. The theoretical part is concentrated on describing of co-operation and teacher profession by means of specialized literature. The practical part consists of a record of cooperative activities, which were implemented by addressed preschool teachers. Within the empirical part, the activities are analysed with respect

	to the occurrence of the basic features of cooperative learning. The diploma thesis also provides inspiration for cooperative activities.
Klíčová slova v angličtině:	cooperation, teacher, competence, cooperative learning, cooperative game, pre-school education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Záznamový arch výzkumníka Příloha č. 2 Dotazník pro pedagoga
Rozsah práce:	91
Jazyk práce:	CZ