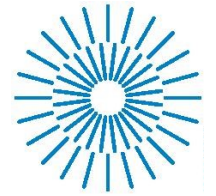


Diplomová práce

Kooperativní vyučování na 2.st. ZŠ

<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Studijní obory:</i>	Anglický jazyk Základy společenských věd
<i>Autor práce:</i>	Bc. Radka Valešová
<i>Vedoucí práce:</i>	PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D. Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Kooperativní vyučování na 2.st. ZŠ

<i>Jméno a příjmení:</i>	Bc. Radka Valešová
<i>Osobní číslo:</i>	P21000791
<i>Studijní program:</i>	N0114A300106 Učitelství pro střední školy a 2. stupeň základních škol
<i>Specializace:</i>	Anglický jazyk Základy společenských věd
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2021/2022

Zásady pro vypracování:

Cílem diplomové práce je vytvoření, aplikace a evaluace modelu kooperativního vyučování pro vybraný tématický celek na 2. stupni základní školy a jeho následná evaluace.

Metody: akční výzkum

Postup: Studium odborné literatury k tématu a zvolené metodě výzkumu. Příprava a vytvoření modelu kooperativního vyučování. Realizace v praxi. Příprava a provedení akčního výzkumu.

Evaluace.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0192-3.

KOTRBA, Tomáš, LACINA, Lubor. 2011. *Aktivizační metody ve výuce*. Barrister & Principal. Brno. ISBN 978-80-87474-34-1.

NEZVALOVÁ, Danuše, 2003. Akční výzkum ve škole. *Časopis Pedagogika* [online]. roč. 53, č. 3, s. 300–308 [vid. 5. 3. 2003]. ISSN 0031-3815. Dostupné z:

<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942>

RICHTEROVÁ, Bohdana, aj., 2020. *Akční výzkum v teorii a praxi* [online]. 1. vyd. Ostrava:

Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7599-176-8. Dostupné z:

https://skolicky.pregradual.osu.cz/wp-content/uploads/ka12/AV_publikace_doi.pdf

Vedoucí práce:

PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

29. dubna 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 8. prosince 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 1. června 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí mé diplomové práce PaedDr. Jitce Jursové, Ph.D. za odborné a cenné rady, pomoc a především za příjemnou spolupráci při psaní mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala svým kolegyním ze Svobodné základní školy v Jablonci nad Nisou za podporu při mém studiu.

ANOTACE

Tato diplomová práce se zabývá kooperativním učením a jeho zavedením na druhý stupeň základní školy. V první části diplomové práce jsou teoretické souvislosti, historický vývoj kooperativního vyučování a principy nezbytné pro fungování kooperativní výuky. V praktické části je popsán akční výzkum, v rámci zavádění kooperativního vyučování, rozdělený do čtyř výzkumných cyklů. Tento výzkum byl prováděn na druhém stupni Svobodné základní školy v Jablonci nad Nisou.

Klíčová slova

Kooperativní vyučování, akční výzkum, kooperace, 2. stupeň ZŠ, žák, učitel

ANNOTATION

This diploma thesis deals with the issues of cooperative learning and its implementation at the second stage of elementary school. In the first part there are theoretical connections, the historical evolution of cooperative learning and the principals which are essential for cooperative learning. In the practical part the thesis describes the implementation of action research at school, which was divided into four research cycles. This action research was realized at the second stage of Svobodná základní škola in Jablonec nad Nisou.

Keywords

Cooperative learning, action research, cooperation, elementary school, pupil, teacher

OBSAH

PODĚKOVÁNÍ	5
ANOTACE.....	6
Klíčová slova.....	6
ANNOTATION	7
OBSAH	8
SEZNAM OBRÁZKŮ	10
ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ.....	12
1.1 Vymezení pojmu kooperace.....	12
1.2 Historický vývoj kooperativního vyučování	14
1.3 Kooperativní výuka jako jedna z organizačních forem.....	16
1.4 Skupinová vs. kooperativní výuka	18
1.5 Aktivizační metody ve výuce.....	20
2 PRINCIPY KOOPERATIVNÍ VÝUKY	22
2.1 Principy kooperativní výuky	22
2.2 Typy kooperace.....	24
2.3 Metody kooperativní výuky	25
2.4 Role učitele v rámci kooperativního vyučování.....	27
2.5 Nezávislost na učiteli	30
3 PLÁNOVÁNÍ KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ.....	32
3.1 Cíle výuky	32
3.2 Podmínky vhodné pro kooperativní činnost.....	34
3.3 Utváření skupin.....	36
3.4 Role ve skupině.....	38
4 HODNOCENÍ V KOOPERATIVNÍM VYUČOVÁNÍ.....	39
4.1 Hodnocení kooperativní činnosti žáků.....	39
4.2 Metody hodnocení učitelem.....	40
4.3 Sebehodnocení žáků.....	41
5 ZAVEDENÍ KOOPERATIVNÍ VÝUKY VE TŘÍDĚ	42
5.1 Akční výzkum	42
PRAKTICKÁ ČÁST.....	45
6 METODY, CÍLE A ORGANIZACE VÝZKUMU.....	45

6.1	Cíle výzkumu	45
6.2	Výzkumný vzorek	46
6.3	Harmonogram a zaměření výzkumného šetření	47
6.4	Fáze akčního výzkumu – akce, identifikace problému, reflexe	48
6.5	Vstup do výzkumu	48
6.6	Cyklus 1	49
6.6.1	Fáze 1: Pozorování a sběr informací	49
6.6.2	Fáze 2: Vyhodnocování první výzkumné hodiny	50
6.6.3	Fáze 3: Důsledky a další nápady pro praxi	52
6.7	Cyklus 2	54
6.7.1	Fáze 1: Pozorování a sběr informací	54
6.7.2	Fáze 2: Vyhodnocování druhé výzkumné hodiny	56
6.7.3	Fáze 3: Důsledky a další nápady pro praxi	58
6.8	Cyklus 3	60
6.8.1	Fáze 1: Pozorování a sběr informací	60
6.8.2	Fáze 2: Vyhodnocování třetí výzkumné hodiny	62
6.8.3	Fáze 3: Důsledky a další nápady pro praxi	65
6.9	Cyklus 4	67
6.9.1	Fáze 1: Pozorování a sběr informací	67
6.9.2	Fáze 2: Vyhodnocování čtvrté výzkumné hodiny	69
6.9.3	Důsledky a další nápady pro praxi	71
7	Formulování prezentace zkušeností	73
	ZÁVĚR	75
	BIBLIOGRAFIE	76

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Fáze akčního výzkumu John Elliot	43
Obrázek 2 Fáze akčního výzkumu Altrichter a Posch	44
Obrázek 3 Cyklus 1	53
Obrázek 4 Cyklus 2	59
Obrázek 5 Cyklus 3	66
Obrázek 6 Cyklus 4	72

ÚVOD

V současné době by mělo být cílem povinné školní docházky připravit žáky na budoucí, ve většině případů pracovní život, a naučit je dovednosti, které by ve svém pozdějším životě mohli lehce uplatnit. V dnešní společnosti je jednou z nejvíce ceněných dovedností práce v kolektivu lidí a vzájemná kooperace těchto spolupracovníků za cílem co největší efektivity toho, co dělají. Ať už se jedná o pole pracovní či soukromé, spolupráce a komunikace mezi lidmi je něco, co se vždy bude v životě týkat každého z nás. Někteří z nás jsou přirozeně komunikativní, či vůdčí typy, někteří z nás nemají problém se přizpůsobit ostatním a domluvit se na podmínkách spolupráce. Ale pro některé je práce v kolektivu lidí ne příliš oblíbenou nutností, která je po nich vyžadována. Stejně tak, jako se učíme cizím jazykům, měli bychom se učit i vzájemné spolupráci, aby každý měl možnost zapojit se ve skupině spolupracovníků a nečinilo mu to nepříjemné pocity.

Proto jsem si, jako téma své diplomové práce, zvolila kooperativní vyučování na druhém stupni ZŠ. Domnívám se, že pokud se bude forma kooperativního vyučování ve školách více využívat, dojde k navýšení úrovně zapojení žáků do výuky. Žáci získají dovednosti důležité pro jejich budoucí život, jakými jsou spolupráce s ostatními lidmi, vzájemné porozumění, zvládání rozložení času během práce, rozvoj komunikační dovednosti či posílení týmové spolupráce. V teoretické části představím historii, principy a metody kooperativního vyučování. Dále také popíši, jak se mění role žáků a učitele v rámci kooperativní výuky a jaké jsou možnosti hodnocení. V praktické části, která má podobu akčního výzkumu, předložím popis výzkumného šetření, jehož cílem je podat zprávu o vytvoření, aplikace a evaluace modelu kooperativního vyučování, její přijetí žáky a následný návrh zavedení této formy výuky na druhém stupni ZŠ.

Téma kooperativního vyučování jsem si pro svou diplomovou práci vybrala z důvodu, že při své praxi na základní škole vidím, že bývá častým jevem, že žáci mnohdy nevědí, jak mají mezi sebou komunikovat a často jsou ostýchaví, když mají prosadit své názory ve skupině vrstevníků. Cílem této práce je zpřístupnit kooperativní vyučování do výuky na druhém stupni ve větší míře tak, aby dovednosti spojené s kooperativním vyučováním žákům mohly pomoci nejen v rámci celého procesu učení, ale i v rámci mezilidských vztahů.

TEORETICKÁ ČÁST

1 KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ

1.1 Vymezení pojmu kooperace

Kooperace je pojem, který v dnešní době, v době 21. století, slyšíme velmi často. Přestože se zdá, že většina struktur naší společnosti, služeb a techniky je řízena stroji či počítačovými mechanismy, fungování společnosti se bez kooperace neobejde. Lidé kooperují v rámci svých rodin, zaměstnání, sportovních aktivit či volného času. Pojem kooperace však sahá mnohem dál přes kooperaci firem, vlád či samotných států, které mezi sebou spolupracují na globální úrovni a pojí své síly a zdroje, aby dosáhli společného cíle nebo vyřešili určitý problém.

Kooperace má dlouhou historii a byla jedním z hlavních faktorů pro pokrok lidské společnosti. Již ve starodávných dobách lidé zjistili, že spolupráce v zemědělství či v obchodu zvyšuje jejich zisk a kvalitužití a to vedlo k vytvoření prvních skupin a organizací, které mezi sebou kooperovali k dosažení nějakého cíle. Lidé vytvořili svět, který stále více lze definovat svou vzájemnou závislostí a propojeností, kde neexistuje stát či národ, který by nebyl závislý na ochraně, zboží či ekonomice zbytku světa (Kasíková 2004, s. 13).

Českým ekvivalentem ke slovu kooperace je tedy spolupráce, která je dle Heywooda (2008, s. 122) definována jako společné úsilí zaměřené na dosažení prospěchu všech, kteří se na něm podílejí. Pojem kooperace v sobě však nese mnohem více faktorů, které je potřeba splnit, aby význam dostal své celkové definice, a jeho účinky lze využít v mnoha sférách lidského života odehrávajícího se v moderní socializované společnosti. Sociologický slovník tento pojem definuje jako spolupráci, návaznou činnost uvnitř skupiny nebo navenek, jejíž podmínkou je akceptace společných cílů, shoda v taktice a strategii, jejich dosahování a dobrá vzájemná komunikace (Kooperace, 2017).

Domnívám se tedy, že pojem kooperace v současném postmoderním světě lze chápat a nahlížet na něj z několika odlišných perspektiv. Jednou z hlavních domén kooperace je vymezení společného cíle. Tento cíl se pak stává pro všechny členy kooperativní skupiny pojítkem, kvůli kterému jsou členové schopni vyvinout maximální

činnost k jeho dosažení. Možnost nespolupráce členů na daném úkolu není tedy možná, pokud chceme dostat významu slova kooperace. Dle Kasíkové (2004, s. 7) je kooperace složitý sociální jev, který se prolíná celou společností a lze ho definovat a vymezit v mnoha vědních disciplínách jakými jsou například sociologie, politologie ale také například historie či ekonomika. Jednotlivé vědy však nahlíží na význam kooperace z jiných úhlů a také se liší jejich předmět zkoumání ve vztahu ke kooperaci.

Téma kooperace je čím dál častěji skloňované také v pedagogice, jejímž předmětem je právě výchova a rozvoj jedince tak, aby jeho schopnosti odpovídali měnícímu se pojetí světa. Toto pojetí spolupráce ve výuce je v dnešním školství považováno za jedno z inovativních řešení výuky, přestože dle Kasíkové (2010, s. 29) tento pojem není chápán tak jednoznačně jak bychom v dnešním školství předpokládali. Tímto se pak kooperace dostává do oblasti výchovy a vzdělávání a proměňuje podoby vyučování ve smyslu poznání od lidského učení v rámci sociálních vztahů a vytvořených sociálních situací.

Kasíková (2004, s. 29) zmiňuje tři vymezení tohoto pojmu v pedagogických souvislostech:

- a) kooperace jako cílová struktura vyučování
- b) kooperace jako povahový, osobnostní rys žáka, tedy jeho kooperativnost
- c) kooperace vztahující se k chování žáků ve školních situacích

Cílem této práce je uchopit pojem kooperace z hlediska bodu a, tudíž pro naše účely vytyčit pojem kooperace jako cílovou strukturu vyučování. Z tohoto pohledu, dle Kasíkové, jsou součástí této struktury obecná podstata cíle, který musí vybízet k součinnosti, hodnota specifických úkolů při dosahování tohoto cíle, objem interakce očekávané mezi účastníky v úkolu, reálné odezvy účastníků na cílovou strukturu a typy závislosti, které se vytvářejí mezi účastníky (Kasíková 2004, s. 29).

Domnívám se tedy, že chápáním pojmu kooperace jako struktury vyučování a zařazení této struktury do vyučování tak budeme v žácích pěstovat a podporovat kooperaci jako povahový rys. Dle Kasíkové (2004, s. 29) je interakce mezi kooperací jako povahovým rysem a cílovou strukturou komplexní a dá se usoudit, že i když

tendence ke kooperativnímu jednání může být vrozená, tak pro její prohloubení a posílení je kooperaci vhodné procvičovat a učit se jí skrze zkušenost.

1.2 Historický vývoj kooperativního vyučování

Koncept kooperativního vyučování v dnešní podobě byl převzat ze systémů vytvořených v USA (Kasíková 2017, s. 107). Prvotní myšlenky spolupráce mezi vrstevníky v utvořených skupinách však sahají mnohem dále než do poloviny sedmdesátých let 20. století, kdy se o kooperativní výuce mluví v dnešním pojetí. Přestože se myšlenku spolupráce v rámci společenských vztahů a výchovy lze najít již ve spisech Aristotela či Platona či v období středověku u Akvinského, systém monitoringu ve skupinách a žákovských pomocníků v renesančních myšlenkách Komenského se jeví jako forma organizace podobná právě kooperaci, která vzniká rozdělením práce mezi učitele a vybrané žáky, kteří pomáhají přidělené skupině (Kasíková 2004, s. 35).

Další tendence kooperativního učení lze zaznamenat koncem 18. století v Bell-Lancasterově soustavě vyučování, kdy Bell požadoval, aby se jeden talentovaný žák soustavně učil společně s jedním slabším žákem a aby se žáci při upevňování učiva sdružovali do menších skupin okolo jednoho lepšího žáka. Tento systém byl později přejat z Anglie do Spojených států, kde se dále rozvíjel koncept učení pomocí druhých (Kasíková 2004, s. 156).

Během 19. století dále pokračovaly formy vyučování pomocí vzájemného učení žáků. Koncem 19. století ve Spojených státech se učení spoluprací začal věnovat Francis Parker, který tak navázal na evropský vzor. Parkerovo pojetí výchovy a důraz na spolupráci ve škole mělo později vliv také na jeho kolegu J. Deweye a americké vzdělání na přelomu 19. a 20. století.

V první polovině 20. století je stále důraz kladen spíše na individualizaci, samoučení a dětskou přirozenost, nicméně různorodost přístupů k výchově s nejrůznějšími koncepty autorů, přináší dle Kasíkové (2007, s. 37) i posílení některých linií vedoucích ke spolupráci při výuce. Zde na sebe naráží koncept výuky individuální a sociální (Skalková, 1999). Pojmem sociální pedagogika je označována pedagogika J. Deweye, jež vymezuje také stanoviska k práci ve skupině a kooperaci a dle Skalkové se

tak stal jedním z mnoha, kteří byli inspirací vytvoření současného modelu kooperativního učení.

Dle Kasíkové (2007, s. 44) lze druhou polovinu 20. století vnímat jako „éru rozvoje práce se skupinovými procesy“. Tato změna je způsobena změnami v společnosti a vědeckotechnickým rozvojem, což vyvolalo změny i v didaktických souvislostech škol. Od 60. let 20. století se kooperativnímu vyučování začalo dostávat na významu. V polovině 60. let k jeho rozvoji moderního použití kooperativního vyučování nejvíce přispěli Johnson a Johnson, kteří pořádali školení učitelů na Minnesotské univerzitě ve Spojených státech. Po té pokračovaly další výzkumy, které začaly formulovat postupy pro kooperativní vyučování (Johnson, Johnson, 2009).

Dle Kasíkové je období druhé poloviny 20. století význačné pro skupinové vyučování jako pro didaktickou inovaci a rozvoj práce se skupinovými procesy. Proměny světa, které byly význačné také v sociálně společenském prostředí, tak vedly k proměně i na požadavky ve výchově a vzdělávání. Ve vyučování je kladen důraz na sociální vztahy a sociální aspekty pozice dítěte v sociálních vztazích a dalším jedincům v učebním prostředí. Přestože skupinové vyučování bylo dle Kasíkové zařazeno jako téma učitelského studia v pregraduální a postgraduální přípravě, praxe vyučování jen v malé míře reagovala na podněty pedagogické teorie, které nastolovalo skupinovou činnost nikoliv jako pouhou změnu organizační, ale spíše jako změnu, která má potenciál měnit do značné míry další rysy vyučování (Kasíková 2007, s. 57). Od 70. let 20. století se struktuře kooperativní výuky velmi intenzivně věnuje americký pedagog Spencer Kagan, jehož první strukturu kooperativní výuky měly kořeny v metodologii experimentálního výzkumu (Kagan, 2003). Devadesátá léta přinesla mnoho změn v životech lidí, společnosti ale také v pedagogice. Dle Kasíkové je téma sociálních vztahů ve školních podmínkách prioritní a dále se také rozvíjejí témata sociální interakce či komunikace ve vyučování (Kasíková 2007, s. 59).

Je tedy nutné se ptát, jaké vzdělání potřebují mladí lidé pro práci a život ve výhledu dalšího tisíciletí tak, aby naplnili svou aktivní účast ve společnosti i pro své osobní životní perspektivy. Dle Skalkové (1999, s. 49) se takové vzdělání skládá z perspektivních vzdělávacích koncepcí, které reagují na sociálně-ekonomické a kulturně-politické změny, které představují fundamentální a dlouhodobé charakteristiky doby a celkově tak vedou k nové formulaci cílů ve vzdělávání, jeho funkcí i obsahu.

Skalková dále upozorňuje, že při tvorbě obsahu budoucího vzdělávání je také nutné zohlednit subjekt, tedy žáka, k němuž vzdělání směřuje. „*Nejde pouze o aspekty pedagogicko-psychologické. Nutno zohlednit i dimenze sociálně-pedagogické a sociologické, které vedou k všestrannějšímu pohledu do konkrétní reality životní situace dětí a mládeže. Umožňují charakterizovat pozici žáka v jejím konkrétně společenském kontextu*“ (Skalková 1999, s. 49).

1.3 Kooperativní výuka jako jedna z organizačních forem

Volba formy výuky je nedílnou součástí každodenní činnosti učitele. Pojem organizační formy vyučování zahrnuje jednotlivé, v praxi vyučovacího procesu uskutečňované a uskutečnitelné konkrétní způsoby: prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, časové formy organizace a organizace vzájemné součinnosti učitele a žáků. (Vonková 2012, s. 173). Jedná se o to, jaká je podoba výuky, jak je výuka uspořádána, což znamená, že se jedná o významný prostředek realizace cílů a učiva ve výuce. K dosažení tohoto cíle je zapotřebí vybrat takovou formu organizace výuky, která k cíli povede. Organizace výuky je tedy pro učitele klíčovým faktorem a v celém vzdělávacím procesu může mít významný vliv na efektivitu vzdělávání.

V současné škole můžeme naleznout několik hlavních forem výuky, jakými jsou dle Sitné (1999, s. 204) frontální (hromadné) vyučování v systému vyučovacích hodin, skupinové a kooperativní vyučování, individualizované a diferenciované vyučování, systém různých organizačních forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků a domácí učební práce žáků. Vonková (2012, s. 174, 176) zmiňuje další organizační formy výuky, jakými jsou individuální forma vyučování či výuka mimo prostory školy, do nichž zapadají exkurze či vycházky do přírodního prostředí. V posledních letech se také zpřístupnila, stále více populární online výuka, která dle mého názoru dokáže velmi rychle reagovat na stále měnící se požadavky na vzdělání nejen mládeže, ale i dospělých. Každá z uvedených forem má své výhody a nevýhody, tudíž je na rozhodnutí a zvážení učitele, která forma nejlépe vyhovuje k dosažení cíle, který si ve svých hodinách vytyčil.

Frontální výuka je klasickým způsobem a formou vyučování často využívanou v současné škole. V tomto modelu výuky je učitel tím hlavním, kdo přenáší a sdílí informace se svými žáky. Zatímco žáci převážně pasivně naslouchají přednášeným informacím. Učitel tedy vede hodinu zpravidla dle připraveného plánu a žáci jsou jeho

posluchači. „Pedagog používá převážně monologické frontální výukové metody, jako je výklad, přednášení a popis. Je absolutním „vládcem“ hodiny, studenty nepovažuje za partnery.“ (Lacina, Kotrba 2015, s. 28) Každá hodina je význačná svou určitou vnitřní strukturou, která respektuje průběh učení žáků a charakterizuje určitý řád v postupu učitele (Sitná 1999, s. 206) Výhodou této formy výuky je, že ke každému žákovi se dostanou stejné informace v ten stejný čas. Naopak nevýhodou frontální výuky je již zmíněná pasivita žáků, což se v dnešní společnosti jeví jako neefektivní. Škola, kde žáci tráví mnoho hodin denně, by je měla připravit na každodenní život, ve kterém je chtěné, aby byli aktivní, uměli najít a použít potřebné informace.

Naopak individuální výuka tzv. „jeden na jednoho“ je výuka, která se zaměřuje na jednoho žáka a tak mu přizpůsobit individuální plán, postup či učivo dle jeho dispozic. Dle Vonkové je tato organizační forma vyučování mnohem intenzivnější vyšším podílem žáků na didaktické komunikaci, a proto ve svých výsledcích účinnější.

Cílem individualizované formy vyučování je individuální diference mezi žáky podle jejich schopností a zájmů. Dle Skalkové je princip individualizace ve vyučování v tom, že každému jednotlivému žákovi je práce přizpůsobena na základě poznání jeho možností. (Skalková 1999, s. 212) V této formě výuky není učitel bezprostředně tím, kdo řídí učební činnost žáků. Úkolem žáků je řešit zadané úkoly samostatně dle vlastního tempa a svých individuálních možností. Tyto úkoly jsou různorodé jak v obtížnosti, tak v tématu, kterému se věnují.

Online výuka je forma výuky, která probíhá prostřednictvím internetu a vzdělávacích platforem a jedná se zde o absenci kontaktu žáka s učitelem. Žáci mají většinou zprostředkovaný přístup k učebním materiálům, videím, pracovním listům či testům online. Tato forma výuky poskytuje žákům flexibilitu v místě. Je třeba říci, že problémem této formy se však stává nízká interakce mezi učitelem a žákem a v neposlední řadě také potřeba disciplíny, kterou musí žák mít, aby vyučování bylo efektivní. Dalším problémem může být také socializační faktor, který vzniká vzhledem k prostorové a časové vzdálenosti. Pokud se studenti nevidají, nemohou si tak sdělovat bezprostřední zážitky z učení se a žák tak může pociťovat pocit nedostatku komunikace (Černý a spol. 2015, s. 49).

Dle Vonkové (2012, s. 179) vznikají organizační formy výuky jako logický důsledek a nedílná součást historicky podmíněné celkové koncepce vyučování, jež jsou

teoreticky rozpracovány na úrovni odpovídající dosaženému vědeckému poznání v oblasti společenských věd a s vývojem vzdělávacích potřeb měnící se společnosti.

1.4 Skupinová vs. kooperativní výuka

Protikladem ke klasické frontální výuce je takzvaná skupinová výuka. Skupinové formy vyučování jsou v současné škole stále využívanější nejen ve výchovách, ale také v dalších předmětech. Pokud má škola připravit žáky na budoucí život a pracovní kariéru, je chtěné, aby žáci uměli pracovat ve skupinách a během školních let tak získali potřebné kompetence. Dle Skalkové (1999, s. 208) je skupinové vyučování definováno jako organizační forma, kdy se vytvářejí malé skupiny tří až pěti žáků, které mají zadaný úkol a na tom mají společně pracovat. Ústřední postavou zde tedy není učitel, nýbrž je aktivita přenesena na žáky. Průběh učebního procesu, co se v hodině probírá, dosažení předem domluvených cílů a výsledky práce skupin jsou tak závislé nejen na učiteli, ale také na každém žákovi a jeho osobní zodpovědnosti k procesu učení (Sitná 2009, s. 49).

Využití skupinových metod při vyučování vede dle Sitné (2009, s. 50) k rozvoji a upevňování klíčových kompetencí jakými jsou kompetence k učení, k řešení problémů, kompetencí personálních, sociálních i občanských a komunikativních. Je zde kladen důraz na

- osobnost žáka – podporují přijímání zodpovědnosti za vlastní přínos ve výuce a odpovědný postoj ke své profesní budoucnosti,
- vzájemnou spolupráci – důraz na týmovou spolupráci,
- komunikativní dovednosti – rozvoj komplexní komunikativní dovednosti a schopnost srozumitelně a souvisle formulovat své myšlenky,
- sociální vztahy – stmelování pracovního kolektivu, budování kvalitní sociální skupiny. (Sitná 2009, s. 50)

V současné škole je dle výpovědí a pozorování (Kasíková 2010, s. 19) jen poměrně malý objem času ve výuce věnován skupinové práci. Skupinová práce má za úkol přenesení interakce z učitele a žáka na skupinu, tedy na žáky samotné. Výhodami a klady skupinové formy výuky je dle Kasíkové zvýšená aktivita při učení, zapojení více žáků, nejen těch aktivnějších, ale také těch pomalejších, protože si skupina může volit své vlastní tempo práce. Další výhodou je, že se žáci učí organizace práce, při níž se zvyšuje samostatnost žáků a frekvence úspěšné činnosti. I pro učitele skupinová práce

přináší výhody v tom, že se může věnovat slabším skupinám. Mezi jistá úskalí skupinové výuky se pak objevuje přílišný hluk při pracování skupin, odbíhání od zadaného úkolu či chaos, který může způsobit vznik chyb v učení, které se ihned neopravují (Kasíková 2010, s. 20). Skalková uvádí (1999, s. 209), že účinnost skupinového vyučování není automatickým důsledkem začlenění této organizační formy do vyučování. Nicméně závisí také na přesném a cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách, aby byla zaručena její efektivita, čemuž předchází příprava ze strany učitele jak v podobě přípravy materiálů, tak přípravy žáků pro osvojení nové formy činnosti. Kasíková (2010, s. 22) upozorňuje na skupinovou práci, ve které je skupina užita pouze jako organizační prostředek a není zde využito spolupráce mezi žáky. Tato organizace práce pak dle Kasíkové nemá nic společného se skupinovou prací, ale často se pak objevují nežádoucí efekty tohoto uspořádání, jakými jsou rozhovory mezi žáky netýkající se zadaného úkolu, či kázeňské střety.

Kooperativní vyučování je taktéž forma výuky, kdy žáci spolupracují ve skupinách. Skalková (1999, s. 211) však uvádí, že pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Kooperativní vyučování je taková metoda, která zdůrazňuje spolupráci mezi studenty při učení, kde společně řeší úkoly, diskutují o daném problému, sdílejí své znalosti a dovednosti. Cílem je, aby kooperativní vyučování podpořilo vzájemnou interakci a učení žáků od sebe navzájem. Nejedná se zde tedy o to, že žák pracuje sám za sebe, přestože sdílí jednu skupinu s ostatními.

Kooperativní vyučování je dle Kasíkové (2010, s. 27) „*v úkolové situaci založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora.*“ Učení v malých skupinách nebo ve dvojicích ve smyslu kooperativního vyučování přináší dle Skalkové (1999, s. 212) pozitivní výsledky v oblasti rozvoje mezilidských vztahů ve smyslu přijetí druhých lidí, pokles projevu rasismu, segregace, lepší sebepojetí a větší schopnost ke spolupráci s druhými lidmi či spolužáky. Během kooperativního učení mají žáci možnost lépe se začlenit do procesů učení, učit se novým dovednostem v kolektivu spolužáků a upevnit tak nabyté dovednosti díky spolupráci se svými vrstevníky. Kooperativní učení však podporuje nejen vztah mezi žáky samotnými, ale také buduje dobrý vztah mezi učitelem a žáky (Kasíková 2010, s. 8), pro kterého

vznikají během vyučování i jiné role, které může využít ke sblížení a komunikaci se žáky během jejich práce.

1.5 Aktivizační metody ve výuce

Slovo metoda pochází z řeckého slova *methodos* v překladu znamenající cestu či postup (Skalková 1999, s. 166). Tyto postupy neboli metody jsou nástrojem jak ve vyučování dojít k vytyčenému cíli. V současném světě se metody používající při vyučování neustále vyvíjejí, aby odpovídaly potřebám žáků jak základních, tak středních či vysokých škol. Díky rozmanitosti vyučovacích metod tak učitel dokáže vytvořit efektivní vzdělávací prostředí. O tom, jaká metoda je nejvhodnější k dosažení cíle rozhoduje učitel již při plánování svých hodin. „*Výchozím bodem je cíl vyučovací jednotky, charakter obsahu učiva a jeho analýza, předpokládaný charakter procesu učení žáků, znalost žáků a konkrétní situace i jeho osobní zkušenost*“ (Skalková 1999, 170). Dle Sitné (2009, s. 7) současná moderní společnost a školní prostředí po učitelích vyžadují, aby obsahy jejich učiva byly předávány prostřednictvím nejrůznějších a rozmanitých forem vyučovacích metod a vedle tradičních metod využívali i metody aktivní, zajímavější a modernější a snažili se tak zkvalitnit výsledky vzdělávání.

Aktivní učení žáků při vyučování je nástrojem, který nutí žáky přemýšlet nad tím, co a proč v hodině dělají, podporuje kritické myšlení a „*předpokládá plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky*“ (Sitná 2009, s. 9). Cílem aktivizačních metod ve vyučování je tedy zaktivizovat žáky tak, aby rozvíjeli své dovednosti, uměli komunikovat, vyřešit konflikty, které nastanou, znali práva jak svoje tak ostatních, budovali si kladný vztah k rodině, přátelům, přírodě a místu kde žijí (Lacina, Kotrba 2015, s. 40). Vedle poskytnutí odborných informací, které žáci během vyučování získají, rozvíjí také pomocí aktivizujících metod svou osobnost, samostatnost a zodpovědnost (Maňák, Švec, 2003, s. 106). Důležitým faktorem však zůstává kvalita a efektivita předaných informací a probraného učiva při zvolení aktivizujících metod, které by mělo být srovnatelné s učivem předaným klasickými vyučovacími metodami (Lacina, Kotrba 2015, s. 42). Dle Laciny a Kotrby (2003) je pak jedním z nejlepších způsobů propojení a kombinace klasické formy výuky a tu doplnit o aktivizační prvky, které tak výuku doplní a žákům zpříjemní a zpestří proces učení.

Práce učitele i žáků v hodinách by je měla dovést k cíli vyučování, které lze definovat jako „*zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel žáky směřuje*“

(Skalková 1999, s. 106). Cílem aktivizačních metod využívaných v hodinách je celkové zvýšení aktivity žáka a jeho zapojení do procesu učení. Vlastní zkušenost, zapojení se do aktivity a použití vlastně vymyšlených postupů pak dává žákům více prostoru k procvičení a zapamatování si probíraného učiva nebo užívaných dovedností. Aktivizační metody tak cílí na osobní prožitek a „jejich východisko spočívá ve skutečnosti, že si člověk zapamatuje mnohem více, pokud v procesu expozice využije více smyslových orgánů nebo dokonce zažije a vyzkouší si to na vlastní kůži“ (Kotrba, Lacina 2015, s. 49). Změnami v metodách výuky tak učitel získává nástroj jak žáka zaujmout a nastolit jeho jiný přístup k vyučování a do jisté míry z něj udělat tvůrce toho co a jak se učí. Stane se tedy aktivním členem procesu vyučování, což bývá pro žáky zpestřením od klasického vyučování, kdy je žák po většinu vyučování pasivním divákem a příjemcem informací. Během aktivní práce v hodině na zadaných úkolech si žáci mohou vyzkoušet efektivitu jejich práce jak individuálně tak ve skupinách či týmech a s tím spojené rozdělování práce, komunikace, kooperace a řízení týmu, což může být problémové a žáci by v těchto procesech měli být pravidelně zdokonalováni (Kotrba, Lacina 2015, s. 50).

Kotrba a Lacina (2015) uvádějí důvody proč využívat aktivizační metody ve výuce:

- žáci se učí spolupráci a vzájemné závislosti při řešení nejrůznějších úloh
- rozvíjí svou komunikaci a interpersonální vztahy
- žáci jsou více motivováni k poznávání nového učiva
- atraktivní forma opakování probraného učiva
- příprava na další studium na středních a vysokých školách a na pracovní prostředí
- přeměna žáka z pasivního posluchače na aktivního aktéra vyučování
- k dispozici mnoho různých variant aktivizujících metod, které lze využít dle jejich dispozic dle časové a úkolové náročnosti, dle cíle či náročnosti na přípravu

Možností výběru metod, které přiblíží žáka k cíli ve vyučování, je nespočetné množství. Učitel se tedy stává tím tvůrcem a výběřčím nejlepších a nejefektivnějších metod ve výuce, které pro své žáky vybere. Na aktivizačních metodách jsou postavené

také Kaganovy struktury, které lze využít v mnoha předmětech a aplikovat na nejrůznější témata. Kagan své struktury pojmenoval chytlavými názvy tak, aby žáci hned věděli, o jakou aktivitu se jedná, pokud učitel metodu použije. Názvy jako „RoundRobin“, kdy žáci přispívají do aktivity verbálně, „RoundTable“, kdy žáci přispívají neverbální činností v rámci aktivity, či „Numbered Heads Together“, kdy se žáci mezi sebou radí, tak daly základy mnoha dalším aktivizačním metodám používaných v dnešních školách (Kagan, 2003).

Volba aktivizačních metod pak dává učiteli nástroj k tomu, aby u žáků mohly být rozvíjeny dovednosti v komunikaci, v prezentaci, argumentaci a v neposlední řadě tyto metody podporují také kreativnosti, práci v kolektivu či zlepšování kritického myšlení, které je v současné společnosti a na trhu práce jedním z mnoha hodnocených a vyžadovaných dovedností. Sitná (2009, s. 13) uvádí výsledky dotazování na preference a oblíbenost metod ve vyučování mezi žáky. Na nejvyšší příčce tedy nejoblíbenější forma vyučování je uvedeno skupinové vyučování, do kterého spadá kooperativní výuka, diskuse, debaty a spolupráce v menších skupinách. Další v pořadí je pak využívání ICT, technologií a interaktivních tabulí. Třetími nejoblíbenějšími metodami jsou hraní pedagogických her, soutěže, křížovky a kvízy. Mezi nejméně oblíbené patří klasický výklad, čtení za účelem získávání informací a pozorování.

2 PRINCIPY KOOPERATIVNÍ VÝUKY

2.1 Principy kooperativní výuky

Aby kooperativní vyučování splňovalo to, co od něj dle teorie učitel očekává, mělo by být postaveno na jeho základních principech, které vymezují kooperativní učení jako systém. Tyto principy byly stanoveny jak na základě teoretických, tak praktických výzkumů a postupů a obě tyto roviny pak přispěly k zodpovězení otázek vztahující se ke správné účinnosti kooperativního učení (Kasíková 2004, s. 78). Nežádoucí efekty, které mají principy kooperativního učení odstranit, jsou například případy, kdy méně aktivní členové skupiny záměrně přenechávají plnění úkolu na aktivnější jedincům či naopak bystří žáci se stáhnou do ústraní a vyvíjejí menší aktivitu, aby nebyli oni ti tahouni, co udělají většinu práce za ostatní. Dle Skalkové (1999, 211) je v kooperativním učení důležité to, aby si žáci uvědomili a byli vedeni k tomu, že při kooperativním vyučování nejde o soutěžení mezi členy skupiny, ale o

úspěch skupiny jako celku, který má být dosažen vzájemným porozuměním, ochotou k práci, vzájemné pomoci i dovednosti si vzájemně pomáhat.

Základním stavebním prvkem systému kooperativního učení je těchto 5 principů (Johnson, Johnson, 1994):

- **Pozitivní vzájemná závislost**

Dochází k ní, pokud vytyčeného společného cíle dosáhne celá skupina. Úspěšnost závisí tedy na všech členech, pokud jeden jediný neuspěje, nemůže uspět nikdo. Všichni musí koordinovat své úsilí ke splnění a správnému dokončení úkolu.

- **Osobní odpovědnost, individuální skládání účtů**

Každý člen skupiny je odpovědný za splnění svého úkolu tak, aby uspěla celá skupina. Všichni pak mají z kooperativního učení užitek. Tento princip vede žáky k posílení sebe sama při plnění zadaného úkolu.

- **Interakce tváří v tvář**

Protože se učení odehrává v malých skupinách, kde žáci pracují pohromadě, je tedy dodržen princip interakce tváří v tvář a tím žáci získávají bezprostřední interakci a zpětnou vazbu.

- **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností**

Pro správné a efektivní fungování skupiny je nezbytné, aby byli žáci vybaveni dovednostmi, které se vytváří postupně od jednoduchých, jakými jsou například znát se a věřit si navzájem, až po ty složitější jako je například konstruktivní řešení vyskytnutých problémů.

- **Reflexe skupinové činnosti**

Tento princip je závislý na tom, jak žáci reflektují průběh své dosavadní práce, jak ji popisuje a jak rozhoduje o dalších krocích. To zahrnuje reflexi účinnosti a neúčinnosti dosavadního postupu, zhodnocení dosavadní práce jednotlivých členů či plán dalšího postupu.

Těchto pět základních znaků je pilířem kooperativního učení, které funguje jako systém. Vynechání jednoho z principů by znamenalo ubránění na podstatě kooperativního učení (Kasíková 2004, 86). Nejedná se tedy o skupinovou formu výuky, protože uspořádání žáků do malých skupin je pouze jedním ze znaků kooperativního učení.

Mezi další významné koncepce kooperativní výuky patří struktury amerického pedagoga Spencera Kagana. Kaganovo kooperativní učení klade také důraz zejména na aktivní spolupráci žáků při učení. „*Jedním atributem, který odlišuje kooperativní struktury od tradiční výuky, je to, že struktury nevyžadují dobrovolnou účast*“ (Kagan, 2009). Během klasické vyučovací hodiny učitel zpravidla vyvolává žáky, kteří se hlásí a jsou ochotni spolupracovat. Žáci, kteří jsou stydliví, nechtějí mluvit před třídou či jsou méně úspěšní v procesu učení tak mají možnost neúčasti. V rámci Kaganových struktur je však pro žáky nezbytné účastnit se aktivit, které jsou Kaganem navrženy tak, aby aktivní účast žáků byla nevyhnutelná. Struktury činí každého žáka odpovědným za svou odvedenou práci v rámci kooperativní činnosti (Kagan, 2009). Kagan uvádí (2003), že klíčovými principy metody kooperativních struktur jsou rovné zapojení všech žáků, které je díky vytvoření malých kooperativních skupin jednodušší, než při klasické výuce. Kagan vychází z toho, že každý žák má co nabídnout své skupině. Dalším principem je strukturovaná spolupráce na základě týmové práce a partnerství. Každá struktura má svůj účel a pomáhá žákům rozvíjet názory a dovednosti. Dalším stavebním prvkem Kaganových struktur je vzájemná závislost, kde jsou všichni žáci navzájem závislí na svých schopnostech a znalostech tak, aby výsledkem byl úspěch celé skupiny. Individuální odpovědnost a zlepšení mezilidských vztahů jsou dalšími charakteristikami Kaganova kooperativního učení. To vše má podpořit vzdělávací proces, včetně kognitivního vývoje, sociálního učení a podpoře emocionální inteligence (Kagan, 2003).

2.2 Typy kooperace

Využití kooperace ve výuce jako strategii ve vyučování Kasíková (2010, s. 30) rozděluje do dvou typů a tím jsou kooperace jako nápomoc a kooperace jako vzájemnost. Tyto termíny v sobě skrývají odlišný přístup využití kooperace během vyučování.

Kooperace jako nápomoc

Dle Kasíkové je „*založena na asistenci jedné osoby druhé*“ (2010, s. 30). Během této kooperace se dbá na spojení mezi žáky v práci při dosažení cíle. Tuto spolupráci lze vidět v učení formou tutoringu, kdy si žáci pomáhají navzájem v procesu učení. O tom kdo, pomáhá komu, rozhoduje učitel zadáním úkolu a cíle, kterého mají žáci dosáhnout.

Vztah mezi účastníky je definován rozdílnými rolami – jeden učí, druhý se učí. Jako minimum pro práci tzv. tutora Kasíková (2010, s. 31) uvádí:

- mít úkol a jasné zadání, které mají být splněny,
- znát správné a efektivního chování tutora,
- jako tutor mít možnost toto chování využít v praxi s následnou zpětnou vazbou

Kasíková dále uvádí, že vliv kooperace jako nápomoc ve výkonu a rozvoji žáků je téměř stejná u toho, kdo se učí, jako u toho, kdo učí. Je to způsobeno tím, že žák, který učí je veden k tomu, aby si zorganizoval informace, se kterými pracuje. Tím je docíleno zlepšení jak u žáka, kterému jsou informace předávány, tak u žáka, který informace předává.

Kooperace jako vzájemnost

Hlavní definicí kooperace jako vzájemnost je, že „*cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny se všemi účastníky*“ (Kasíková 2010, s. 31). Výkon celé skupiny je propojen jak odpovědností za odvedenou práci, řešení problému či výsledným zhodnocením jak práce jednotlivce, tak celé skupiny. Nedílnou součástí této kooperace je také vzájemné akceptování a zaměření se na společný cíl tak, aby se omezily konflikty a snaha o individuální úspěch. Kooperace jaké vzájemnost má také za cíl zlepšit vztahy mezi žáky a podpořit přátelství a toleranci nejen mezi spolupracovníky ve skupině, ale i v celém kolektivu třídy a školy.

Dle Kasíkové lze vyjádřit centrální rys kooperace jako „*možnost učit se prostřednictvím vyjádření a zkoumání rozličných idejí a zkušeností v kooperujícím společenství*“ (Kasíková 2010, s. 32).

2.3 Metody kooperativní výuky

Kooperativní učení je učení, při němž dochází ke spolupráci uvnitř skupiny a především podporuje komunikaci a interpersonální vztahy ve třídě. Mezi základní metody kooperativní skupinové činnosti patří dle Kasíkové (2004, s. 98) diskuse, řešení problémů, práce na produktu, simulace a rolové hry. Tyto činnosti zahrnují množství nejrůznějších technik, které si učitel může vybrat do svého vyučování, aby nejlépe

odpovídaly jeho potřebám. Různé metody kooperativní činnosti ve vyučování tak deklarují, že „*kooperace není jednotnou specifickou formou třídní organizace, ale obsahuje různé přístupy, které mají také různé požadavky na typy kooperace a její průběh*“ (Kasíková 2010, s. 52).

Diskuse je nástroj, kterým učitel získává názory od žáků na různá témata. S diskuzí se žáci setkávají pravidelně i v jejich osobním životě jak v rodině, tak během svých volnočasových aktivit. Dovednosti ve vedení diskuse a nabídnutí konstruktivního rozhovoru by tak měly být procvičovány i ve školním prostředí. Dle Sitné (2009, s. 95) metoda diskuse nepatří mezi metody složité na přípravu, nicméně je důležité, aby byly během diskuse dodržována pravidla verbální i neverbální komunikace, aby se žáci navzájem respektovali, neskákali si do řeči a aby byl stanovený rozsah a téma diskutovaného tématu.

Řešení problému se používá při rozdělení žáků do menších skupin. Těmto skupinám je zadán stejný úkol, který je po jeho zpracování skupinou prezentován. Každá skupina může dospět ke stejným závěrům jinými cestami. Vzájemná prezentace a diskuse pak probíhá na závěr aktivity. Další variantou je, že každá skupina pracuje na různých částech jednoho úkolu a závěry těchto úkolů jsou nakonec pospojovány v jeden výsledek (Kasíková 2010, s. 51).

Práce na produktu se dle Kasíkové (2004, s. 99) velmi málo liší od metody řešení problému. Při práci na produktu na konci práce vzniká výsledný produkt, který je tvořen kooperativními skupinami žáků. Každá skupinka má za úkol vytvořit určitou část výsledného produktu. Jednotlivé postupy musí být řízeny a sledovány a každá skupina je odpovědná za svou práci. Žáci se učí, že jeden bez druhého by nebyli schopni docílit celkového produktu.

Simulace žákům umožňuje vyzkoušet si v rámci vyučování reálné situace, se kterými se mohou setkat v každodenním životě. Simulaci Kasíková nazývá také jako „*zástupný model originální situace*“ (2004, s. 99) a lze do ní zařadit jak simulaci zastupitelstva města, plánování rozvoje určité oblasti místa, kde žijí nebo například mezi skupinové soutěže, které můžou simulovat například nejrůznější konkurzy v reálném životě. Nejedná se však o zastávání a hraní rolí.

Rolové hry neboli inscenační metody jsou procvičováním sociálních rolí, které se během života člověka mění a každý člověk zastupuje ve svém životě mnoho sociálních rolí. Metody inscenační používali už staří Římané při školení právníků a rétorů, v oblíbě byly také u jezuitů a u J. A. Komenského (Maňák 2003, s. 123). Hlavním principem rolových her je, že žák se ztotožní s přidělenou rolí, díky které bude moci projít přímou zkušeností a žák se tak naučí mnohem více, než když je pouhým pasivním posluchačem, ke kterému se popis situace dostane pouze z vnějšku (Kotrba, Lacina 2015, s. 147).

2.4 Role učitele v rámci kooperativního vyučování

V procesu vyučování a ve školním prostředí je učitel vedle žáků jedním z nejdůležitějších aktérů. Nejen z důvodu toho, že volí formy a metody výuky, ale také proto, že výrazně ovlivňuje a formuje osobnosti mladých lidí a bývá také pro mnoho svých žáků vzorem. Učitelé, kteří pracují s vysokým nasazením a zájmem si dle Sitné (2009, s. 10) uvědomují, že je nezbytné na se neustále vzdělávat, procovat na sobě a sledovat nové požadavky na vzdělání a to vše doplnit všeobecným rozhledem jak ve společenském, politickém, tak i ekonomickém světě. Sitná uvádí (2009), že aby učitel mohl využívat moderní strategie a nové způsoby výuky, měl by splňovat určité předpoklady, kterými jsou:

- Znalost široké škály vyučovacích metod.
- Pravidelně zařazovat různé druhy metod do vyučování.
- Rozhodnout se nad správným výběrem vyučovacích metod na základě zvolených cílů.
- Mít znalost silných a slabých stránek vyučovacích metod.
- Mít znalost zásad vedení a užívání těchto vyučovacích metod.

V rámci kooperativního vyučování se mění klasická role učitele jako hlavního aktéra, který předává informace svým žákům. V této formě vyučování učitel zastává klíčovou roli a to v podobě usměrňování týmové práce žáků, vytváření dobrého a motivujícího prostředí a atmosféry ve třídě. Dle Kasíkové (2010, s. 68) si učitel musí poradit s mnoha různorodými povinnostmi během vyučování. Na učiteli je příprava, rozdělování žáků do skupin, kontrola úkolů, podpora a funkce rádce a v neposlední řadě hodnotitele činnosti a výsledů zadané práce. Tato nová role může být ze začátku matoucí jak pro žáky, tak pro učitele. Zejména pokud žáci teprve s výukou v kooperativních skupinách začínají. Musejí si uvědomit, že jsou to nyní oni ti aktéři,

kteří tvoří, jsou zodpovědní za svou práci a řešení by měli najít v mezích svých spolupracovníků a neobracet se pro přílišnou pomoc na učitele, který však zůstává v řídicí funkci vyučování (Kotrba 2015, s. 14).

Mezi hlavní činnosti a role učitele během kooperativního vyučování dle Kasíkové (2011, s. 187-189) patří:

Určování cíle vyučování. Učitel stanovuje cíle jak vyučování, tak cíle v nabývání kooperativních dovedností.

Rozhodování o velikosti skupin. Na základě vybrané aktivity vzhledem k učivu, času a náročnosti, učitel volí do skupin potřebný počet participantů.

Rozdělování žáků do skupin. Učitel dohlíží, či sám rozděluje žáky do skupin dle zvolených faktorů, jakými jsou například pohlaví, výkonost či motivace k práci či schopnost spolupráce.

Rozhodování o uspořádání učebního prostoru. Učitel rozhoduje o nejefektivnějším rozdělení třídy a vybavení tak, aby nejlépe docílil interakcí mezi žáky ve skupině. Ideálním rozdělením je tzv. tvář v tvář. Dalším parametrem je, aby se skupiny navzájem rušily co nejméně.

Plánování učiva k podpoře vzájemné závislosti. Vzájemnou závislost učitel podporuje například skrze materiály či zadáním. Pokud je ve skupině pouze jeden zdroj informací, žáci jsou nuceni tyto zdroje sdílet.

Přidělování rolí. Role by měly být vzájemně propojené a měly by se doplňovat. Každý člen skupiny se tak stává nenahraditelným článkem, bez kterého by bylo nemožné dopracovat se ke společnému cíli. Příklady rolí jsou zapisovatel, kontrolor, komunikátor, ilustrátor či člen pověřený prezentací odvedené práce. Žáci by se měli své role střídát během školního roku, aby získali dovednosti na všech úrovních.

Vysvětlení zadaného úkolu. Úkol, na kterém žáci pracují, musí být jasně vysvětlen s vytyčeným cílem a požadavky na splnění úkolu. Učitel ověřuje, zda žáci vědí, jak na zadaném úkolu pracovat, co je jeho pointou a k jakému cíli mají směřovat.

Utváření pozitivní vzájemné závislosti zadaným cílem. Učitel zajišťuje pozitivní vzájemnou závislost ve skupině například doplňujícími úkoly či otázkami o průběhu

práce, bonusových úkolů, či odměnami, kterými podporuje skupinové i individuální procesy v učení a kooperaci.

Utváření individuální odpovědnosti. Učitel během kooperativní činnosti věnuje pozornost i individuálním hodnocením jednotlivých členů skupiny pro podporu individuální odpovědnosti za odvedenou práci.

Utváření meziskupinové kooperace. Učitel podporuje pracovní vztahy také v rámci skupin motivační odměnou pro skupinu nebo celou třídu.

Specifikování požadavků na chování během kooperativní činnosti. Pro správné a efektivní pracovní prostředí je důležité, aby byli žáci seznámeni s pravidly chování. Tato pravidla zahrnují jak základní pravidla chování během práce, jakými jsou nevyrušovat ostatní, nemluvit, věnovat se své práci, tak i složitější úkony týkající se kooperace jako vzájemná motivace k dokončení úkolu, naslouchání svých spolupracovníků či řešení konfliktů ve skupině i vně ní. Tyto pokročilé dovednosti si žáci osvojují během praxe v rámci kooperativního učení.

Pozorovatel. Učitelova role pozorovatel může být podpořena poznámkami, které si učitel během činnosti zaznamenává. Výsledné poznámky mohou posloužit v rámci porovnání k předešlé či budoucí činnosti, nebo jako podklad pro hodnocení.

Asistent. Učitel jako asistent může pomáhat žákům při problémových částech úkolu, ujasňovat a ujišťovat postupy, které žáci využívají při práci.

Koordinátor času. Učitel upozorňuje žáky na zbývající čas, odpovídá na závěrečné otázky a uzavírá pracovní činnost.

Hodnotitelská činnost. Učitel je tím, kdo hodnotí pracovní činnost jak individuálních žáků, tak celé skupiny. V rámci jednotlivých žáků hodnotí splnění role, kterou žák dostal, dosažení hodnotících kritérií a chování během činnosti. V rámci skupiny učitel hodnotí splnění úkolu, spolupráci a vztahy mezi členy skupiny.

Dle Kasíkové (2011, s. 190), jsou tyto činnosti a role základními stavebními prvky, které tvoří kooperativní vyučování efektivní a jejich aplikací lze dosáhnout kooperativní činnosti v jakémkoliv předmětu a v jakémkoliv ročníku.

2.5 Nezávislost na učiteli

Změna metody vyučování přináší změnu role učitele, který se na rozdíl od frontální výuky stává poradcem a průvodcem a tato změna může být pro žáky matoucí. „Pro tuto činnost často používáme termín vedení žáků, který dobře vystihuje rozdíl ve funkci učitele při výuce klasické a skupinové“ (Sitná 2009, s. 52). Žáci jsou zvyklí na to, že učitel je ústřední postavou vyučování, dodává informace, zadává úkoly, řídí chování žáků a bezprostředně hodnotí a opravuje. Během kooperativní činnosti je však chtěné, aby při každém zaváhání nad postupem žák nezvdl ruku a nedožadoval se ujištění od učitele. Kooperativní učení má žáky vyzvat k tomu, aby použili nejprve svůj rozum, své kritické myšlení a pokud si neví rady, aby se obrátili na své spolupracovníky a kooperativně vymysleli postupy, které budou fungovat. Dle Kasíkové (2010, s. 71) třída, která je rozdělena do skupin, které mají kooperovat, si musí nejprve postupně zvykat na svou samostatnost v procesu učení.

Učitel může proces zvykání si na nezávislost na učitele podpořit jednoduchými změnami, které na první pohled pro žáky nebudou mít velký význam. Jejich význam je však důležitý pro správné fungování kooperativní činnosti. Kasíková (2004, s. 117) uvádí, že učitel může pomoci žákům při odvykání závislosti na něm tím, že změní svou fyzickou pozici ve třídě a to tím, kde stojí a v jakých prostorách třídy se pohybuje. Kasíková (2010, 71) dále doporučuje zvolit dvě pozice pro komunikaci se žáky. První je místo dominantnějšího charakteru, které slouží jako místo pro předávání důležitých informací a pokynů. Druhá pozice je pak více v ústraní například u okna, ne u katedry. Tato pozice studentům naznačuje, že aktivita je nyní na jejich straně, přestože učitel na všechny žáky dobře vidí a může mapovat jejich počiny při kooperaci.

Je důležité žáky naučit a připomínat jim, že nyní je učitel v pozici konzultanta, kterého vyhledávají jen v nejnnutnějších a nezbytných důvodech. Žáci by měli pochopit, že zadané úkoly mají splnit sami, svými vlastními silami a vzájemnou pomocí svých spolupracovníků, ne na základě rad a postupů od učitele. Kasíková (2010, s. 72) také doporučuje probrat s žáky tuto změnu, aby bylo docíleno pochopení změny role učitele a využití jeho pomoci pouze v nejnnutnějších případech. Tímto bude docíleno využití maximální snahy uspět bez pomoci učitele a jde tady o simulaci zadání úkolu v budoucím zaměstnání. V neposlední řadě je důležité, aby žáci pochopili, že nyní již není hlavním zdrojem učení a informací učitel, nýbrž oni sami. Žáci by měli být

podporování v tom, aby se naučili učit se jeden od druhého. Každý z nich může být nositelem důležitých informací, které dovedou skupinu ke společnému cíli. Úkolem je, aby se žáci naučili mezi sebou zjišťovat, kdo má jaké dovednosti a znalosti a jak nejlépe spojit síly tak, aby úkol, na kterém společně pracují, byl dobře a rovnoměrně rozloženými silami zpracován.

Učit žáky nezávislosti na učiteli v rámci kooperativního učení je jednou z podmínek pro správné fungování této metody. Je proto tedy důležité žáky upozorňovat na to, že učitel zde vystupuje jako průvodce, který touto zvolenou metodou vyučování podporuje jejich zájem o učení, podněcuje je k používání kritického myšlení a pomáhá utvářet pozitivní učební prostředí tak, aby každý žák mohl dosáhnout svého plného potenciálu. Celkově učitel přispívá k utvoření pozitivního vztahu mezi žáky a učením a podněcuje je k samostatně kooperující činnosti.

3 PLÁNOVÁNÍ KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

3.1 Cíle výuky

Vše co lidé ve svém životě dělají, dělají s vidinou něčeho, co je na konci jejich snažení čeká. Směřují za nějakým cílem, kvůli kterému vynakládají síly a svou píli. Stejně tak tomu je i v procesu učení. Žáci chodí do školy s cílem, se naučit nové poznatky a dovednosti. Učitel má cíl tyto dovednosti žákům předat, a proto chystá a připravuje své hodiny a každá taková hodina, aktivita nebo činnost by měla mít právě takový cíl, ke kterému má směřovat. Skalková (1999, s. 106) definuje cíl jako „*zamýšlený a očekávaný výsledek, k němuž učitel v součinnosti se žáky směřuje.*“ Kasíková (2010, s. 40) vymezuje cíl jako předvídaný závěr činnosti, který napomáhá a usměrňuje proces učení. Je jedním ze základních stavebních kamenů toho, co se bude ve výuce učit a je také prvotním zamyšlením nad tím, jaké metody nás k němu dovedou. V neposlední řadě je základním kritériem pro vyhodnocení úspěchu učení vzhledem k tomu, v jaké míře byl tento cíl na konci činnosti naplněn.

V kooperativním vyučování patří cíle taktéž mezi hlavní kritéria výuky. Tento cíl, tedy závěr, ke kterému směřujeme veškerou činnost, má pro vyučování několik východisek. Dle Kasíkové (2004, s. 89) těmito východisky a funkcemi cílů jsou:

- promítání představ společnosti o jedinci, který má být komplexně formován jako celistvá osobnost
- směřování pozornosti k rozvoji všech úrovní osobnosti – psychogenní, sociogenní, biogenní, kognitivní, afektivní, psychomotorické
- naplňování komplexnosti učebního procesu pro kooperativní vyučování
- určení spolehlivého způsobu učení v rámci kooperativní skupiny
- výchozí kritérium pro hodnocení kooperativní činnosti
- zkoumání dodržení podmínek v dosahování podmínek
- formulace skupinových a individuálních cílů v rozvoji dovedností

Cíle kooperativního vyučování můžou dle Kasíkové (2004, s. 90) přispět k rozvoji vyšších poznávacích procesů, utváření kritického myšlení, k rozvoji kreativního myšlení, k formování tolerance a mezilidských vztahů, k rozvoji úvah v řešení problémů pomocí kooperativního jednání, formování sociálního svědomí či k rozvoji schopností důležitých pro procesy celoživotního učení.

Soubor cílů kooperativní činnosti by dle Nevinové a Thousandové (1995, s. 144) měl být vybraný tak, aby přispíval k rozvoji „*pozitivní interdependence*“, což znamená, že v rámci práce na společném cíli lze ve skupině rozdělit role, rozdělit práci a vytyčit odměnu, která bude hnacím motorem skupiny pro splnění daného úkolu a cíle. Kasíková (2004, s. 90) také rozděluje cíle práce ve skupině na dvě úrovně – úroveň úkolová a socio-emocionální. V rámci kooperativního učení lze tedy najít dvojí východisko vzhledem k typu cíle a jeho účelu. Na úrovni socio-emocionální mezi cíle patří dle tabulky úrovní podle Jacques (1991) větší senzitivita k druhým, posuzování sebe samého ve vztahu k druhým, povzbuzování sebedůvěry a jistoty, osobnostní rozvoj, tolerování dvojjazyčnosti, uvědomění si slabosti a síly druhých, dávání podpory, stimulace k další práci, hodnocení pocitů žáka z výuky a práce ve skupině, se kterou se může žák identifikovat. Na úkolové úrovni nalezneme cíle, jakými jsou například vlastní vyjádření k látce, posuzování idejí ve vztahu k jiným, zkoumání předpokladů, učení se o skupinách, sledování vyučování, porozumění textu či měření pokroku žáka. Ve většině zadávaných úkolů se tyto dvě úrovně navzájem prolínají a doplňují (Kasíková 2004, s. 91).

Při určování cíle, který má být naplněn je v kooperativním učení nezbytné využití a zapojení jednoho z nejvýznamnějších prvků tohoto učení a tím je pozitivní vzájemná závislost. Pozitivní vzájemnou závislost lze do výuky zařadit tak, aby odpovídala účelům jak na úkolové tak na socio-ekonomické úrovni a tyto účely jsou pak automaticky propojovány (Kasíková 2004, s. 91). Dalším nezbytným krokem je seznámit žáky s cílem nebo cíli, ke kterým směřují a ujistit se o přijetí tohoto cíle žáky. „*Pro větší zřetelnost cílů pro směřování učební činnosti se doporučuje, aby učitel formuloval cíl pro žáky v obou zmiňovaných úrovních: tedy v tzv. věcně obsahové a v úrovni sociálních dovedností*“ (Kasíková, 2004, s. 92). Při zadávání cíle je tedy důležité žákům vysvětlit, že skupinovým cílem jejich práce je například vytvoření informačního plakátu pro ostatní třídy, kde prokazují své znalosti a dovednosti práce s informacemi. Zároveň je jejich cílem, aby síly na práci byly ve skupině rovnoměrně rozloženy, a musí zajistit, aby se každý člen zapojil do výkonu práce. To zahrnuje podporu slabších členů skupiny, vzájemné porozumění a respekt a neposlední řadě také vědomí odpovědnosti za svou individuální práci i za práci skupiny.

3.2 Podmínky vhodné pro kooperativní činnost

Pro správné fungování kooperativní činnosti ve výuce a využití jejího potenciálu k naplnění všech očekávaných přínosů této výuky je potřebné zajistit podmínky, které nám toto správné fungování poskytnou. Hlavními aktéry vyučování jsou žáci a učitel. Vedle těchto dvou základních činitelů je však také důležité přizpůsobit učební prostory. Učební prostředí vhodné pro kooperativní výuku má podpořit žáky v jejich práci samotné, to znamená během procesu učení, má ale také vytvořit pracovní podmínky vhodné k dosažení daného cíle. Dle Kasíkové (2004, s. 88) má kooperativní učební prostředí splnit charakteristiky podporující spolupráci. Jedním z těchto rysů je charakteristika týkající se materiálního prostředí učebny, které by mělo poskytnout účinný způsob pro skupinové vyučování. Důležitým z faktorů je také vytvoření kvalitních psychofyziologických podmínek pracovního prostředí pro žáky i učitelé, které podněcuje dobrou pracovní atmosféru, příjemné klima pro tvorbu podmínek pro rozvoj činností, na kterých žáci aktivně participují (Skalková 1999, s. 230).

Materiální vybavení třídy, jako jsou stoly a židle, by mělo být uzpůsobeno ke kooperativní činnosti tak, aby byly dodrženy principy kooperativního vyučování. Židle by měly být kolem stolků, aby byla zaručena spolupráce tváří v tvář a byla tak podpořena interakce mezi jednotlivými členy skupiny. Tím je vytvořen prostor i pro žáky, kteří při klasické frontální výuce nevyvíjí aktivitu a jsou pouze tichými pozorovateli. Rozložení pracovních míst lze vybrat podle potřeby, počtu žáků a aktivity, která bude ve vyučování probíhat. Učitel může využít rozprostření lavic do pracovních hnízd, kruhového uspořádání či auditoria, které se dá využít pro metodu brainstorming či debatu. Dle Sitné (2009, s. 59) jsou vhodnými pracovními variantami pro skupinové práce pro 4-5 členné skupiny tzv. týmová pracoviště, kde sedí všichni spolupracovníci kolem jednoho stolu.

Kasíková (2004, s. 89) doporučuje, aby stoly a židle byly uzpůsobeny tak, aby mohly být lehce přestavitelné pro možnost změny ve skupinách či jiného uspořádání vybavení pro změnu činnosti. V rámci kooperativního vyučování po žácích chceme, aby spolupracovali a hledali si potřebné informace a materiály vlastními silami, bez pomoci učitele, tudíž by prostředí, ve kterém pracují, mělo nabízet volný přístup k nejrůznějším zdrojům. Těmito zdroji jsou nejen knihy, encyklopedie či odborné, vědecké a výukové časopisy, ale také technika v podobě počítačů, tabletu, přístupu k internetu či povolení

k užívání tiskárny k tisknutí potřebných materiálů. V neposlední řadě by žáci měli mít přístup k materiálům a pomůckám pro manuální činnost. Kasíková (2004, s. 89) takové prostředí popisuje jako „*třída nikoliv jako chrám poznání, ale jako dílna poznání.*“ Prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře a v němž se cítí uvolněně, podporuje a přivozuje pocit solidárnosti a pospolitosti. To vše lze ještě podpořit zdokumentováním již proběhlých akcí zaznamenaných například na společných fotografiích nebo výstavkou hotových prací, které v žácích vyvolávají dobrý pocit a také je motivují do další společné práce. Pokud žáci mají na očích své úspěšně splněné úkoly, posiluje to jejich sebevědomí a taková motivace je u některých žáků tou nejsilnější (Kotrba, Lacina 2015, s. 74).

Vedle správného a efektivního rozmístění materiálního vybavení učebny je další podmínkou pro fungování kooperativního vyučování dodržování skupinových pravidel a pravidel chování. Mimo základní pravidla stanovená školním řádem a vnitřními pravidly školy Sitná (2009, s. 60) doporučuje vytvoření pravidel pro skupinovou práci. Na vytvoření těchto pravidel by se měli podílet všichni žáci společně s učitelem. Těmito pravidly sepsanými v bodech je sjednané vhodné chování žáků během kooperativního vyučování a ve vyučování ve skupinách. V sepsaných bodech pravidel chování při spolupráci by se měla objevit pravidla (Sitná 2009, s. 61):

- Respektování rozdělení do skupin.
- Aktivní práce a přispívání k dobrým výsledkům skupiny.
- Uznávání názorů ostatních a nevnucování názorů vlastních.
- Dodržování časového harmonogramu pracovní činnosti.
- Vhodné a slušné vyjadřování vůči názoru ostatních.
- Pravidelné střídání funkcí a rolí ve skupině.
- Poctivé plnění zadaných úkolů.

Narušení dobrého fungování pracovních skupin může způsobit také přílišný hluk během pracovní činnosti. Kasíková uvádí, že hluk je jedním z příčin vyhýbání se skupinovým pracím ve výuce (2010, s. 90). Tento problém by však mohl být také zařazen mezi třídní pravidla skupinové práce. Pokud je kooperativní činnost pravidelně zařazována do procesu učení, žáci si rychle navyknou na dodržování pravidel chování a budou schopni způsobit hlasitost mluvení tak, aby nebyl proces kooperativní činnosti narušován (Kasíková 2010, s. 90).

3.3 Utváření skupin

Důležitým úkolem pro učitele v hodinách, kde je využito kooperativní učení, je utváření skupin. Metodických materiálů, které lze využít pro rozdělení do skupin je mnoho a je tedy na učiteli, jakou formu rozdělení zvolí. „*Významným aspektem fungování skupinových vztahů a práce skupin je výběr členů skupiny a sestavení skupiny*“ (Skalková 1999, s. 210). Při rozdělování se pak řídí faktory, které jsou klíčové pro účel, ke kterému skupiny učitel tvoří. Na základě toho lze vytvořit tři druhy kooperativních skupin (Kasíková 2010, 72).

- První skupinu tvoří **dočasné**, neboli **ad hoc skupiny**. Tato uskupení jsou využita po krátkou dobu, většinou během klasického výkladu a mohou trvat třeba jen několik minut. Využití ad hoc skupin pomáhá žákům v hodině zaměřit pozornost na probírané téma, přispívají k učení a reflektování nabytých dovedností z vyučovací hodiny.
- Druhým typem jsou **dlouhodobější kooperativní skupiny**. Tyto skupiny lze zachovat po celou vyučovací hodinu, ale i po dobu několika hodin v rámci týdnů. Tyto skupiny pak pracují na dlouhodobějších úkolech v daném předmětu a mohou si zažít a procvičit kooperativní styl spolupráce v delším časovém úseku. Tuto dlouhodobější práci je pak nutné plánovat, monitorovat její činnost a v neposlední řadě také hodnotit, což spadá do kompetencí učitele (Kasíková 2010, s. 72).
- Třetím typem skupin, které lze v kooperativním vyučování vytvořit jsou **bázové kooperativní skupiny**, které jsou dlouhodobé heterogenní skupiny žáků, které mají stálé složení. Tyto skupiny mohou fungovat jak při vyučování i mimo něj například před začátkem nebo po skončení vyučovací hodiny. Participantů se tedy velmi dobře poznají a ve skupině vytvoří důvěrnou atmosféru, ve které jde o úspěch v učení, ale i o úspěch každého jednotlivého člena. Díky poznání se navzájem a tvoření interpersonálních vztahů dávají jeden druhému podporu, pomoc, navzájem se povzbuzují a asistují si při dosahování společných cílů. (Kasíková 2015, s. 90).

Dalším faktorem při rozdělování žáků do skupin je, zda učitel rozděluje žáky náhodně či cíleně. Skupiny náhodně či cíleně rozdělené mají svá specifika a učitel volí druhy rozdělování opět na základě aktivity a cíle, které chce v hodině či části hodiny dosáhnout. Při tvoření náhodných skupin není učitel ovlivněn přednostmi žáků a může tedy volit metody výběru, které mohou být pro žáky zábavné. Tím také žáky motivuje pro nadcházející činnost a zpestří tak průběh hodiny. Mezi oblíbené metody náhodného rozdělování žáků do skupin patří například losování lístečků a následné hledání dalších žáků se stejným tématem (př. autor + dílo, EU + členské státy, historické postavy + období ve kterém postavy žila, atd.), pomocí nastříhaných provázku s určitým počtem uzlů (Kotrba, Lacina 2015, s. 60), rozdělení žáků na základě jejich preferencí například oblíbeného sportu či předmětu (Kasíková 2010, s. 74) nebo u mladších dětí oblíbené řazení do skupin podle barvy oblečení nebo pomocí rozdílných chutí bonbonů (Sitná 2009, s. 55). Na druhou stranu cílené rozdělování žáků do skupin učitel umožňuje zásah do toho, jak skupiny budou ve finální verzi vypadat a může je sestavit dle svého záměru. Cílem cíleně utvořených skupin je pak dosažení stavu, kdy jsou *„všechny skupiny přibližně na stejné úrovni - tato úroveň se může týkat znalostí, komunikačních dovedností, kreativního myšlení a dalších nezbytných dovedností pro splnění úkolu nebo soutěže“* (Kotrba, Lacina 2015, s. 60). Zásahem do utváření skupin učitel omezí vytvoření skupin, které jsou příliš silné či příliš slabé. Při obou zmíněných postupech se můžou vyskytnout problémy týkající se chování a konfliktů mezi žáky. Takové chování by mělo být opatřeno zavedenými pravidly a žáci by měli rozřazení do skupin respektovat a naopak v něm vidět možnost učit se spolupracovat se všemi a naučit se ostatní také respektovat (Kotrba, Lacina 2015, s 61).

Nedílnou součástí utváření skupin je také rozhodnutí kolik členů má skupina mít. Pro dodržení principů kooperativního vyučování učení „tváří v tvář“ a možnosti spolupráce mezi jednotlivými členy vyplývá, že skupiny by neměly být až příliš velké. Proto jsou vhodné skupiny čtyřčlenné, které jsou svou velikostí nejlépe vyhovující z hlediska podstaty interakce a možností komunikace (Kasíková 2004, s. 118). Kasíková dále uvádí možnost tzv. dyád, které lze využít v učení formou tutoringu nebo při vzájemném učení dvou žáků, a triád, což je skupina o třech členech. Ve skupinách, které jsou více členné, například pětičlenné, však hrozí vnitřní rozklad skupiny na dyádu a triádu, což v případě kooperativní činnosti není chtěné (Kasíková 2010, s. 75).

3.4 Role ve skupině

Kvalitní a efektivní práce při kooperativní výuce je dána také rozdělením rolí ve skupině. Přijetím role se tak zvyšuje osobní odpovědnost jak vůči sobě tak vůči skupině, ve které žák svou roli vykonává. Tyto role by pak měly být pravidelně obměňovány, aby si žáci osvojili dovednosti různých činností. „*Žáci se přebíráním rolí, ale i pozorováním druhých v rolích učí analyzovat různé produktivní a neproduktivní role, které hrají členové ve skupinovém procesu*“ (Kasíková 2004, s. 121). Role ve skupině by měly být zadávány učitelem citlivě s ohledem na sociální vyspělost a komunikační zdatnost tak, aby jednotlivé pozice pracovali na posílení sebevědomí svého vykonavatele (Sitná 2009, s. 56). Po vyzkoušení několika rolí je pak žák schopen zanalyzovat, jaké dovednosti mu jdou lépe a jaké hůře a ty poté může prohlubovat pomocí žáků, kteří se v dané roli cítí lépe.

Jednou z takových rolí je role **vedoucího skupiny**, kterou by chtěl nejprve vykonávat každý. Vedení týmu však sebou nese stěžejní úkoly, za které je vedoucí odpovědný, organizuje práci, určuje tempo a stará se o to, aby každý plnil své přidělené úkoly. Ne pro každého je tato pozice komfortní a ne každý má vůdčí schopnosti k řízení ostatních. I dovednosti takové pozice by si měli všichni žáci osvojit během změny rolí. Objevují se však další důležité role, které se dají využít pro mnoho rozdílných aktivit a předmětů. **Pracovník s informacemi** se stará o přísun a organizaci informačních materiálů, určuje pořadí jejich použití a je odpovědný za uvedení zdrojů, ze kterého byly informace čerpány. **Zapisovatel** zaznamenává a zapisuje průběh činnosti, zapisuje odpovědi a vytváří finální zápis z vyhotovení úkolu. Důležitá funkce je také **časoměřič**, který hlídá přidělenou časovou dotaci a upozorňuje na zbývající čas k dodělení práce v přiděleném limitu. **Hodnotitel** je pak role, kdy její aktér pozoruje průběh činností ve své skupině, dělá poznámky a na závěr hodnotí spolupráci ve skupině. Poznámky, které během své činnosti zaznamenal lze využít při dalších aktivitách pro zlepšení efektivity práce (Sitná 2009, s. 56).

Role, které jsou žákům přiděleny, mohou být uzpůsobeny věku žáků, probíranému tématu, konkrétní činnosti či mohou být modifikovány jejich názvy. Přestože mají žáci přidělené své role, pracují všichni společně na dosažení zadaného úkolu týmově. Neznamená to tedy, že časoměřič sedí na židli mimo skupinu a pouze hlídá čas. Přidělené role jsou přidělenou odpovědností, kterou žáci musejí zastávat navíc

ke své práci. Možnost změny rolí v rámci kooperativního učení tak nabízí vyzkoušení si pozici vedoucího i pro žáky, kteří nejsou v klasických hodinách příliš aktivní nebo jsou například stydliví. Naopak žákům, kteří se často pasují do svých obvyklých rolí například mluvčího, bude přidělena jiná funkce. Tím se tak učitel vyhne případům, kdy žák dělá jen to, co ho baví nejvíce a v čem nejvíce vyniká a skupinová práce mu pak nepřináší další podněty k učení (Kasíková 2004, s. 121). Díky přiděleným rolím je dosaženo začlenění žáků do skupinové práce a plné zapojení zájmu žáků o tuto práci.

4 HODNOCENÍ V KOOPERATIVNÍM VYUČOVÁNÍ

4.1 Hodnocení kooperativní činnosti žáků

Hodnocení ve škole hraje klíčovou roli v životě žáka. Je to proces, díky kterému jsou žáci schopní pochopit, kde jsou jejich silné stránky, jejich slabiny a v čem je jejich potenciál. Z pohledu učitele je hodnocení stejně tak důležité jako pro žáky. Díky hodnocení učitel získává nástroj k tomu, aby mohl měřit a porozumět pokrokům žáků v učení a následně také rozpoznat oblasti, ve kterých by měli žáci zlepšit své schopnosti. Skalková (1999, s. 161) definuje hodnocení jako zaujímání a vyjadřování kladného či naopak záporného postoje k různým činnostem a výkonům žáků v procesu učení. Mimo jiné, hodnocení také přispívá k motivaci žáků v tom se zlepšovat a podporuje jeho zájem na vykonávané činnosti. Je také součástí sociálních vztahů v procesu vyučování ve vztahu žáka k učiteli a může kladně i negativně ovlivnit žákovy zájmy o poznávání daného předmětu. Hodnocení dle Skalkové (1999, s. 161) ovlivňuje také strukturu vztahů mezi žáky navzájem, jejich postavení ve třídě a mezi ostatními spolužáky. Kladné hodnocení povzbuzuje žáky k většímu výkonu, zvyšuje jejich sebevědomí a vzbuzuje v žácích pocit sebedůvěry. Naopak záporné hodnocení, které se objevuje příliš často, může vyvolávat u žáků pocit méněcennosti.

Využití potenciálu hodnocení je chtěné jak v klasické výuce, tak i při kooperativním vyučování, přestože tato forma výuky přináší jistá specifika. Kasíková (2004, s. 130) zmiňuje, že *„efektivita hodnocení v kooperativním učení je podmíněna uvědoměním si podmínek, v které tyto procesy fungují.“* Specifika skupinového učení mohou působit učitelům problémy v tom, jak správně žáky hodnotit. Změny ve způsobu vyučování přinášejí změny v hodnocení, pro které se v rámci kooperativní činnosti

vytváří velký prostor k hodnocení jak dosaženého cíle a průběhu práce, tak i interakce mezi spolupracovníky či skupinami. V rámci kooperativního vyučování je hodnocena skupina, ale i každý jednotlivý člen uskupení. Žáci jsou upozorňováni na to, že v hodnocení není cíleno na konečnou známku, nýbrž na průběh celého procesu plnění zadaného úkolu a spolupráce ve skupině. Kasíková (2004, s. 131) vytyčuje základní aspekty hodnocení na dva směry:

1. Těžiště hodnotících procesů se do jisté míry přesouvá na skupinu (učitel svou roli hodnotitele však neztrácí).
2. Těžiště přechází od hodnocení individuálních výkonů k hodnocení skupiny a naopak, hodnocení individuálního přispívání v rámci skupiny.

Proces hodnocení kooperativní činnosti je nutné brát jako proces celistvý, který pracuje s několika rovinami hodnocení, v čem se rozchází s hodnocením skupinové formy výuky.

4.2 Metody hodnocení učitelem

Správně navržené a provedené hodnotící metody mohou poskytnout učitelům cenné informace o pokrocích svých žáků a zároveň podporovat žáky v jejich učení. Kombinací hodnotících metod získává učitel komplexní pohled o rozvoji svých žáků. V kooperativním vyučování skupiny hodnotí celoskupinové procesy, žáci jsou vedeni k tomu, aby byli schopni hodnotit se v rámci skupiny navzájem, dále aby byl každý sám schopný ohodnotit svou vlastní práci v rámci skupiny. Žáci by měli být schopni konstruktivně ohodnotit výslednou práci jak svou, tak ostatních skupin (Kasíková 2010, s. 91). Sitná (2009, s. 62) pro hodnocení ve skupinách doporučuje hodnotit průběžně, nejen na konci hodiny, hodnotit všechny oblasti práce žáka, hodnotit pozitivně a konstruktivně tak, aby žák byl motivován do další práce, žáky často chválit, ale využít v potřebné míře i negativního hodnocení k podpoře učení, což zahrnuje rozbor a zdůvodnění nedostatků. Zahrnovat do procesu hodnocení techniky a materiály a také často zařazovat techniky sebehodnocení a vzájemného hodnocení žáků (Sitná 2009, s. 62). V kooperativním učení je důležité pracovat jak se sumativním hodnocením, tak formativním a správně je načasovat (Kasíková 2004, s. 133). Průběžné hodnocení kooperativní činnosti je dobrým nástrojem ke změně pokud chceme žáky navést jiným směrem. V průběhu činnosti tak mají prostor vylepšit svou aktivitu, což sumativní hodnocení nenabízí. „*Hodnocení je tedy lépe organizovat během aktivity skupiny, ne na*

její závěr, tedy v čase, kdy je možné rozvinout změny ve prospěch skupinového učení“
(Kasíková 2010, s. 94).

4.3 Sebehodnocení žáků

Sebehodnocení žáků může mít dle Sitné (2009, s. 63) různé formy a různý rozsah. Kasíková (2010, s. 97) nabízí několik metod a technik hodnocení.

- **Pozorování.** Pro efektivní pozorování je vhodné využít více pozorovatelů, kteří plní funkci a hodnotí práci jiné skupiny. Poté se skupiny vymění.
- **Dotazníky.** Nejčastější metoda hodnocení, kdy se po ukončení činnosti rozdají dotazníky a žáci odpovídají na otázky týkající se průběhu činnosti a spolupráce. Dávají návrhy na zlepšení pro příští úkoly.
- **Deníky.** Deníky jsou vedené jednotlivci z dané skupiny, ve kterých shromažďují myšlenky, pojmy, získané dovednosti a informace. Deníky mohou být použity pro skupinovou reflexi v rámci skupiny.
- **Zpětné zpravodajství.** Vybraní zástupci skupiny podávají ucelené informace o dění a průběhu již proběhlé činnosti. Role zpravodaje je zpravidla zadána v předstihu, aby si vybraní žáci mohli připravit zprávu dopředu.
- **Hodnotící listy.** Listy obsahují kritéria pro hodnocení a můžou být vytvořeny učitelem, či samotnými skupinami. Slouží také jako podklad pro pozorování.
- **Interview.** Metoda interview je časově náročná, ale poskytuje přímé informace o fungování a vztazích skupiny. Žáci jsou dotazováni na to, jaký názor mají na práci ve skupině, co by zlepšili, co se jim líbilo či naopak nelíbilo.
- **Kolující dotazník.** Dotazník je rozdělen na tři části. V první části žáci zapíší nejcennější poznatky, ve druhé nejméně podstatné a ve třetí části pak návrhy pro zlepšení spolupráce. Před odevzdáním dotazníku učiteli mohou žáci své odpovědi ve skupině prodiskutovat.
- **Hodnocení „po svém“.** Během této metody se skupina rozdělí na dvě části a každá navrhne způsob metody hodnocení pro své kolegy v druhé půli. Mohou využít známé metody, nebo vymyslet vlastní hodnotící metodu.

Zapojením žáků do procesu hodnocení tak žáci přebírají odpovědnost za vlastní učení (Kasíková 2004, s. 137).

5 ZAVEDENÍ KOOPERATIVNÍ VÝUKY VE TŘÍDĚ

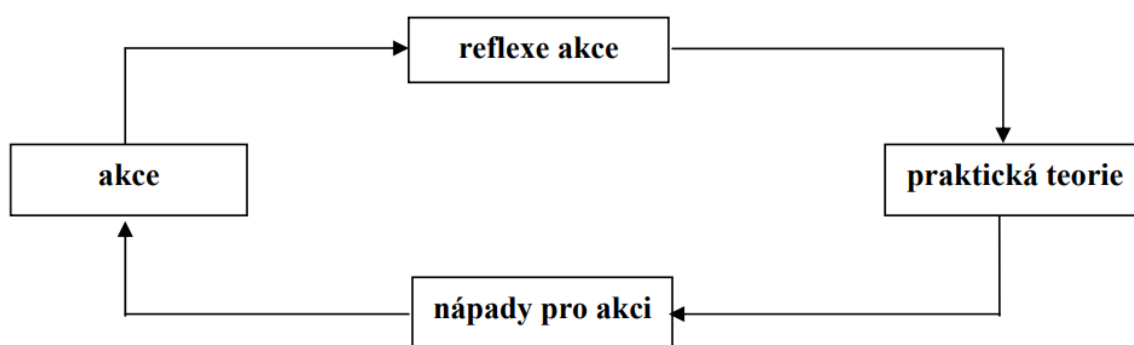
5.1 Akční výzkum

Akční výzkum je dle Miovského variantou tzv. terénního výzkumu, díky kterému výzkumník zkoumá lidi v jejich přirozeném prostředí v rámci jejich reálných vztahů a vazeb, kterým je vystaven v každodenním životě (2006, 104). Lze ho využít v mnoha rozdílných oborech zejména v sociálních vědách a velmi efektivní je také v pedagogice. V pedagogickém slovníku je definován jako „*druh pedagogického výzkumu, jehož účelem je přímo ovlivňovat či zlepšovat určitou část vzdělávací praxe, řeší aktuální potřeby vzdělávací instituce*“ (Průcha, Walterová, Mareš 2013, s. 15). Je to tedy forma výzkumu, která propojuje teorii a praxi, kde jsou výzkumníci zapojeni do aktivní spolupráce v rámci zkoumaného prostředí, identifikují problém, navrhnou a aplikují řešení problému a poté sledují a vyhodnocují výsledky výzkumného šetření. V pedagogice se tedy jedná o velmi efektivní nástroj k tomu, aby učitel, výzkumník i aktivní účastník v jedné osobě, mohl ve své praxi řešit problémy a zlepšovat nejen svou výuku, ale i prostředí a vztahy ve své třídě a v rámci své výuky (Janík 2003, 4).

Za zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin (1890-1947), který ve 30. letech 20. století spolupracoval s učiteli na kolumbijské univerzitě a tvrdil, že nelze pochopit jednání v sociálních skupinách, aniž bychom znali prostředí a okolnosti, ve kterém se daný jev odehrává (Richterová 2020, s. 14). Akční výzkum má tedy v pedagogice dlouhý vývoj a má také vliv především na vývoj vzdělávání v rámci hledání zlepšení ve vzdělávacím procesu skrze aktivní zapojení výzkumníka do své výzkumné činnosti. Na rozdíl od akademického výzkumu, je akční výzkum prováděn samotnými učiteli během jejich učení a praxe, tudíž jeho výsledky sledují aktuální reálné dění a můžou tak přinést okamžité výsledky, se kterými učitel může pracovat, ale i pozorovat sám sebe a zvyšovat tak svou profesionalitu (Nezvalová 2003, s. 300).

Pro akční výzkum je typická reflektivní nebo tzv. cyklická spirála, která se opakuje v několika základních fázích. Cílem této spirály akcí je zavedení trvalé změny a zlepšení či odstranění identifikovaného problému (Kasíková 2015, s. 89). Základními stavebními kameny akčního výzkumu jsou akce, pozorování, reflexe a revize. Tyto prvky jsou rozvrženy do několika fází, které se opakují. Různí autoři se mohou lišit v řazení a počtu fází, hlavní systém, nápravy problémů v reálných situacích však

zůstává stejný. Nezvalová také vyzdvihuje, že akční výzkum nejen podporuje vylepšování výsledků, které žáci dosahují během učení, ale také podporuje učitelovu odpovědnost za výsledky své práce (Nezvalová 2003, s. 301). Ve snaze zlepšit kvalitu učení ve třídě tak může učitel využít akčního výzkumu, jehož postup lze vyjádřit mnoha různými schémata. John Elliott (1991, s. 70) ve svých pracích vycházel z Lewina a zaměřoval se na vylepšování výuky pomocí akčního výzkumu a podle jeho schématu akční výzkum zahrnuje fázi akce, která je pozorována a reflektována. Po vyhodnocení reflexe nastává fáze praktické teorie, která je opět zavedena do akce (obr. 1).

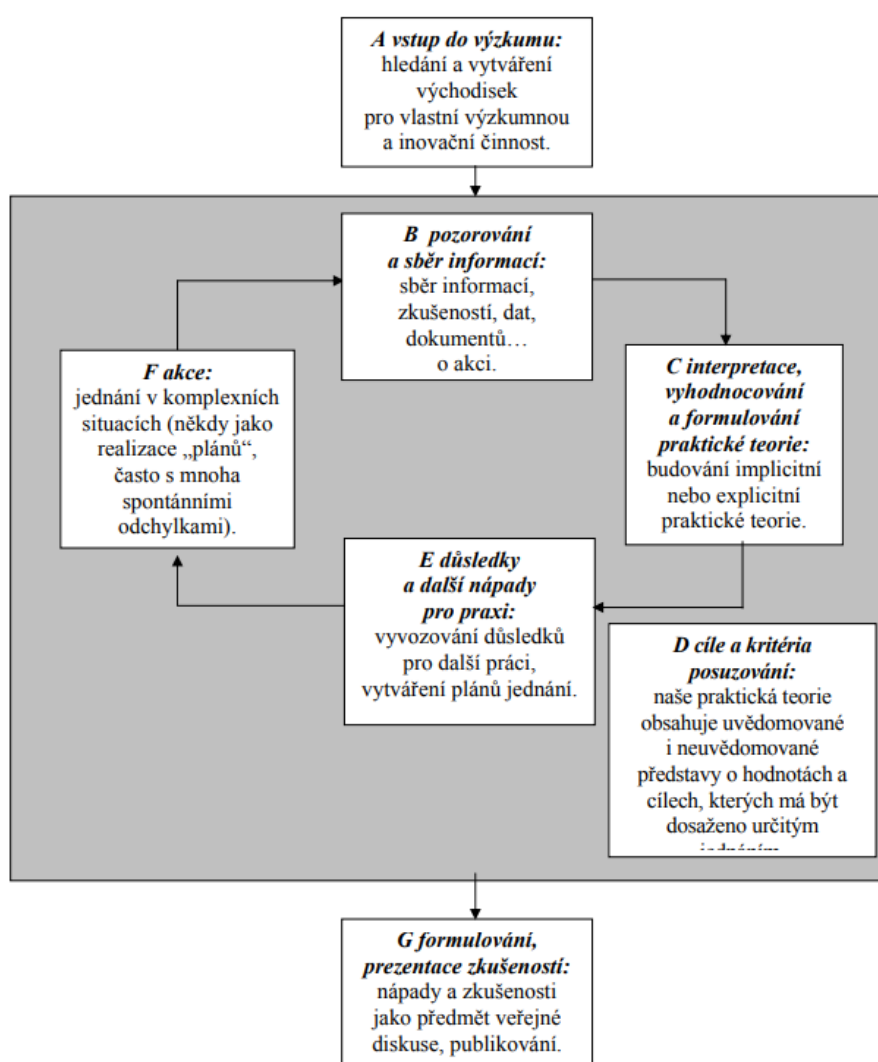


Obrázek 1 Fáze akčního výzkumu John Elliot

Elliott klade důraz na tento postup, pokud chceme zvýšit efektivitu výuky a podpořit inovativní přístupy ve školství. Sběrem informací a pozorováním tak učitel získává materiály, které lze využít k mnoha změnám, které jsou podpořeny vlastním výzkumem a zkušeností z reálných situací, ve kterých je učitel zároveň také participantem výzkumu. Nezvalová uvádí, že metoda akčního výzkumu je založena na potřebách škol, a z toho důvodu vede k jejímu zdokonalování skrze vzájemnou spolupráci všech zúčastněných včetně školy a přispěje tak i ke změně školní kultury (2003, s. 303). Akční výzkum lze také rozdělit do několika úrovní na základě toho, v jakém prostředí probíhá. Janík (2003, s. 13) uvádí rozdělení do makroúrovně, mezoúrovně a mikroúrovně. Akční výzkum prováděný na úrovni makroúrovně zkoumá identifikovaný problém v rámci vzdělávacího systému jako celku a jedná se o úroveň vzdělávací politiky. V mezoúrovni, tedy dle Janíka v úrovni školy, je akční výzkum prováděn týmem učitelů vedených ředitelem školy za účelem hledání profilu školy v rámci její autonomie (Janík 2003, s. 13). Poslední popisovanou úrovní je mikroúroveň, která pokrývá úroveň výuky, kde učitel provádí akční výzkum výuky své

třídy. Zkoumá své postupy, předpoklady žáků k učení, vhodnost a efektivitu zvolených metod a mnoho dalšího, co učitel chce ve své výuce změnit či zdokonalit.

Pomocí akčního výzkumu lze tedy reálně zkoumat a inovovat pedagogickou činnost skrze jeho aktéry a tyto změny se odehrávají v „přesně popsaném strukturovaném procesu zkoumání ve fázích a cyklech“ (Richterová 2020, s. 265). Elliottovo schéma dále podrobněji rozpracovali H. Altricher a P. Posch (obr. 2), když „schéma cyklu akce a reflexe rozšířili ve vztahu k typickým fázím, ve kterých se akční výzkum uskutečňuje“ (Janík 2003, s. 11).



Obrázek 2 Fáze akčního výzkumu Altrichter a Posch

Lze nalézt a popsat odlišnosti v teoretických přístupech v realizaci akčního výzkumu. Všechna schémata však obsahují nezaměnitelné složky na nichž se shodují autoři popisující metodu akčního výzkumu a těmi jsou akce, reflexe a revize (Nezvalová 2003, s. 301).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 METODY, CÍLE A ORGANIZACE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce je popsán výzkum, který byl prováděn na druhém stupni Svobodné základní školy v Jablonci nad Nisou. Zvolenou metodou výzkumu byl akční výzkum, jehož charakteristické znaky a postupy jsou popsány v teoretické části v kapitole 5. V praktické části je také zaznamenán popis výzkumného šetření zaměřeného na zavedení modelu kooperativního vyučování do výuky. Praktické části předcházejí teoretická východiska šetření obsažená v teoretické části diplomové práce, která se váží k výzkumu.

6.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu diplomové práce bylo vytvoření, aplikace a evaluace modelu kooperativního vyučování pro vybraný tematický celek na druhém stupni základní školy v rámci jedné vybrané třídy. Následně pak plánované zavedení kooperativního učení ve všech třídách druhého stupně na Svobodné základní škole v Jablonci nad Nisou.

Další dílčí cíle:

- Identifikace, v jaké míře jsou žáci schopni pracovat v kooperativních skupinách na základě principů uvedených v teoretické části
- naplánování a realizace vlastních vyučovacích hodin zaměřených na kooperativní vyučování
- reflexe vlastních vyučovacích hodin zaměřených na zavedení kooperativní výuky v rámci jedné vybrané třídy v určitém časovém úseku
- pozorování postupného získávání kooperativních dovedností a osvojení si postupů a podmínek kooperativní činnosti
- ověření, zda zavedení kooperativních skupin povede k lepšímu zapojení žáků do výuky

Výzkumné otázky:

- Za jakých podmínek a jakým postupem lze docílit efektivní spolupráce v bazových skupinách v rámci kooperativní výuky?

6.2 Výzkumný vzorek

Charakteristika třídy

Ve třídě, kde probíhal výzkum je pouze sedmnáct žáků. Tito žáci se znají od první třídy, kdy v září 2015 nastoupili do první třídy na Svobodné základní škole v Jablonci nad Nisou. Od první do páté třídy, tedy po dobu prvního stupně, bylo ve vybrané třídě dvacet žáků – dvanáct chlapců a osm dívek. Během prvního stupně byli žáci postupně seznamováni s nejrůznějšími formami výuky. Mimo jiné také se skupinovou výukou jak v rámci vyučování ve škole, tak i na mimo školních akcích jakými jsou školní sportovní kurzy či exkurze a celodenní výlety pořádané školou

Po ukončení páté třídy někteří žáci odešli na víceletá gymnázia a do třídy bylo přibráno pár nových dětí, které doplnily místa těch, kteří odešli studovat na jiné školy. Tito žáci se zařadili do kolektivu velmi dobře. Ve třídě, která začala navštěvovat 2. stupeň Svobodné základní školy, je tedy deset chlapců a sedm děvčat, z toho dvě děvčata do třídy přišla z jiných škol. Druhý stupeň Svobodné základní školy navazuje na práci prvního stupně. Učitelé tedy dávají důraz na dovednosti, jaké jsou v dnešní společnosti vyžadovány a to zejména důraz na spolupráci mezi sebou, umět hodnotit svou práci, ale i práci ostatních, obhájit si vlastní názor a kriticky myslet.

Výzkumné období bylo rozděleno do několika fází, které probíhaly od dubna 2022 do října 2023. Fáze tedy mapují třídu od sedmého do devátého ročníku. Delší časový úsek výzkumu byl vybrán se záměrem mapování změn týkajících se také měnícího se věku výzkumné skupiny. Kolektiv třídy se na první pohled zdál být stmelенý. Nicméně při bližší práci se třídou byly rozpoznatelné rozpory, které se ve třídě táhly delší dobu. Výraznými postavami třídy byli chlapci, kteří vyčnivali nad děvčaty, zpravidla hlasitým pokřikováním a hádkami během aktivit v různých předmětech. Děvčata naopak byla během výuky tišší, nicméně nedorozumění se objevovala také velmi často. Vzhledem k citlivému věku děvčata mnohdy nevěděla jak vytvořené problémy řešit a bez pomoci učitele pro ně bylo těžké se na čemkoliv domluvit. Přes mnoho každodenních sporů se třída jevila jako dobrý tým v rámci mimoškolních aktivit či na akcích pořádaných školou jakými byly lyžařský a cyklistický kurz či sportovní soutěže nebo exkurze.

Charakteristika Svobodné základní školy

Svobodná základní škola se nachází v Jablonci nad Nisou v blízkosti jablonecké přehrady. Škola je menší, spíše rodinného charakteru a byla založena v roce 1993 skupinou rodičů a pedagogů. Hlavní základnou školy bývala budova, kde se nacházelo oddělení prvního stupně. Pro svou dlouholetou tradici se vedení školy v minulých letech rozhodlo rozšířit své řady i pro žáky druhého stupně. Škola má tedy nyní jak první, tak druhý stupeň tak, aby svým žákům mohla nabídnout pokračování ve stejné škole. V předchozích letech museli žáci po absolvování 5. třídy, odejít na jiné školy. Většina z nich se dostala na víceletá gymnázia, do sportovních tříd nebo do svých spádových škol. V červnu 2023 se celá škola přestěhovala do nové budovy v nedalekém okolí. Nová budova školy prošla celkovou přestavbou, aby vyhovovala potřebám žáků a všem aktivitám, které škola nabízí. Od září školního roku 2023/2024 již všichni žáci Svobodné základní školy nastoupili do nových tříd. Svobodná základní škola si zakládá na menším počtu studentů ve svých třídách, který se pohybuje od sedmnácti do dvaceti čtyř žáků. Tímto může škola svým žákům poskytnout individuální přístup, rozvíjení jejich vloh či pomoci pokud je to potřeba. Výzkum, který trval delší časový úsek, probíhal převážně v prostorách původního druhého stupně. Poslední fáze výzkumu v říjnu 2023 byla provedena již v nově fungující moderní budově Svobodné základní školy v Jablonci nad Nisou.

6.3 Harmonogram a zaměření výzkumného šetření

Harmonogram výzkumu byl naplánovaný tak, aby byly splněny podmínky pro vytvoření bazových kooperativních skupin, které trvají přinejmenším jeden rok (Kasíková 2015, s. 90). Protože na škole, kde výzkum probíhal, zároveň učím, vytvořit dlouhodobé skupiny pro můj výzkum nebyl problém. Časový plán výzkumu byl rozvržen na čtyři výzkumné hodiny a to v období od června 2022 do října 2023. Výzkum tedy zaznamenává žáky ve třech různých ročnících, tedy od sedmé do deváté třídy. Výzkumné hodiny probíhaly v rámci historicko-společenského bloku. Hodiny byly rozvrženy následovně:

1. výzkumná hodina – červen 2022 – 7. třída
2. výzkumná hodina – říjen 2022 – 8. třída
3. výzkumná hodina – červen 2023 – 8. třída

6.4 Fáze akčního výzkumu – akce, identifikace problému, reflexe

Akční výzkum byl rozdělený do čtyř cyklicky se opakujících cyklů a vycházel ze schématu, který byl vytvořený H. Altricherem a P. Poschem a je zaznamenán v teoretické části na obr. 2. Jednotlivé cykly byly dále rozděleny do fází 1 – 3, jimž předcházela vstup do výzkumu jako prvotní vytyčení tématu a následné uzavření výzkumu závěrečnou reflexí a prezentací zkušeností.

6.5 Vstup do výzkumu

Během své praxe jsem se své hodiny snažila vždy plánovat tak, aby byly pro žáky zajímavé a vzbuzovaly v nich zájem o probírané téma a motivaci k práci. Proto jsem se vždy snažila zařazovat různé aktivizační metody jak na začátek, tak i během hodiny, aby žáci byli stále soustředění na práci. Do vyučování jsem také vždy zařazovala různé projekty a práci ve skupině, protože si myslím, že spolupráce lidí mezi sebou je klíčovou dovedností do života, na který se snažíme své žáky během školních let nachystat. Ve svých hodinách jsem tedy pravidelně využívala skupinovou formu výuky. Skupiny jsem vytvářela příležitostně v náhodném složení pro různé úkoly a aktivity. Během několik hodin, které byly zaměřené na spolupráci ve skupině, jsem si však všimla, že žáci ve skupinách pracují velmi nekoordinovaně, mnohdy jim docházela vytyčený čas, aniž by měli práci hotovou, či během reflexe společné práce si někteří stěžovali na to, že jejich spolupracovníci neodvedli domluvené množství práce a že práci za ně musel dokončit někdo jiný.

Ke zmíněným problémům docházelo pravidelně při skupinových činnostech, a proto jsem se rozhodla vytvořit výzkum a následně nápravu těchto problémových pasáží výuky. Hlavním záměrem výzkumu bylo rozklíčovat problémové úseky při spolupráci žáků a následně pak zavedení kooperativního vyučování a zejména nácviku a praktikování kooperativního vyučování tak, aby žáci uměli využít veškeré výhody práce ve skupině. Během první výzkumné hodiny jsem metodou pozorování hledala odpovědi na otázky: Jaká je aktuální situace ve výuce? Jaké jsou výsledky? Jak jedním v dané situaci? Jak se daný problém v mých hodinách projevuje?

6.6 Cyklus 1

6.6.1 Fáze 1: Pozorování a sběr informací

První výzkumná hodina – pátek 10. června 2022

Ročník: 7. třída

Téma: Cyklistický kurz 7. třídy – příprava kurzu

Výchovně vzdělávací cíle: Žák získává, vyhledává a zapisuje potřebné informace. Tvoří plakát ve skupině. Žák dokáže v rámci skupiny systematicky pracovat na splnění zadaného úkolu.

Metody a organizační formy: brainstorming, práce ve skupině, kooperativní výuka

Časový plán hodiny: 90 minut

- Žák:**
- dokáže sestavit seznam důležitých věcí pro pěti denní pobyt v přírodě
 - dokáže spolupracovat se svými spolužáky na zadaném úkolu
 - navrhne rozpočet cesty a pobytu pro 17 žáků a doprovod
 - navrhne a realizuje výrobu zvacího plakátu na třídní cyklo výlet
 - orientuje se v mapě a dokáže naplánovat výlety v okolí ubytování

Klíčové kompetence: Kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, pracovní, digitální, sociální a personální

Pomůcky: tabule s projektorem, počítače, tiskárna, výtvarné potřeby, mapa Č. ráje

1. Začátek hodiny – administrativa, zapsání do třídnice **2 min**

2. Úvod do tématu – základní informace ohledně cyklistického výletu, datum, místo, čas odjezdu, čas příjezdu, brainstorming nápadů na doprovodný program, opakování pravidel chování na mimo školní akci, základy bezpečnosti jízdy na kole a správného vybavení pro jízdu na kole, potřebné vybavení na pěti denní akci, informace o učitelském doprovodu na kurzu **10 min**

3. Rozdělení do bazových skupin **3 min**

Rozdělení žáků do bazových skupin (heterogenní, dlouhodobé, neměnné skupiny). Vznik 3 skupin o 4 žácích a jedné skupiny o 5 žácích. Zaznamenání skupin a zapsání členů.

4. Aktivita – losování úkolu, rozdělení práce ve skupině

5 min

Téma hodiny bylo rozděleno do čtyř samostatných úkolů určených ke zpracování.

1. téma: plakát a pozvánka na cyklistický kurz (1x A3 plakát, 25x malé letáčky)
2. téma: seznam věcí – co si musíme zabalit včetně výbavy na kolo + výroba seznamů pro každého žáka a doprovod
3. téma: rozplánování výletů v okolí ubytování do cca 10 km včetně trasy a způsobu dopravy + základní informace a přírodní monumenty v okolí
4. téma: 5 ti denní rozpočet na ubytování, cestu, jídlo a vstupy (spolupráce se skupinou zpracovávající téma 3)

5. Práce na zadaném úkolu

40 min

Na zpracování úkolů je vytyčený čas 40 min. Žáci ke své práci mohou využít PC místnost sousedící se třídou, tiskárnu a další materiály, které jsou v rámci učebny k dispozici. Žáci si upraví zasedací pořádek podle svých představ tak, aby odpovídal cíli jejich práce.

6. Prezentace hotových prací

20 min

Každá skupina má na prezentaci svého úkolu 5 minut (s příchodem i odchodem). Během prezentace žáci seznámí své spolužáky a učitele s průběhem činnosti, plánování, rozdělení rolí, s hodnocením skupinové práce a popíší výsledný produkt.

7. Závěr hodiny – hodnocení

10 min

Závěr hodiny je věnovaný reflexi a hodnocení žákovských prací učitelem. Učitel se také ptá členů skupin na konkrétní otázky. Jak se žákům spolupracovalo ve skupině, jak byli spokojeni s výběrem tématu a také na vlastní hodnocení a sebehodnocení.

6.6.2 Fáze 2: Vyhodnocování první výzkumné hodiny

Během první výzkumné hodiny bylo cílem identifikovat oblasti ke zlepšení výuky v rámci kooperativního vyučování a vytyčit problémové oblasti. Metodou pozorování jsem se snažila vypořádat, v jaké míře jsou během výuky dodržovány principy kooperativního vyučování tedy pozitivní vzájemná závislost, osobní odpovědnost, interakce tváří v tvář, využití interpersonálních a skupinových dovedností a reflexe skupinové činnosti (Kasíková 2004, 86). V každé části hodiny jsem se snažila pozorovat a zaznamenávat chování uvnitř skupin, pozorovat, jak mezi sebou žáci

komunikují v rámci své skupiny i mimo ní. I přes pozorování chodu v jednotlivých skupinách jsem dohlížela na techniky, které žáci používají. Pro své pozorování jsem si vybrala místo v zadní části třídy tak, aby žáci měli dostatečný prostor pro své činnosti. Během práce jsem pak procházela třídou, zaznamenávala si poznámky či pomáhala při technických problémech. Takové pozorování bylo součástí všech výzkumných hodin.

V první části hodiny byli žáci nadšení z přípravy cyklistického kurzu, kterého se měli na koni června 2022 účastnit. Ve fázi brainstormingu měli hezké nápady, které by se dali lehce zapracovat do plánovaných úkolů. První problémová situace nastala při rozřazování do bazových skupin. Žáci se chtěli rozdělit podle sebe, nicméně já jsem měla již dopředu připravené rozdělení žáků do skupin tak, aby splňovaly podmínku heterogenity skupin. Ve skupinách byli chlapci i děvčata. Dalším měřítkem byla aktivita žáků během předchozí praxe práce ve skupině. Cílem bylo vytvořit skupiny tak, aby se mezi žáky posílilo přátelství, ale také aby vznikla motivace k učení se jeden od druhého, motivace ke společnému dokončení úkolu a vzájemná podpora mezi členy skupiny, ale i vně.

Pro rozdělení jednotlivých úkolů jsem zvolila metodu losování, která by měla být spravedlivá. Přesto proběhly dohady mezi žáky, kdo jaký úkol chtěl mít a musela jsem do hádky zakročit a nasměrovat žáky zpět k práci. Dalším vyzozorovaným problémem během první výzkumné hodiny bylo rozdělení práce a rolí ve skupině. Principem kooperativního učení je docílení pozitivní vzájemné závislosti, kdy je zajištěno rozdělení úkolů ve skupině a každý jednotlivec se musí osobně zapojit při dosahování společného cíle. Tento princip bylo pro žáky však velmi těžké dodržet. Někteří nesouhlasili s rozdělením a přiřazením dílčích úkolů, jeden žák odmítl pracovat, v další skupině žáci rozdělili úkoly velice zmateně a výsledkem bylo, že dva žáci pracovali na stejné věci a přišli na to až na upozornění učitele. Také se stalo, že někteří žáci pracovali mimo svou skupinu samostatně, tedy ne tváří v tvář. Až na pokyn učitele se připojili zpět ke svým spolupracovníkům.

Třetím problémem byla práce s časem a rozvržení časového harmonogramu práce. Tento problém vychází již z problému rozdělování rolí. Ani v jedné skupině nebyl vybrán časoměřič, který hlídá vytyčený čas a upozorňuje své kolegy na ten zbývající. V této první výzkumné hodině jsem tedy žáky na čas upozorňovala převážně já, protože i přes pokus o určení časoměřiče ve skupinách nebyla role dodržena.

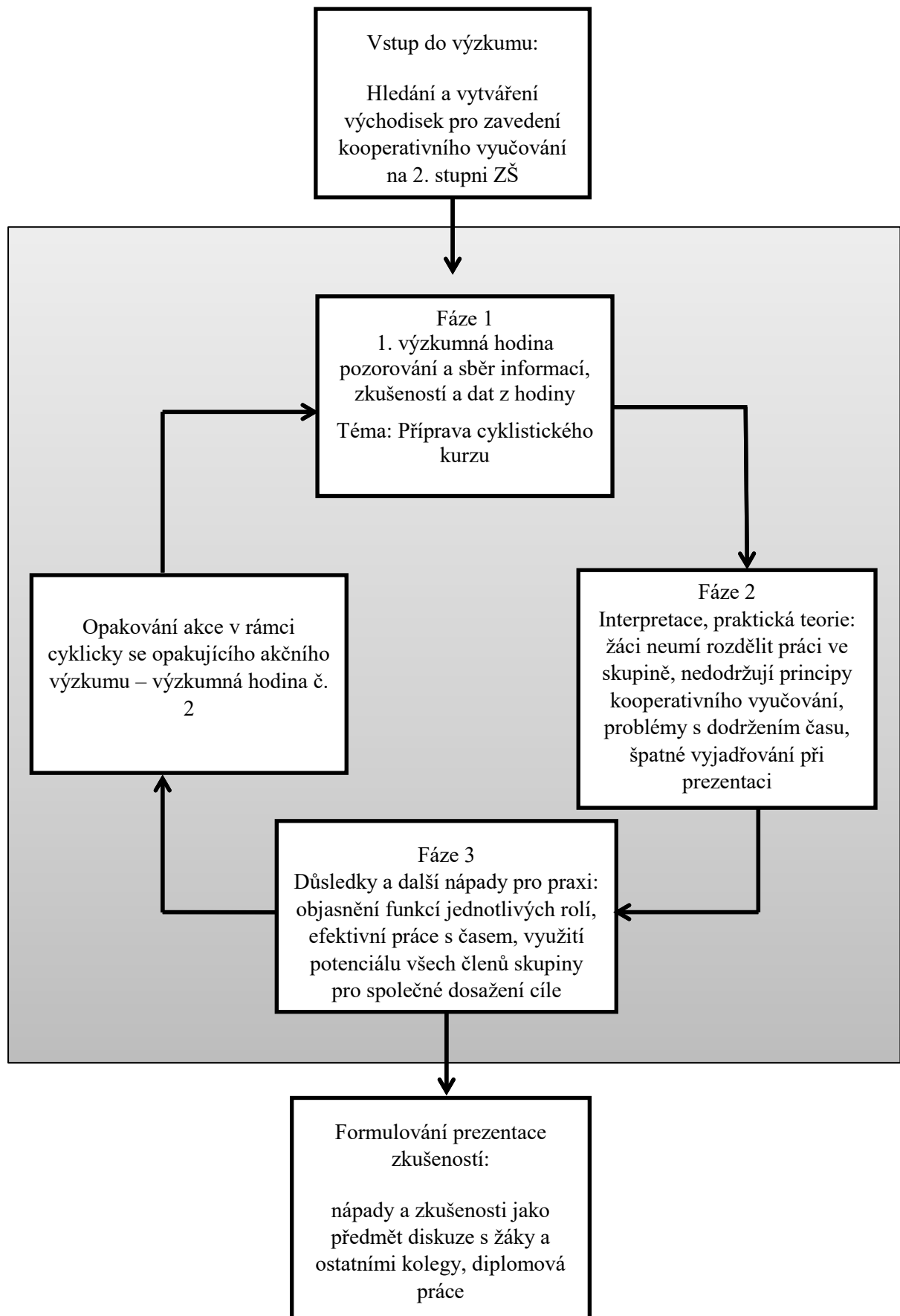
Problémová byla i závěrečná prezentace prací. Většinou mluvili jeden přes druhého nebo naopak mlčeli a odpovídali až na doptávací otázky od ostatních žáků nebo učitele. Pozitivní bylo, že všechny skupiny i přes různá úskalí, stihly dodělat zadané úkoly a vytvořit domluvené výstupy nebo je nechat zadat u externí reklamní firmy. V závěrečném hodnocení si sami žáci uvědomili, jak nekoordinovaně pracovali. Dokázali se hodnotit na závěr a vyzdvihnout i individuální dovednosti svých spolupracovníků.

V závěrečné reflexi jsem s žáky prodiskutovala, v jakých částech práce na úkolu si nevěděli rady a jak by šlo některé věci v příští výzkumné hodině naplánovat lépe.

6.6.3 Fáze 3: Důsledky a další nápady pro praxi

Po vyhodnocení první výzkumné hodiny, kde byly formulovány hlavní problémové oblasti, vyšla opatření, která je potřeba dodržet při druhé výzkumné hodině. Mezi tato opatření patřilo seznámení žáků s možnými variantami rolí a jejich funkcí, které lze během kooperativního vyučování rozdělit. Dalším opatřením bylo zajistit, aby žáci pochopili, že zadané role se budou v jednotlivých hodinách měnit z důvodu načerpání co nejvíce dovedností a jsou pouze pro jednu konkrétní hodinu a nepřesouvají se do dalších předmětů. Mezi další vytyčená opatření jsem zařadila nácvik prezentací před publikem ve spolupráci s kolegy z jiných předmětů, aby mluvení před třídou zařazovali více do svých hodin. Žáci tak mohou získat více příležitostí k procvičování nově získané dovednosti.

Pro další výzkumnou hodinu budou také zavedena opatření pro dodržování principů kooperativního vyučování a práce v rámci kooperativních skupin. Dbát na důkladnější zaměření na spolupráci ve skupině, kde každý člen je odpovědný jak za svou vlastní práci, tak za práci skupiny, na dosažení cíle společnými silami, rozdělení a dodržování rolí ve skupině a dodržení práce tváří v tvář. To znamená a zamezit práci jednotlivce mimo skupinu a zapojení i méně aktivních žáků



Obrázek 3 Cyklus 1

6.7 Cyklus 2

6.7.1 Fáze 1: Pozorování a sběr informací

Druhá výzkumná hodina – pondělí 24. října 2022

Ročník: 8. třída

Téma: Státní svátky 28. září, 28. října, 17. listopadu, 8. května

Výchovně vzdělávací cíle: Žák uvede základní fakta a data o svatém Václavovi a objasní význam osobnosti knížete Václava. Žák uvede základní fakta o vzniku Československa, obnovy samostatného českého státu a boje za svobodu a demokracii. Žák dokáže vysvětlit důvody a původ daných státních svátků. Žák dokáže systematicky pracovat na splnění zadaného úkolu. Žák pracuje ve skupině a prezentuje své představy a názory.

Metody a organizační formy: brainstorming, práce ve skupině, kooperativní výuka, diskuze

Časový plán hodiny: 90 minut

Žák:

- vyhledá informace důležité ke splnění úkolu
- kooperativně spolupracuje se žáky ve skupině, ale i mimo ní
- je schopen uvést podrobnosti a základní informace týkající se státních svátků 28. 9., 28. 10., 17. 11., 8. 5.
- posoudí a vybere informace, které budou tvořit výukové tabule ve škole
- vyhodnotí splnění zadaného úkolu a spolupráci ve skupině

Klíčové kompetence: Kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, pracovní, digitální, sociální a personální, občanské

Pomůcky: tabule s projektorem, počítače, tiskárna, výtvarné potřeby, internet, encyklopedie, učebnice, pracovní sešit, laminovačka, provázek

1. Začátek hodiny – administrativa, zapsání do třídnice **5 min**

Žáci se rozdělí do bazových skupin, které byly zadané v první výzkumné hodině a připraví si místo pro svou činnost.

2. Úvod do tématu – Evokace **10 min**

Učitel na tabuli promítne 4 obrázky týkající se čtyř vybraných státních svátku a otázkami zjišťuje, zda žáci vědí, o jaké obrázky a události se jedná. Evokace je také

doplněna krátkými videi z internetu. Dále probíhá diskuze na téma zjišťování informací, jaké webové stránky lze použít k čerpání ověřených informací. V poslední části úvodu jsou zopakována pravidla pro uvádění zdrojů.

3. Aktivita – losování úkolu, rozdělení práce ve skupině

5 min

Téma hodiny bylo rozděleno do čtyř samostatných úkolů určených ke zpracování. Žáci tvoří tzv. řetězové výukové plakáty navázané na sebe – pět na šířku postavených A4 čtvrtek svázaných k sobě provázkem. Tyto plakáty budou použity ve vestibulu jako výuková materiál.

1. téma: státní svátek 28. září

2. téma: státní svátek 28. října

3. téma: 17. listopadu

4. téma: 8. května

Žáci sestavují výukové plakáty, na které každá skupina zpracuje jedno vylosované téma.

4. Práce na zadaném úkolu

40 min

Na zpracování úkolů je vytyčený čas 40 min. Žáci ke své práci mohou využít PC místnost susedící se třídou, tiskárnu a další materiály, které jsou v rámci učebny k dispozici. Žáci si upraví zasedací pořádek podle svých představ tak, aby odpovídal cíli jejich práce a aby byly dodrženy principy kooperativního vyučování. Na dodržování principů dohlíží učitel, který také sleduje rozdělování práce ve skupinách.

5. Presentace hotových prací

20 min

Každá skupina má na prezentaci svého úkolu 5 minut (s příchodem i odchodem). Během prezentace žáci prezentují své výukové plakáty. Obeznamí učitele s průběhem činnosti, plánování, rozdělení rolí ve skupině, zhodnotí skupinovou práci a popíší, jaké změny v pracovních postupech provedly od minulé výzkumné hodiny a zda se jim tyto změny zdají účinné.

6. Závěr hodiny – hodnocení

10 min

Závěr hodiny je věnovaný reflexi a hodnocení prací učitelem. Učitel se také doptává členů skupin na konkrétní otázky. Učitel hodnotí pracovní nasazení skupin a vyzdvihuje

zavedené změny, které fungovaly. Učitel dá žákům doporučení co vylepšit do dalších hodin.

6.7.2 Fáze 2: Vyhodnocování druhé výzkumné hodiny

Během druhé výzkumné hodiny bylo cílem zavést opatření, která vzešla z prvního pozorování v rámci první výzkumné hodiny. Výukové bloky v rámci tohoto výzkumu mají strukturu, která se opakuje, aby žáci mohli procvičovat získané dovednosti. Proto se struktura příliš nelišila od předchozí výzkumné hodiny. Pro druhou výzkumnou hodinu bylo vybráno téma státních svátků. Byly vybrány čtyři státní svátky, aby každá skupina mohla pracovat na vlastním tématu.

Již před začátkem vyučování, při přípravě materiálů k evokaci, jsem si všimla, že žáci, kteří patří do stejných skupin, se začínají kontaktovat a letmo se domlouvat, v jaké části třídy si udělají svá stanoviště. Hodina začala klasickým způsobem, zapsáním do třídnice s frontálním rozestavením lavic. Poté žáci dostali prostor k tomu, aby utvořili své skupiny a vytvořili si pracovní místo. Již v této části byl vidět rozdíl oproti první výzkumné hodině. Žáci již neřešili, s kým ve skupině chtějí být a s kým ne. Během dvou minut seděli všichni na svých místech ve skupinách, které byly v minulé hodině rozděleny. Ve třídě se vytvořila čtyři hnízda se žáky sedícími kolem stolů dokola tak, aby na sebe mohl každý vidět. Ve třídě vznikl hluk z nadšení z nadcházející práce, proto museli být žáci trochu usměrněni, aby se mohlo přejít k další části hodiny.

Losování úkolu bylo již propojeno s rozdělováním rolí ve skupině, Žáci si měli určit vedoucího skupiny pro druhou výzkumnou hodinu a ten byl vyslán k vylosování úkolu. Ve dvou skupinách proběhl výběr velmi hladce, ve třetí skupině se o vedoucím chvíli diskutovalo a poslední skupina zvolila vedoucího pomocí hry kámen, nůžky, papír. Všechny skupiny se v relativně krátké době dokázaly domluvit na vedoucím, který po vylosování úkolu po vzájemné domluvě s ostatními členy rozdělil role ve skupině.

Rozdělování rolí ve skupině patřilo k nejvíce problémovým částem v předchozí hodině. I v této hodině žáci ještě neměli úplně jasno, jaké role by si měli rozdělit a jaké funkce mají jednotlivé role zastávat. V této chvíli jsem vystoupila před třídu a pomohla žákům formulovat role, které by mohli ve svých skupinách zastávat. Vybrané a zapsané role na tabuli byly vedoucí, časoměřič, pracovník s informacemi, zapisovatel, ilustrátor,

zapisovatel zdrojů, hodnotitel a prezentující. Žáci mohli a nemuseli využít všechny role, někdo mohl mít rolí víc, ale každý musel mít alespoň jednu roli. Svou roli, nebo role si žáci zapsali do sešitu, aby v dalších hodinách mohli zastat role, které ještě neměli. Rozdělení rolí nakonec proběhlo v relativním klidu a žáci se začali se svými rolemi sžívat. Po chvíli jsem upozorovala, že ve dvou ze třech skupin časoměřiči nahlašovali zbývající dobu do ukončení činnosti.

Během pozorování činnosti žáků byly znatelné rozdíly v porovnání s předchozí hodinou. Žáci již pracovali více jako tým a začaly se objevovat zmiňované principy kooperace zejména ve smyslu práce tváří v tvář. Pokud žák pracoval na nějakém dílčím úkolu, nezůstával například v počítačové učebně delší dobu než nezbytně nutnou pro získání a vytisknutí informací. Někteří žáci zvolili tablet pro vyhledávání informací. Jako vysvětlení podali odpověď, že chtějí vyhledávat informace u stolu, aby všichni mohli odsouhlasit zdroj a informace, které budou použity. Často však docházelo k tomu, že žáci ve skupině zabředli do diskuzí a proto byly některé skupiny v časové tísní. Přesto, že diskuze byly většinou o zadaném tématu, zajímavost a důležitost události, které žáci měli zpracovat, je vzdalovala od dokončení zadaného úkolu. Proto bylo nutné žáky upozornit na to, že společným cílem skupiny je prezentace a odevzdání hotového výukového plakátu.

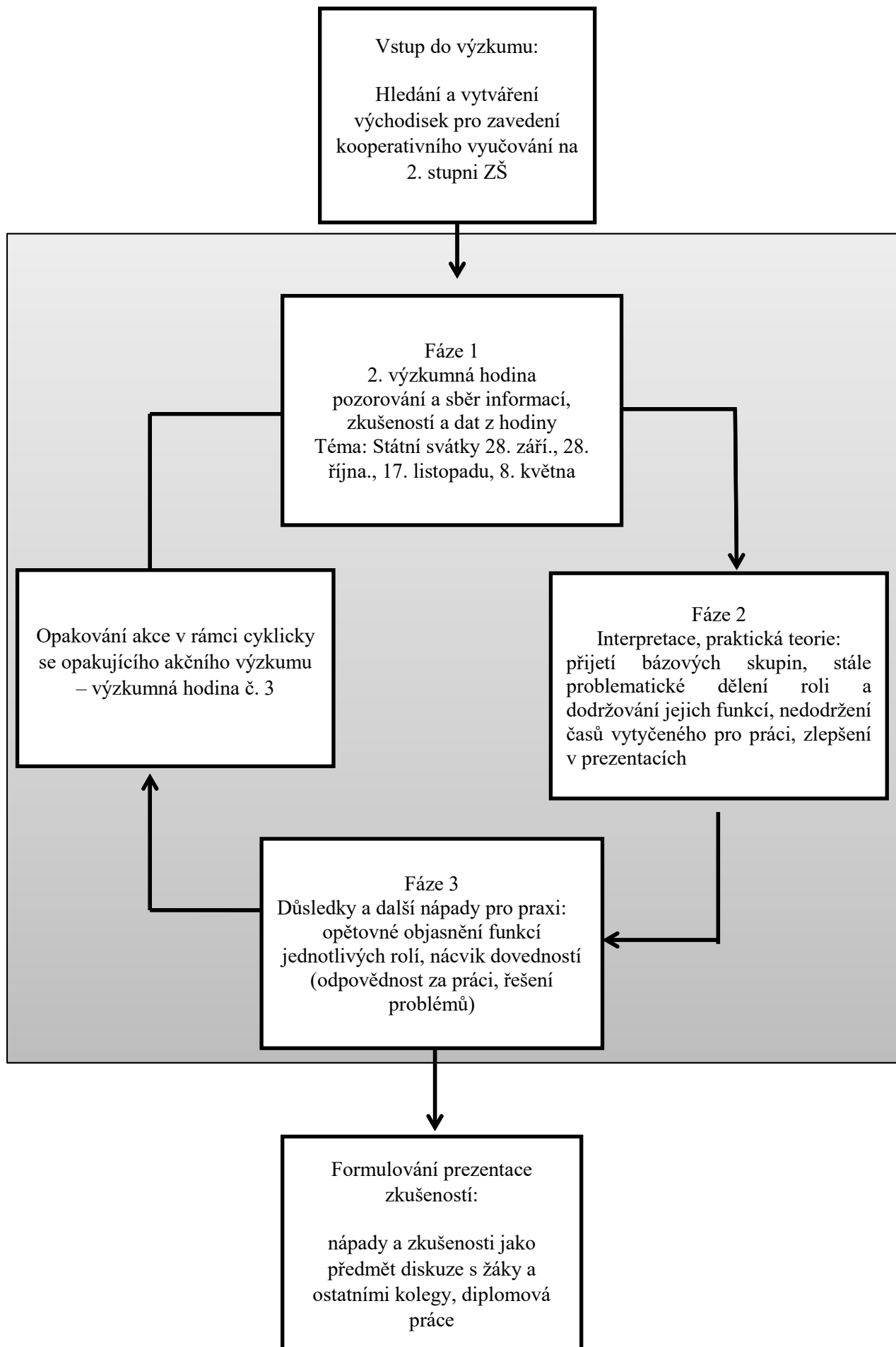
Poslední část hodiny měla být věnována prezentaci hotových prací, hodnocení a reflexi. Z výše popisovaných důvodů však tři skupiny ze čtyř skupin neměly práci dokončenou. Proto bylo přidáno deset minut navíc pro doděláná a zkompletování práce. Skupina, která jako jediná úkol splnila v časovém limitu tak dostala deset minut na přípravu a zkoušení prezentace své práce. Žáci této skupiny šli svou prezentaci trénovat do počítačové místnosti, aby nerušili zbylé tři skupiny při dodělávání úkolů. Na prezentaci hotových prací z výukového bloku zbylo tedy místo dvaceti minut pouze deset. Protože bylo pro výzkum nutné, aby všechny skupiny absolvovaly část prezentování hotových prací, rozhodla jsem se přidat pět minut navíc na prezentování a ubrat tak ze závěrečné reflexe. Každá skupina tedy získala necelé čtyři minuty na prezentaci a hodnocení své práce včetně příchodu a odchodu. Žáci byli požádáni o rychlý přesun během střídání prezentujících skupin. I přes problémy, které nastaly s dokončováním prací, prezentace před třídou probíhaly o mnoho lépe než při první výzkumné hodině. Všechny skupiny dokázaly využít čas před tabulí na maximum a všechna představení prací byla velmi povedená. Soudím, že důvodem je pravděpodobně

vyšší věk žáků, lepší vztahy ve skupině, která je neměnná a v neposlední řadě také nácvik mluvení před třídou a prezentace, které ostatní kolegové zařadili více do svých hodin. Mluví skupin, většinou zvolení vedoucí, dokázali konstruktivně popsat průběh činnosti a také dokázali konstruktivně zhodnotit práci svých spolupracovníků. Ve dvou případech zazněla i kritika na jednotlivce. Ti však souhlasili a byli si vědomí vytýkaného chování.

Závěrečná reflexe byla již vedena mnou. Na reflexi a hodnocení však zbyly pouhé tři minuty. V rychlosti jsem ze svých poznámek z pozorování žákům dala typy jak pro příště pracovat s problémovými částmi činnosti. Nakonec jsem žáky pochválila za obrovský posun ve vyjadřování myšlenek a hodnocení při prezentacích.

6.7.3 Fáze 3: Důsledky a další nápady pro praxi

Po vyhodnocení druhé výzkumné hodiny, jsem měla již porovnání, zda opatření, která byla zavedena, byla účinná. S dopomocí učitele si nakonec žáci poradili s rozdělováním rolí, pro které byla zavedena opatření po první výzkumné hodině. Role byly dobře rozděleny a kvalitně zastoupeny. V této výzkumné hodině se dařilo dodržovat princip práce tváří v tvář, tudíž žáci měli mezi sebou bezprostřední zpětnou vazbu při společné práci na výukovém plakátu. Dle mého pozorování se zdá, že žáci již pochopili princip, že v rámci kooperativního vyučování nemůže uspět pouze jeden člen, i kdyby svou dílčí práci měl odvedenou nejlépe ze třídy. Pokud se k cíli nedostanou společnými silami, nelze uspět. Na druhou stranu šlo také pozorovat, že někteří žáci si jsou stále nejistí v postupech. Opatření pro další výzkumnou hodinu jsou nácvik dovednosti, které jsou nutné pro kooperativní vyučování. Tyto dovednosti jsou například komunikace se spolužáky, samostatnost, odpovědnost za svou práci nebo řešení problémů. To vše je za potřebí ještě procvičovat a to od jednodušších dovedností k těm složitějším (Kasíková 2010, s. 38).



Obrázek 4 Cyklus 2

6.8 Cyklus 3

6.8.1 Fáze 1: Pozorování a sběr informací

Třetí výzkumná hodina – pondělí 12. června 2023

Ročník: 8. třída

Téma: Jak řešit problémy?

Výchovně vzdělávací cíle: Cílem této hodiny je rozvoj tvořivého myšlení žáků, osvojení si a upevnění sociálních dovedností a etických hodnot. Žák dokáže využít tvořivé myšlení a vhodně ho uplatnit v mezilidských vztazích. Žák dokáže vlastními slovy vysvětlit pojmy interakce, komunikace, percepce a kooperace. Žák umí problém formulovat a navrhnout jeho řešení. Aplikuje postoje, které rozvíjí mezilidské vztahy. Žák se nevyhýbá řešení problémů. Rozhoduje se uvážlivě a vhodně v rámci řešení problémů. Žák dokáže systematicky pracovat na splnění zadaného úkolu. Žák pracuje ve skupině a prezentuje své představy a názory.

Metody a organizační formy: brainstorming, práce ve skupině, kooperativní výuka, diskuze, hraní rolí, simulace

Časový plán hodiny: 90 minut

- Žák:**
- vyhledá informace důležité ke splnění úkolu
 - kooperativně spolupracuje se žáky ve skupině, ale i mimo ní
 - je schopen vlastními slovy vysvětlit pojmy interakce, komunikace, percepce a kooperace
 - dokáže zahrát zadané role, ze kterých vyvodí závěr a hodnocení situace
 - vyhodnotí splnění zadaného úkolu a spolupráci ve skupině

Klíčové kompetence: Kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, pracovní, sociální a personální

Pomůcky: tabule s projektorem, počítače, tiskárna, internet, tablety, učebnice, pracovní sešit, kulisy

1. Začátek hodiny – administrativa, zapsání do třídnice

5 min

Žáci se rozdělí do svých dlouhodobých skupin, které byly určeny během první výzkumné hodiny a přestaví si lavice pro svou činnost ve skupině.

2. Úvod do tématu – Evokace

10 min

Na začátku hodiny učitel napíše na tabuli slovní spojení „ŘEŠENÍ PROBLÉMŮ“. Žáci se mají zatím jednotlivě hlásit a říkat co je napadá a jak se cítí, pokud mají ve svém životě nějaký problém, který je nutné řešit. Učitel se dále ptá na otázky, aby podpořil diskuzi na začátku hodiny. Umíte si říct o pomoc, když řešíte problém? Řešíte problémy hned, nebo je raději dokládáte na později? Jaké problémy se dají odložit a jaké problémy se musí řešit hned? Stalo se vám někdy, že řešení nebylo správné a zavinilo ještě více problémů? Jaký máte pocit, když se problém podaří vyřešit dobře? Žáci mají prostor pro vyjádření vlastních zkušeností s řešením problémů.

3. Aktivita – rozdělení teoretických pojmů, definice

20 min

Další část hodiny je věnována teoretickému základu k řešení problémů. Žáci pracují ve svých skupinách na splnění krátkého úkolu. Žáci během několika minut zpracují teoretické vysvětlení zadaného pojmu a uvedou příklady z reálného života. Pro vyhledání informací lze využít počítačů a internetu, tabletů či učebnic.

pojmy: interakce
 komunikace
 percepce
 kooperace

Po dokončení a zpracování úkolu mají žáci pár minut na to, aby vyhledané informace prezentovali před třídou a ujistili se, že jejich spolužáci chápou význam prezentovaného slova.

4. Hraní rolí, simulace

35 min

Žáci ve skupinách pracují společně na secvičení scénky, na základě zadání z učebnice. V této aktivitě je vybrán pohádkový příběh s kladným a záporným hrdinou a jejich řešení stejného problému. Dvě skupiny řeší problém z pohledu zloducha a další dvě skupiny si připraví scénku řešení problémů z pohledu kladného hrdiny. Žáci mají čas určený k sestavení scénáře, výrobu kulis, pokud je potřeba a nácviku hraní rolí. Dalším dílčím úkolem této aktivity je, přemýšlet nad tím, zda pohádkový problém lze najít i v reálném životě, a zda by jeho řešení mohlo být stejné jako v pohádce. Prostor na odpovědi zadaných otázek budou mít žáci po sehrání svých rolí. Mezi skupinami se pak porovnají jak sehrané scénky, tak problémy týkající se reálného života.

5. Co byste na daném místě udělali vy?

10 min

Aktivita - práce v pracovním sešitě. Na základě úryvku z pracovního sešitu skupiny zpracovávají jejich pohled na daný problém a jeho řešení. Diskutují ve skupině a sepisují body, jak by se dalo na daném místě nejlépe zachovat. Po ukončení časového limitu na zpracování řešení dostávají skupiny prostor k prezentaci svého návrhu na řešení. Po odprezentování návrhů všech skupin dostane ještě každá skupina slovo, aby řekla, jaký návrh a proč se jí ze všech prezentovaných líbil nejvíce, a zda by se k takovému řešení žáci přiklonili v reálné situaci. Žáci ve skupinách pracují společně na zadaných úkolech. Cílem aktivity je komunikace mezi jednotlivými členy skupiny a společné rozhodnutí o tom, jak úkol řešit.

7. Závěr hodiny – hodnocení

10 min

Závěr hodiny je věnovaný reflexi a hodnocení celého bloku učitelem. Třetí výzkumná hodina má lehce odlišnou strukturu než dvě předchozí výzkumné hodiny. Učitel hodnotí, jak si žáci vedli v jednotlivých aktivitách, vyzdvihuje práci celých skupin, ale i jednotlivců. Ptá se členů skupin na konkrétní otázky. Učitel dá žákům doporučení co vylepšit do dalších hodin.

6.8.2 Fáze 2: Vyhodnocování třetí výzkumné hodiny

Třetí výzkumná hodina měla odlišný charakter než první dvě výzkumné hodiny. V prvních dvou hodinách byla použita metoda práce na produktu popsaná v teoretické části. V této hodině byla použita metoda řešení problému, která se používá při rozdělení žáků do menších skupin. Těmto skupinám je zadán stejný úkol, který je po jeho zpracování skupinou prezentován. Každá skupina může dospět ke stejným závěrům jinými cestami. Vzájemná prezentace a diskuse pak probíhá na závěr aktivity (Kasíková 2010, s. 51). Během třetí výzkumné hodiny byly také použity metody rolových her a simulace, taktéž popsané v teoretické části. Hodina se tedy skládala z několika menších aktivit, ve kterých jsem chtěla pozorovat, jak si žáci poradí s časem a zadáním jednotlivých úkolů. Téma hodiny bylo kreativita a iniciativa řešení problémů, které patří do každodenního života lidí. V prostředí školy žáci musí řešit problémy týkající se učiva či mezilidských vztahů každý den a proto jsem vybrala toto téma, aby žáci mohli získat a procvičit své sociální dovednosti.

Třetí výzkumná hodina probíhala po delší době, ale žáci byli nadšení z nadcházející hodiny. Na většině žáků třídy bylo znát, že jsou již starší a jak se říká v červnu jednou nohou v deváté třídě. Bylo také znát, že žáci během roku nasbírali nejrůznější zkušenosti jak vědomostní tak zkušenosti týkající se sociálních dovedností. Mnoho z nich ale také přiznalo, že školní rok byl náročný, a že už se těší na prázdniny. Po krátkém úvodu a nachystání lavic pro práci ve skupinách byl prostor pro brainstorming a diskuzi. Na tabuli jsem napsala „řešení problémů“ a ptala se žáků na nejrůznější otázky. Žáci reagovali velmi rychle, odpovědi na otázky doplňovali zkušenosti z řešením problémů, se kterými se během školního roku setkali například na exkurzi nebo na atletických závodech při reprezentaci školy. Všimla jsem si, že nikdo neměl ostych mluvit před třídou, pokud někdo chtěl do příběhu něco doplnit, vyčkal, až druhý domluví. Nikdo si neskákal do řeči a celá diskuze probíhala velmi přátelsky a na vysoké úrovni.

Další část hodiny již byla zaměřena na kooperativní činnost. Na začátek aktivity jsem vysvětlila žákům práci týkající se zpracování témat teorie a oznámila čas, který mají na splnění úkolu. Čas vyhrazený pro tuto aktivitu byl 20 minut včetně prezentace splněného úkolu před třídou. Na prezentaci měla každá skupina 2 minuty. Bylo tedy nezbytně nutné, aby žáci pracovali s časem a jeho rozvržením. V plánu bylo nechat žákům vylosovat, jakou dovednost budou zpracovávat. Velkým překvapením pro mne bylo, že než jsem dopsala pojmy na tabuli, žáci se během chvíle byli schopni domluvit mezi sebou na tom, která skupina bude jaký pojem zpracovávat. Další pozitivní věcí, které jsem si všimla, bylo, že hned po zadání práce si žáci začali dělat plán činnosti tak, aby vše stihli. Když žáci začali pracovat, přešla jsem do zadní části třídy, abych mohla jejich činnost pozorovat a nijak je nevyrušovala. Z mého pohledu vypadaly skupiny jako malá mraveniště, ve které každý jedinec věděl, co má dělat, práce byla velmi dobře rozdělena ve dvou ze čtyř skupin. V další skupině bylo na začátku aktivity nedorozumění v tom, kdo co bude dělat. Velmi rychle se však dokázali mezi sebou domluvit a efektivně pracovat na splnění úkolu. Protože se jednalo již o třetí výzkumnou hodinu, nechala jsem žáky pracovat, aniž bych jakkoliv upozorňovala na domluvený čas. Na prezentaci bylo nutné mít 8 minut z celkového času, tudíž žáci měly na splnění úkolu maximálně 12 minut. Z předchozích dvou výzkumných hodin však žáci již znali roli časoměřiče, proto nikdo ze skupin nebyl překvapený, že čas uběhl velmi rychle. Když jsem se před prezentacemi žáků ptala, zda jim přišlo, že jsou

v časové tísní, většina z nich mi řekla, že přestože mají ve skupině časoměřiče, jsou již zvyklí hlídat si svůj vlastní čas, protože vědí, že kdyby svou část úkolu nestihly, neuspěla by celá skupina. Tím vlastně popsali princip kooperativního vyučování, což bylo velmi pozitivní. Prezentování definice pojmu proběhlo v pořádku. Žáci byli velmi kreativní. Jedna skupina měla k definici připravené obrázky, další skupina dokonce secvičenou scénku, aby byl pojem spolužáky správně pochopen.

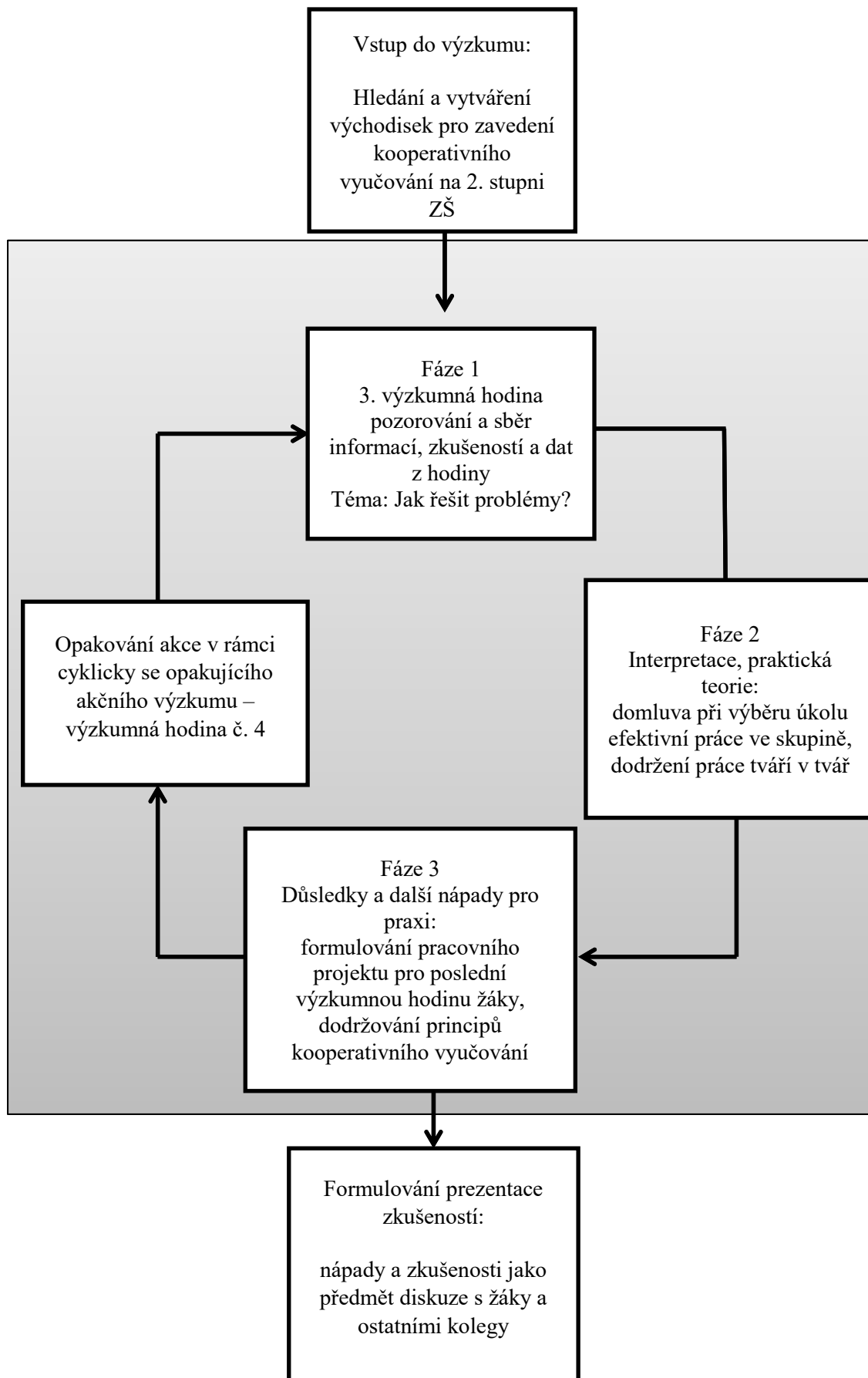
Hlavní část hodiny byla věnována rolovým hrám a simulacím, ve kterých si žáci mohou procvičit sociální role a dovednosti. Žáci svobodné základní školy hrají divadla v rámci anglické konverzace od první třídy. Jsou proto zvyklí hrát divadelní role jeden před druhým bez ostychu. Myslím si, že pro žáky s menší zkušeností s hraním divadel, by tento úkol byl více problematický. Během příprav jsem sledovala, jak žáci spolupracují, jak si rozdělují role. Jedna skupina zavedla pro tuto aktivitu roli režiséra, který měl na starost krátký scénář a později nácvik scénky s herci. Jedna skupina našla čas na výrobu jednoduchých rekvizit, další skupina požádala o svolení k tisku obrázků z internetu, které pak použili jako rekvizity a škrabošky na obličej. Každá skupina pojala řešení aktivity trochu jinak, což ostatním nabídlo pohled na řešení problému z jiné perspektivy.

Poslední aktivita byla opět zaměřena na řešení problému. V této aktivitě žáci pracovali znovu tváří v tvář v lavici a pracovali na zadání úkolu z učebnice. Během této aktivity žáci diskutovali ve skupině nad problémem a vymýšleli různá řešení. V závěru si skupiny mezi sebou sdělily řešení, které vymyslely a hodnotily, jaký postup by mohl být nejlepší. Během této aktivity, přestože diskutovaly čtyři skupiny najednou, se dařilo udržet klidné prostředí, aniž by se mezi sebou žáci překřikovali či dohadovali. Porovnávání řešení jednotlivých skupin dopadlo také velmi zdařile a na každém řešení žáci našli nějaké pozitivní body. Průběh hodiny jsem shrnula v reflexi, která proběhla v závěrečné části. Během reflexe jsem se jednotlivých skupin ptala na konkrétní otázky týkající se zejména kooperace ve skupině, a zda žáci pocítují rozdíly od první a druhé výzkumné hodiny. Jedna z častých odpovědí byla, že jsou rádi za neměnné skupiny, protože se během spolupráce dokázali velmi dobře poznat navzájem v nejrůznějších situacích a vědí, kde má kdo jaké slabiny a naopak kdo v jaké roli či práci vyniká a to jim pomáhá při rozdělování práce.

6.8.3 Fáze 3: Důsledky a další nápady pro praxi

Třetí výzkumná hodina byla z mého pohledu diametrálně odlišná než první dvě výzkumné hodiny. To bylo způsobeno několika faktory, které se promítly do vyučování. Jedním z těch nejhlavnějších byl pravděpodobně věk a vyspělost žáků. Na konci osmého ročníku bylo na celém kolektivu znát, že jsou vyspělejší zejména po psychické stránce. Věk a zkušenosti tedy sehrály klíčovou roli v posunu při spolupráci. Dalším důležitým faktorem také bylo, že žáci již znají principy kooperativního vyučování, vědí, co se od nich očekává, jaké cíle mají se svými spolupracovníky dosáhnout, a jakými způsoby se k nim dostat. Přestože se v této výzkumné hodině aktivity měnily v kratších časových úsecích, dařilo se dodržovat časový harmonogram díky zvládnutým rolím časoměřičů i samotných žáků.

Opatření do poslední výzkumné hodiny jsou taková, že žáci sami vymyslí a zkoordinují čtvrtou výzkumnou hodinu, která se bude konat na začátku deváté třídy. Do konce září 2023 mají žáci podat návrh hodiny posledního výzkumného bloku. Po odsouhlasení učitelem se vybere vhodný termín k realizaci. V další hodině se zaměřím na to, zda žáci dodržují jednotlivé principy a charakteristiky popsané v teoretické části. V rámci poslední výzkumné hodiny bych ráda vyzkoušela, zda si žáci budou po prázdninách pamatovat dovednosti, které nabyli v rámci třech výzkumných hodin. V poslední části výzkumu také potřebuji ověřit, zda role učitele může opravdu být odlišná od klasické role učitele. Učitel v rámci kooperativního vyučování plní funkci rádce, průvodce, hodnotitele aj. a aktivita je převedena zejména na žáky.



Obrázek 5 Cyklus 3

6.9 Cyklus 4

6.9.1 Fáze 1: Pozorování a sběr informací

Čtvrtá výzkumná hodina – pondělí 2. října 2023

Ročník: 9. třída

Téma: Projekt „Třídění odpadu v nové škole“

Výchovně vzdělávací cíle: Žák analyzuje problém třídění odpadů v naší společnosti a ve škole. Formuluje a odůvodní vlastní stanovisko. Žák navrhne plán řešení problému třídění odpadu ve škole. Navrhne a připraví projekt, rozdělí práci ve skupině. Připraví materiály k prezentaci řešení problému třídění a informuje ostatní třídy. Žák dokáže systematicky pracovat na splnění zadaného úkolu. Žák pracuje ve skupině a prezentuje své představy a názory.

Metody a organizační formy: diskuze, brainstorming, kooperativní vyučování

Časový plán hodiny: 90 minut

- Žák:**
- vyhledá informace důležité ke splnění úkolu
 - kooperativně spolupracuje se žáky ve skupině
 - je schopen vysvětlit důležitost třídění odpadů mladším žákům
 - vyhodnotí splnění zadaného úkolu a spolupráci ve skupině

Klíčové kompetence: Kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, pracovní, sociální a personální, digitální, občanské

Pomůcky: tabule s projektorem, počítače, tiskárna, internet, pracovní list, výtvarné potřeby

1. Začátek hodiny – administrativa, zapsání do třídnice

5 min

Hodina probíhá ve výtvarném ateliéru, který je součástí nové budovy školy. Ateliér nabízí kvalitní prostředí jak k výuce teoretické části hodiny, tak i k práci na projektu. Sousedí s počítačovou učnou, která je také k dispozici pro dnešní historicko-společenský blok. Žáci se rozdělí do svých dlouhodobých skupin, které byly určeny během první výzkumné hodiny v červnu 2022 a přestaví si lavice pro svou činnost ve skupině.

2. Úvod do tématu – Evokace

10 min

Na začátku hodiny učitel na tabuli promítne úvodní titulek z Jabloneckého deníku „V Jablonci nad Nisou se málo třídí, ukázala analýza odpadu“. Žáci diskutují nad problémem našeho města týkající se odpadu a přeplněných popelnic. Reflektují, zda se s tímto problémem setkali osobně či zda znají místa ve městě, kde je se tříděním a odpadem problém a naopak, kde prostory pro třídění fungují. Řízená diskuze je kontrolována učitelem.

3. Aktivita – Co můžeš pro ochranu přírody udělat ty?

10 min

V další části hodiny dostane každá skupina pracovní list, který slouží k zopakování základních pravidel pro třídění odpadu. Po té, co všechny skupiny během pár minut pracovní list doplní, proběhne společná kontrola. Poté učitel naváže otázkou „Jak si poradit, pokud nemáme k dispozici nádoby na tříděný odpad?“ Žáci vymýšlí možnosti jak si poradit na školním výletě v přírodě, doma, v lese na houbách či na kempování s rodinou.

4. Třídění odpadů v naší škole

40 min

Žáci si rozdělí mezi skupinami čtyři úkoly, které si sami vymysleli pro poslední výzkumnou hodinu. Těmito úkoly jsou:

- 1) výroba letáčků a plakátu „Jak správně třídít“, který bude vystavený ve vestibulu školy,
- 2) dotazník pro ostatní žáky školy týkající se třídění odpadů a výběru vhodného typu nádob na třídění,
- 3) plán realizace, který obsahuje výrobu a umístění nádob na tříděný odpad po škole (výroba pouze malé makety nádob, reálné nádoby budou vyráběny v rámci výtvarné výchovy),
- 4) prezentace projektu ve všech ostatních třídách tak, aby žáci školy byli motivováni ke třídění nejen ve škole, ale i mimo ní.

Každá skupina má za úkoly jiný výsledný produkt a žáci systematicky pracují na svých projektech. K dispozici mají žáci materiály v rámci výtvarného ateliéru, učebnice, internet, tiskárnu a další vybavení školy.

5. Prezentace hotových prací

15 min

V rámci prezentace hotových prací žáci také představí další plán pro dokončení celého projektu. Každá skupina má návazné úkoly, které je nutné splnit pro dokončení naplánovaných akcí. Tento plán musí zahrnout do závěrečné prezentace.

6. Závěr hodiny – hodnocení

10 min

Posledních deset minut je věnovaných závěrečné reflexi, kdy učitel zopakuje teoretický základ pro probírané téma, společně s žáky zopakuje pravidla pro třídění odpadu ve škole i mimo školu. Učitel také hodnotí práci žáků a výsledné produkty, na kterých žáci pracovali a řeknou si následující kroky k dokončení dílčích úkolů, které budou žáci dodělávat v rámci jiných předmětů.

6.9.2 Fáze 2: Vyhodnocování čtvrté výzkumné hodiny

Cílem čtvrté výzkumné hodiny bylo prověřit, zda jsou žáci schopni pracovat formou kooperativního vyučování tak, aby byly dodrženy principy této výukové formy. Žáci měli možnost získat a procvičovat dovednosti práce v kooperativních skupinách během třech předchozích výzkumných hodin. Čtvrtá výzkumná hodina proběhla v říjnu 2023 a žáci byli již v devátém ročníku základní školy. Pravidla práce v kooperativních skupinách tedy znají od sedmé třídy, kdy proběhla první výzkumná hodina. V předchozích výzkumných hodinách byly některé části týkající se kooperace problémové, proto se zavedla různá opatření k jejich nápravě.

Škola je nyní přestěhovaná v nových prostorách a to je nová situace jak pro učitele, tak pro žáky. Během třetí výzkumné hodiny byl skupinám zadán dlouhodobý úkol a to takový, že mají naplánovat téma poslední výzkumné skupiny. Podmínkou byla vzájemná domluva všech skupin mezi sebou. Téma bylo vymyšleno s ohledem na aktuální situaci, která se v září 2023 naskytl v nových prostorách školy. Žáci si během prvních pár týdnů všimli, že zatím nejsou určené prostory, kde by se mohl skladovat tříděný odpad. Protože je toto téma velmi aktuální a týká se nás všech, žáci dostali od vedení svolení vyřešit tento problém. Řešení problémů je jednou z metod, které lze v kooperativním vyučování aplikovat, kdy každá skupina pracuje na různých částech úkolu a po dokončení dílčích úkolů pak vznikne výsledný produkt nebo řešení (Kasíková 2010, s. 51).

V první části hodiny jsme se věnovali krátké diskuzi na téma třídění odpadu v našem městě. Bylo znát, že žáci jsou ohledně tématu velmi dobře informováni. Žáci se od samého začátku hodiny zapojovali do diskuze, spolupracovali a byli schopni se dobře vyjadřovat s ucelenými myšlenkami. Průvodní diskuze byla podpořena krátkou aktivitou s pracovním listem, kde si žáci zopakovali barvy, které určují druh tříděných materiálů. Žáci pracovali velmi rychle a efektivně. Pozitivní bylo, že se nikdo nepřekřičoval. Když měla skupina práci hotovou, vedoucí každé skupiny pro dnešní hodinu mi přišel nahlásit, že mají hotovo, aby mohla proběhnout společná kontrola. Hlavní náplní hodiny bylo vyřešit problém třídění odpadu v nové škole. Sami žáci si zformulovali úkoly, na kterých se dopředu domluvili. Při představení návrhu, který mi měli odevzdat do konce září, jsme úkoly ještě upravili tak, aby každá skupina měla podobný rozsah práce.

Během hlavní části hodiny, tedy plnění dílčích úkolů, jsem pozorovala, jak každá skupina pracuje. V porovnání s předchozími hodinami byla tato aktivita svou kvalitou a efektivitou na mnohem větší úrovni. Z pozorování se dalo usoudit, že žáci chápou jednotlivé principy kooperativní výuky. Každá skupina pracovala velice koordinovaně, všichni si pomáhali a odpovědně plnili každý zadaný úkol. Jednotlivé úkoly byly rozděleny vedoucími skupin. Díky zápisu, který byl od první hodiny veden, bylo jasné, že v poslední hodině musí být vedoucím jediný člen, který takovou roli ještě neplnil. Jedna skupina byla pětičlenná, proto jsem čekala, jak tento problém bude řešit. Hned po začátku aktivity mně přišli členové skupiny nahlásit a požádat o svolení, aby pro dnešní hodinu skupina mohla mít dva vedoucí a oba si tak mohli roli vyzkoušet. Na funkci rolí ve skupině si žáci velmi dobře navykli. Pochopili výhody rozdělení odpovědných funkcí mezi jednotlivé členy týmu tak, aby celá skupina díky odpovědnosti každého člena mohla dosáhnout vytyčeného cíle.

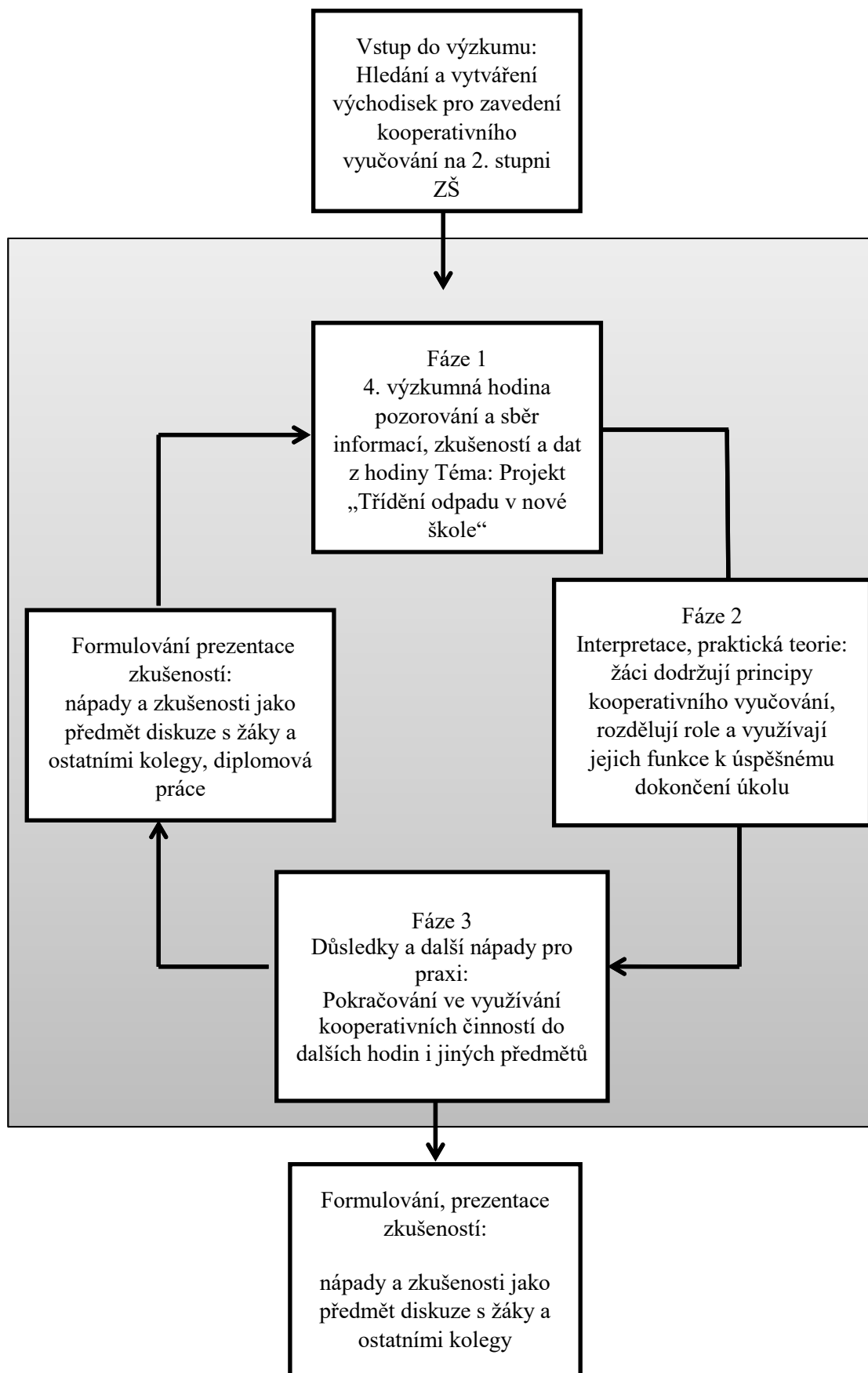
Díky dobrému časovému rozložení aktivit měly některé skupiny práci hotovou dříve, než uběhl čas určený k práci. Jedna skupina si tedy začala procvičovat, jak budou projekt prezentovat mladším žákům. Druhá skupina se svolením učitele zadala objednávku informačních letáček u externí firmy skrze školní email. Poslední část hodiny byla věnována prezentaci prací a popisu postupu. Každá skupina předstoupila před třídu a popsala průběh a hodnocení své činnosti. Během prezentací již byla odbourána nervozita a žáci vystupovali před svými spolužáky velice sebejistě a navzájem se při prezentaci doplňovali.

Role učitele byla v této poslední výzkumné hodině taková, jak je popsána v teoretické části. Učitel měl funkci rádce, poradce, kontrolora aktivit a v poslední části hodiny také hodnotitele, který dal žákům zpětnou vazbu. Vždy na konci výzkumných hodiny probíhala reflexe z mé strany k žákům. V této poslední hodině bylo na žácích znát, že jsou pyšní na svou odvedenou práci a cení si kladného hodnocení.

6.9.3 Důsledky a další nápady pro praxi

Díky předchozí přípravě žáků a zkušeností z předešlých výzkumných hodin se v poslední naplánované hodině podařilo zajistit vyučování, kde byly dodrženy náležitosti kooperativního vyučování popsané v teoretické části. Důsledným procvičováním dovedností, které byly nejprve procvičovány od těch jednodušších po složitější, žáci získali zkušenosti, které více a více upotřebovali v rámci práce ve skupině.

Pro další praxi by bylo vhodné dále pokračovat ve výuce formou kooperativního vyučování a zautomatizovat nabyté dovednosti. Kooperativní vyučování lze zařadit do mnoha předmětů, sportovních kurzů i mimoškolní akce. Pro další praxi bych také doporučila zařazovat kooperativní vyučování nejen do všech ročníků druhého stupně, ale také zařadit kooperativní vyučování na stupeň první a postupně žáky seznamovat s principy a učit je správného využití práce ve skupině, díky které mohou dosáhnout lepších výkonů během procesu učení.



Obrázek 6 Cyklus 4

7 Formulování prezentace zkušeností

Akční výzkum probíhal ve čtyřech cyklech a mapoval období od června 2022 do října 2023. Hlavním účelem této studie bylo zavedení kooperativního vyučování na druhém stupni. Během výzkumu měli žáci možnost postupně se učit a osvojit si principy kooperativního vyučování ve skupině 4 – 5 žáků. Struktura cyklů se opakovala pro jednodušší zažití sociálních dovedností. V průběhu celého výzkumu, který trval více než rok, prošli žáci mnoha změnami. Tyto změny byly nejen ve věku, studovaném ročníkům, ale bylo znát i psychickou vyspělost žáků v porovnání sedmého a devátého ročníků.

Při závěrečném hodnocení výzkumu s žáky, bylo vyzdviženo několik bodů. Žákům se velmi líbila práce v bazových skupinách, které se neměnilly a po celou dobu výzkumu zůstaly stejné. Přestože se jim na začátku výzkumu nelíbilo rozdělení, sami potvrdili, že díky práci ve skupině se prohloubila přátelství mezi jednotlivými členy. Jedna žákyně pojmenovala spolupráci ve skupině jako hnací motor. Pokud jednomu něco nešlo, všichni ostatní udělali vše pro to, aby mu pomohli a aby se ve skupině cítil dobře. Několik žáků se shodlo na tom, že byli mnohem více motivováni k učení než při klasickém vyučování. Jedním z důvodů motivace bylo i to, že pokud by si sami s něčím nevěděli rady, mají kolem sebe tým, který společně všechno dokáže. Dalším pozitivem, které žáci zmiňovali, byla odpovědnost k odvedené práci. Jeden z žáků zavzpomínal, jak odmítl pracovat během první výzkumné hodiny. Nedokázal popsat proč, ale nyní ví, že když pracuje v týmu, je závislý každý na každém a proto by už takovou věc neudělal. Pár žáků dává přednost klasickému frontálnímu vyučování, přesto oceňují kooperativní dovednosti, které budou moc využít i mimo školu. V rámci ukončení výzkumu a jeho evaluace proběhla i diskuze s ostatními kolegy, kteří potvrdili, že i v rámci jejich hodin žáci lépe spolupracují, jsou důslednější v tom, co dělají a záleží jim na výsledné práci, kterou mají odevzdat.

Na začátku výzkumu byla položena výzkumné otázka: Za jakých podmínek a jakým postupem lze docílit efektivní spolupráce v bazových skupinách v rámci kooperativní výuky? Výzkumem, který probíhal formou akčního výzkumu, bylo zjištěno, že pokud žákům vytvoříme podmínky a příležitosti k práci v kooperativních skupinách, lze jejich práci postupně zlepšovat. Mezi podmínky podporující kooperativní vyučování patří možnost úpravy prostoru k vytvoření pracovních hnízd a možnost práce

tváří v tvář, poskytnutí zdrojů potřebných k vypracování úkolů a výběr učiva a témat, které bude žáky bavit a motivovat k práci. V neposlední řadě je také důležité dát žákům důvěru a podporovat je v práci.

Dle výsledků z výzkumu lze větší efektivitu docílit vytvořením tzv. bazových skupin, které mají trvat minimálně po dobu jednoho roku a mají být neměnné. Žáci ve svých kmenových skupinách pak o to více posilují pocit osobní odpovědnosti vůči skupině, což je jedním z klíčových principů kooperativního vyučování. Pro správně fungování systémů kooperativního učení je také vhodné opakovat struktury vyučování, aby si žáci mohli osvojit dovednosti. Později lze tyto struktury obměňovat či navyšovat stupeň obtížnosti zadávaných úkolů a výstupů činností.

Mé zkušenosti z výzkumu jsem sepsala s vlastními poznámkami ve vyhodnocení každé fáze výzkumného cyklu. Tyto poznámky, které mi budou sloužit pro další praxi, mohou být použity pro srovnání v dalších výzkumných aktivitách. Nadále se chystám pozorovat naše žáky v rámci kooperativního učení a popřípadě vyvodit další opatření či provést další výzkum. Po dohodě s ostatními kolegy se budu také účastnit následových hodin v jiných předmětech a pozorovat žáky z jiných tříd prvního i druhého stupně a jejich dovednosti týkající se kooperace.

ZÁVĚR

Předmětem mé diplomové práce byl akční výzkum založený na zavedení kooperativního vyučování do výuky na druhém stupni ZŠ. Výzkum, který se zakládal na teorii popsané v první části práce, probíhal v rámci jedné vybrané třídy a to ve čtyřech výzkumných cyklech rozložených v časovém období od června 2022 do října 2023. Hlavním cílem práce a výzkumu bylo vytvoření modelu kooperativního vyučování, jeho následná aplikace v rámci výzkumných hodin a evaluace každé hodiny s vyhodnocením situace v rámci postupného navykání žáků na tento styl výuky a osvojování si kooperativních dovedností. Na základě postupného učení a procvičování kooperativních principů a opakování struktur, bylo v rámci výzkumných hodin dosaženo fungování kooperativní činnosti dle teoretických podkladů uvedených v teoretické části této diplomové práce.

V rámci výsledků z provedeného výzkumu lze také zodpovědět dílčí cíle, které byly určeny na začátku výzkumných cyklů. Před zahájením a aplikací modelu kooperativního učení se dalo aktivity ve výuce popsat spíše jako skupinové práce, které však postrádají principy na kterých je kooperativní výuka založena a neposkytuje možnosti k získání všech zmiňovaných kooperativních dovedností. Plánování, realizace a následná reflexe může sloužit jako motivace a sborník nápadů pro další kolegy, kteří by rádi zapojili kooperativní vyučování více do svých hodin. Popis pozorování postupného získávání kooperativních dovedností a osvojení si postupů a podmínek kooperativní činnosti je dobrým podkladem a názornou ukázkou získávání sociálních a kooperativních dovedností v rámci vyučování. Na konci výzkumu bylo v rámci rozhovorů s žáky zjištěno, že pokud si vybrané téma žáci zpracovávají v rámci kooperativní skupiny, zvyšuje se tak jejich zájem o téma a o úspěšné zpracování, které je podpořeno osobní odpovědností. Výzkumná otázka byla zaměřena na práci v rámci bazových skupin, které byly po celou dobu výzkumu neměnné. Žáci nejvíce ocenili sblížení v rámci skupiny, nová přátelství a vzájemnou podporu. Změny v kolektivu a v efektivní spolupráci si všimli i ostatní vyučující v jiných předmětech.

Význam této práce spočívá v prolínání teorie a praxe. Díky dodržení teoretických principů bylo možné zavést fungující kooperativní vyučování, které žákům pomohlo nejen v získání nových dovedností, ale i prohloubení mezilidských vztahů.

BIBLIOGRAFIE

ALTRICHTER, H., POSCH, P., SOMEKH, B., 2005. *Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research* [online]. London: Routledge. [vid. 2. 9. 2023]. ISBN 0-415-09357-0. Dostupné z: <https://kangkholidblog.files.wordpress.com/2018/03/herbert-dkk-teachers-investigate-their-works.pdf>

ELLIOT, J., 1981. *Action-research. A Framework for Self-evaluation in Schools*. TIQL-Working Paper No. 1. Cambridge : Institute of Education, 1981.

ELLIOT, J., 1991. *Action Research for Educational Change* [online]. Oxfordshire: Marston Lindsay Ross International Ltd.. [vid. 4. 9. 2023]. ISBN 0-415-09357-0. Dostupné z: https://books.google.cz/books?hl=cs&lr=&id=faDnAAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=ELLIOT,+J.,+1981.+Action-research.+A+Framework+for+Self-evaluation+in+Schools&ots=r4KRN6vfMd&sig=o03NFL9Ka8uDRAzy6XHi993Uf1E&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

HEYWOOD, A., 2008. *Politické ideologie*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeňek. ISBN 978-80-7380-137.

HIGH, J., KAGAN, S., 2002. Kagan Structures for English Language Learners. *ESL Magazine*. [online], roč. July/August 2002, s. 10-12 [vid. 27. 10. 2023]. ISSN 1098-6553. Dostupné z: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/ESL_Magazine_Kagan_Structures_for_ELL.pdf

JANDOUREK, J., 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-269-3.

JANÍK, T., 2003. *Akční výzkum pro učitele. Příručka pro teorii a praxi*. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity. [online]. Masarykova univerzita. [vid. 28. 10. 2022]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1441/jaro2006/ZS1BP_ZPM/um/um/TJ_akcni_vyzkum.pdf

JOHNSON, D., JOHNSON, R., 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Resercher*. [online], vol. 38, no. 5, s. 365-379 [vid. 7. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.jstor.org/stable/20532563>

- KAGAN, S., 2003. A Brief History of Kagan Structures. In: *Kagan's Articles*. [online]. Spring 2003 [vid. 27. 10. 2023]. Dostupné z: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/256/A-Brief-History-of-Kagan-Structures
- KAGAN, S., 2009 *Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement..* In: *Kagan's Articles*. [online]. Fall/Winter 2009 [vid. 28. 10. 2023]. Dostupné z: https://www.kaganonline.com/free_articles/dr_spencer_kagan/281/Kagan-Structures-A-Miracle-of-Active-Engagement
- KASÍKOVÁ, H., 2004. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. rozš. a aktual.vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KASÍKOVÁ, H., 2015. Proměny vysokoškolské výuky: Zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*. [online], roč. 20, č. 2, s. 81-103 [vid. 4. 5. 2023]. ISSN 2336-4521. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18987>
- KASÍKOVÁ, H., 2017. Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita. *Pedagogika* [online], roč. 67, č. 2, s. 106-125 [vid. 6. 7. 2023]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733%20title=>
- KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., eds., 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozš. a aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357.
- KOTRBA, T., LACINA, L., 2015. *Aktivizační metody ve vyučování. Příručka moderního pedagoga*. Brno: Barrister&Principal. ISBN 978-80-7485-043-1.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- NEVIN, A., THOUSAND, J., 1995. Kooperativní učení z hlediska výzkumu, učitele i žáka. *Pedagogika*. [online], roč. 45, č. 2, s. 143-146 [vid. 6. 7. 2023]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3146%20title=>

NEZVALOVÁ, D., 2002. NEZVALOVÁ, D. Akčním výzkumem k zlepšení kvality školy. *E-Pedagogikum* [online]. Pedagogická fakulta UP v Olomouci. [vid. 16. 7. 2022]. ISSN 1213-7499. Dostupné z: <http://epedagog.upol.cz/eped4.2002/index.htm>

NEZVALOVÁ, D., 2003. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. [online], roč. LIII, 2003, č. 3, s. 300 -308 [vid. 20. 7. 2022]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1942%20title=>

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník*. 7. aktual. a rozšíř. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

RICHTEROVÁ, B., 2020. *Akční výzkum v teorii a praxi*. [online]. 1. vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. [vid. 20. 3. 2022]. ISBN 978-80-7599-176-8. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/343712516_Akcni_vyzkum_v_teorii_a_praxi

SITNÁ, D., 2009. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál. ISBN 978-7367-246-1.

SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85-866-33-1.