

UNIVERZITA JANA AMOSA KOMENSKÉHO
PRAHA

Magisterské / kombinované štúdium
2010 – 2012

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Monika Ondrušová

Zmeny v sociálnej klíme triedy pre intelektovo nadané deti
v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním

Praha 2012

Vedúci diplomovej práce:
Mgr. Jana Trabalíková, Ph.D.

COMENIUS UNIVERSITY PRAGUE

Master / Combined Studies

2010 - 2012

DIPLOMA THESIS

Monika Ondrušová

The changes of the social environment in the classroom
for intellectually talented children in connection
with co-operative teaching

Prague 2012

The diploma Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jana Trabalíková, Ph.D.

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením mojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe dňa 15. 3.2012

Monika Ondrušová

Pod'akovanie

Chcela by som poďakovať vedúcej diplomovej práce, Mgr. Jane Trabalíkovej, Ph.D. za odborné vedenie, cenné rady a pripomienky, ktoré ma usmernili pri vypracovaní diplomovej práce. Tiež chcem poďakovať pani riaditeľke ZŠ s MŠ Ul. sv. Gorazda, Žilina Mgr. Márii Schronkovej, pani zástupkyni Mgr. Zuzane Murinovej a pani učiteľke Mgr. Danke Kapitulčinovej za podporu pri realizácii prieskumu.

ANOTÁCIA

Diplomová práca je zameraná na skúmanie súvislosti medzi sociálnou klímou triedy pre intelektovo nadané deti a kooperatívnym vyučovaním. Pozornosť je venovaná nadpriemerne nadaným žiakom 4. ročníka ZŠ s MŠ Ul. sv. Gorazda, Žilina. V súčasnosti sa nadaní žiaci dostávajú do popredia záujmu spoločnosti. Cieľom diplomovej práce je zaradením kooperatívnych úloh na predmete výtvarnej výchovy ovplyvniť sociálnu klímu v danej triede pozitívnym smerom v oblastiach spokojnosť, súdržnosť, súťaživosť, nezhody a obtiažnosť učenia. Snahou je ponúknuť učiteľom spôsob na vytvorenie priaznivej klímy v triede pre intelektovo nadané deti.

Kľúčové pojmy:

kooperatívne vyučovanie, nadanie, nadaný žiak, sociálna klíma, sociálne vzťahy, trieda

ANNOTATION

The thesis deals with the research of the link between the social environment in the classroom for intellectually talented children and co-operative teaching. We focus on the exceptionally talented pupils in the fourth grade at the Elementary school and Kindergarten of St. Gorazd in Žilina. Nowadays these talented pupils appear in the centre of the society. The aim of the thesis is to include co-operative tasks in the subject of Manual Training and in this way influence the social environment in the classroom positively in the area of satisfaction, cohesion, disagreement and difficulty of learning. We try to offer teachers the way of creating a friendly environment in the classroom for the intellectually talented children.

Key words:

co-operative teaching, talent, talented pupil, social environment, social relationships, classroom

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČASŤ	11
1 TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV .	11
2 NADANÉ DIEŤA	16
2.1 Intelektovo nadané dieťa	18
2.2 Identifikácia nadaného dieťaťa.....	19
2.3 Nadané dieťa a rovesníci	21
3 VZDELÁVANIE NADANÝCH DETI.....	26
3.1 Možnosti vzdelávania nadaných detí na Slovensku	28
3.2 Inovatívne vyučovacie metódy v edukácii intelektovo nadaných žiakov	29
4 KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE	32
4.1 Výhody kooperatívneho vyučovania.....	32
4.2 Charakteristika kooperatívneho vyučovania	35
4.2.1 Základné znaky a princípy kooperatívneho vyučovania	36
4.2.2 Vytváranie skupín v kooperatívnom vyučovaní.....	37
4.2.3 Požiadavky na kooperatívne úlohy.....	38
4.2.4 Rola učiteľa v kooperatívnom vyučovaní	39
4.2.5 Didaktické metódy	42
4.3 Vplyv kooperatívneho vyučovania na sociálnu klímu triedy	44
PRAKTICKÁ ČASŤ	50
5 PRIESKUM.....	50
5.1 Cieľ prieskumu.....	50
5.2 Hypotézy	51
5.3 Charakteristika prieskumnej vzorky.....	52
5.4 Výskumné metódy použité v prieskume	53
5.5 Plán prieskumu	55
5.6 Zber a spracovanie údajov.....	59
5.7 Interpretácia údajov	63
5.8 Zhrnutie a odporúčania.....	71

ZÁVER.....	75
ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY.....	77
ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV	80
ZOZNAM PRÍLOH	81

ÚVOD

Ide „ruka v ruke“ vysoká úroveň inteligencie s úrovňou našich sociálnych vzťahov s druhými ľuďmi? Pomáha vysoká inteligencia tolerantnejšie pozerat' na druhých ľudí a na ich chyby? Dokážu žiaci využívať svoje intelektové nadanie aj v kontakte so svojimi rovesníkmi? Dokážu len na základe svojho nadania udržať optimálnu klímu vo svojej školskej triede, bez akejkoľvek pomoci z vonka? Ak by to tak bolo, potom by triedy pre intelektovo nadané deti boli tie najlepšie triedy, v ktorých by učitelia mali veľmi ľahkú pozíciu a učiť v takejto triede bez konfliktov vo vzájomných vzťahoch medzi žiakmi, by bola pre nich len radosťou.

V súčasnosti záujem o nadaných jednotlivcov nadobudol veľké rozmery a uvedomujeme si potrebu venovať sa týmto deťom už v období školského veku. Na jednej strane sa snažíme poznať nadaného žiaka a na druhej strane nás ovplyvňujú rôzne mýty o nadaných, ktoré nás v poznávaní vedú nesprávnym smerom. Mnohí z nás majú predstavu, že dieťa s vysokým intelektovým nadaním vie, ako sa má vhodne správať, je druhými obľúbené a vie sa orientovať v sociálnych vzťahoch. Ale je to naozaj tak?

Cieľom diplomovej práce je zistiť, či kooperatívne formy vyučovania môžu vhodne povzbudiť sociálnu klímu triedy pre intelektovo nadané deti. Uvedomujeme si značnú premenlivosť života v školskej triede. Je potrebné pre efektívne vyučovanie, aby učiteľ porozumel sociálnemu daniu medzi žiakmi. V práci sú použité poznatky, ktoré pochádzajú z rôznych teoretických zdrojov takým spôsobom, aby danú problematiku vystihli čo najkomplexnejšie. Diplomová práca je zároveň odrazom súčasnej snahy smerujúcej k humanizácii vyučovania. Pretože v školskom prostredí dominuje učenie nadaného žiaka so zameraním na kognitívny rozvoj, práca dáva dôraz na rozvoj sociálnej stránky nadaného žiaka, zaradením kooperatívneho vyučovania na hodinách výtvarnej výchovy. Rôzne výchovno-vzdelávacie stratégie vychádzajú najmä z potrieb nadaného žiaka, preto na pozitívnu zmenu sociálnej klímy triedy má vplyv správna voľba stratégie a postup pôsobenia na žiakov.

Diplomová práca je rozdelená na teoretickú a praktickú časť. V prvej kapitole je vymedzená podstata nadania, ktorá je východiskom k pochopeniu špecifických potrieb nadaných žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese. Následne je problematika detí s intelektovým nadaním zúžená na oblasť sociálnych vzťahov. V tretej kapitole sú uvedené informácie o vzdelávaní nadaných žiakov. Ďalšia kapitola sa zaoberá kooperatívnym vyučovaním ako vzdelávacou stratégiou, ktorá je nielen v súlade so špecifickými potrebami nadaných žiakov, ale zároveň podporuje začleňovanie týchto jednotlivcov do kolektívu, zlepšovanie vzťahov.

Praktická časť diplomovej práce zahŕňa prieskum, ktorý je realizovaný v triede pre intelektovo nadané deti na ZŠ s MŠ Ul. sv. Gorazda, Žilina. Popisuje ciele a spôsob zaradenia kooperatívneho vyučovania na hodinách výtvarenej výchovy. Prieskumu sa zúčastnilo 14 žiakov 4. ročníka. Na získanie a spracovanie údajov sú použité nasledujúce výskumné metódy: dotazník „Naša trieda“ a sociometria, ktoré boli vhodné z hľadiska spracovania danej témy. Diplomová práca obsahuje konkrétne úlohy, ktoré zvyšujú jej využiteľnosť v pedagogickej praxi. Je určená predovšetkým pedagogickým pracovníkom – učiteľom a vychovávateľom. Zistenia prieskumu môžu získať uplatnenie v procese vzdelávaní nielen nadaných žiakov, ale aj žiakov s inými rôznymi špecifickými edukačnými potrebami, či žiakov bežných tried.

Na Slovensku problematiku nadaných detí najrozsiahlejšie rozobrala a spracovala J. Laznibatová. Kooperatívnym vyučovaním sa výrazne zaoberá T. Jablonský a v diplomovej práci je vo veľkej miere čerpané práve z jeho diela. Problematikou uplatňovania kooperatívneho vyučovania na iných vyučovacích predmetoch, ako etickej výchovy sa zaoberala aj J. Trabalíková, ktorá spomínanú metódu využívala na vyučovacích hodinách prírodopisu. V Čechách sa kooperatívnemu vyučovaniu venuje najmä H. Kasíková.

TEORETICKÁ ČASŤ

1 TERMINOLOGICKÉ VYMEDZENIE ZÁKLADNÝCH POJMOV

Už od pradávna si ľudia všimli, že existujú medzi nimi rozdiely vo svojich schopnostiach. Zároveň sa snažili nájsť pôvod týchto odlišností na rôznych úrovniach, ktoré samozrejme odpovedali stupňu rozvoja danej spoločnosti (Machů, 2010, s. 11). Vymedziť základné pojmy danej oblasti nie je jednoduché vzhľadom na veľké množstvo definícií od rôznych autorov, ktoré sa často vzájomne prekrývajú.

Inteligencia

Inteligencia predstavuje základ, z ktorého vychádzame pri vysvetľovaní a riešení otázky nadania. Inteligencia sa v najširšom slova zmysle najčastejšie definuje ako: „...*schopnosť prispôbiť sa novým životným podmienkam...*“ (Laznibatová, 2005, s. 21). Pričom Piaget (1999, s. 13) definuje prispôbenie ako rovnováhu medzi činnosťami, ktorými organizmus pôsobí na prostredie, kedy sa mu pasívne nepodrobuje, ale mení ho (asimilácia) a činnosťami opačnými, kedy prostredie pôsobí na organizmus (akomodácia).

Podľa Piageta (1999, s. 23) „...*inteligencia predstavuje stav rovnováhy, ku ktorému smerujú všetky postupné adaptácie senzomotorické a poznávacie, a tiež všetky asimilačné a akomodačné styky medzi organizmom a prostredím...*“

Pojmom inteligencia sa označujú pomerne rôznorodé ľudské schopnosti, ku ktorým patrí predovšetkým praktická, emočná a sociálna inteligencia (Blatný - Plháková, 2003, s. 76).

V doterajších výskumoch inteligencie prevládajú dva prístupy:

1) **akademický (teoretický)** sa zameriava na interný svet osobnosti, na meranie kognitívnych procesov, na riešenie matematických a logických problémov,

na abstraktné operácie, na spracovanie a udržanie informácie v krátkodobej a dlhodobej pamäti a na iné rozumové aktivity

2) **sociálno-osobnostný** prístup je orientovaný na vonkajší svet sociálnych interakcii, na utváranie a udržiavanie interpersonálnych vzťahov a podobne (Ruisel, 1999, s. 43).

Vágnerová (2005, s. 40), rozdelila rozumové schopnosti do nasledovných základných skupín:

1) **verbálne** – slovné a číselné schopnosti

2) **neverbálne** – pohybovo-priestorové schopnosti.

Tieto kategórie sú ovplyvnené od funkcie oboch mozgových hemisfér. Ľavá hemisféra je centrom spracovania slovných a číselných znakov, logického, abstraktného myslenia a riešenia problémov. Pravá hemisféra je dôležitá pre spracovanie neverbálnych podnetov, pre riešenie praktických problémov a pre primárne zameranie pozornosti.

Najvýznamnejšie systémové modely inteligencie vytvorili Howard Gardner a Róbert Sternberg. Gardner predpokladá existenciu siedmich nezávislých typov inteligencie, kedy jednotlivé inteligencie na seba vzájomne pôsobia:

- **lingvistická:** ide o schopnosť rozumieť reči, hovoriť, čítať a písať
- **logicko-matematická:** prejavuje sa pri vedeckom myslení, pri riešení logických problémov
- **priestorová:** prejavuje sa dobrou orientáciou v priestore, pri vytváraní vizuálnych predstáv
- **muzikálna:** uplatňuje sa pri speve, komponovaní, dirigovaní a hre na hudobný nástroj
- **telesne-pohybová:** je schopnosť prevádzať obratné cieľavedomé pohyby
- **prírodná:** citlivosť pre prírodný svet
- **interpersonálna:** prejavuje sa schopnosťou porozumieť sebe, pochopiť svoje myšlienky, city a konanie (Blatný - Plháková, 2003, s. 69).

Interpersonálnu inteligenciu môžeme definovať aj ako schopnosť chápať sociálne vzťahy a orientovať sa v nich. Prejavuje sa aj vlastným správaním v interakcii s inými ľuďmi, či už s jednotlivcami, tak aj v skupine.

Sociálna inteligencia sa môže od celkovej dosiahnutej úrovne rozumových schopností výrazne líšiť. Pre dosiahnutie úspechu v škole je však dôležitá, môže od nej závisieť využitie rozumových schopností v určitej sociálnej situácii, získanie dobrého postavenia v rámci triedy (Vágnerová, 2005, s. 42).

Nadanie a intelektové nadanie

Problematike nadaných jednotlivcov je viac ako 100 rokov venovaná pozornosť odborníkov, avšak stále nie je stanovené jednotné vnímanie základných pojmov. Pri sledovaní daného javu sa môžeme stretnúť s najčastejšie používanými pojmami: vlohy, schopnosti, nadanie a talent. Machů (2010, s. 19) uvádza ich následné definície: všeobecne sa vlohy používajú k označeniu vrodenej dispozície, zatiaľ čo schopnosti označujú ich aktuálny stav.

V mnohých jazykoch je slovo nadanie odvodené od slova „dar, darovať“. Nadaný jednotelec teda znamená obdarovaný, talentovaný. Nadanie sa charakterizuje ako základný rys osobnosti talentovaného človeka, ktorý mu umožňuje preniesť talent na vyššiu úroveň (Landau, 2007, s.39). „...*Nadaním sa často označuje vysoká úroveň schopností v rozličných oblastiach. Manifestuje sa mimoriadnymi výkonmi, vo všeobecných alebo špecifických oblastiach. Talentom sa spravidla rozumejú vrodené dispozície pre realizáciu rôznych aktivít, ktoré sa manifestujú rýchlym a kvalitným osvojením, ich tvorivým rozvíjaním...*“ (Vašek, 2005, s. 127).

V literárnych zdrojoch môžeme nájsť množstvo definícií nadania, ktoré sú užšie i širšie koncipované, s rôznym chápaním pojmu nadanie. Jednou z nich je definícia založená na intelligenčnom kvociente: jednotlivci, ktorých je IQ nad určitou hranicou, sú považovaní za nadaných.

Na základe širokých definícií môžeme nadanie rozdeliť podľa druhu do oblastí:

- intelektové
- akademické
- tvorivé

- vodcovské
- umelecké (Jurášková, 2003, s. 18-28).

Landau uvádza (2007, s. 45), že nadanie je systém ovplyvňovania medzi vnútorným svetom dieťaťa a jeho prostredím. Okolité svet vyžaduje od dieťaťa schopnosti, ktoré sa v ňom skrývajú (inteligenciu, kreativitu, talent). Takáto interakcia posilňuje „Ja“ nadaného dieťaťa, čím narastá jeho odvaha niečo riskovať, zapájať sa a dosiahnuť niečoho vytrvalosťou.

„Nadanie je jednou z charakteristík ľudského rodu, ktorou sa človek líši od ostatných živočíchov. Nadanie je tou zložkou osobnosti, ktorá umožňuje vykonávať činnosť. Každý človek má nejaké nadanie, otázkou je, aké a koľko...“ (Dočkal, 1982, s. 106). Nadanie a talent sa často definujú aj ako vyššie schopnosti, pričom talent sa väčšinou chápe ako nadradený nadaniu. Obidva pojmy však zahŕňajú oveľa viac ako schopnosti a to: chuť a túžbu dosiahnuť špičkový výkon, mimoriadny záujem o určitú činnosť, tvorivý prístup k problémom, k ľuďom, k prírode, k svetu a mnohé významné vlastnosti. Slovo nadanie vyjadruje niečo dané – dané už od narodenia. Naopak talent vyjadruje určitú osobnostnú devízu, pri ktorej nie je jednoznačné, či ide už o dané, alebo postupne rozvíjané kvality. Nadanie označuje neucelený súhrn priaznivých osobnostných predpokladov na istú tvorivú činnosť – vrodenných i výchovou a vlastnou snahou získaných. Talent značí ucelený systém priaznivých osobnostných predpokladov na istú tvorivú činnosť, vrodenných i získaných vo vzájomnej súčinnosti s prostredím (Musil, 1985, s. 55).

Jurášková (2003, s. 11) uvádza, že: *„...nadanie sa najčastejšie charakterizuje ako odlišnosť od priemeru v zmysle nadbytku niečoho, čo človeku umožňuje vykonávať isté činnosti na vyššej úrovni ako priemerná populácia.“*

Nadanie môžeme definovať ako celú osobnosť človeka, pokiaľ ju hodnotíme z hľadiska činnosti a možnej úspešnosti v nej. Rozlišujeme dve základne zložky nadania:

- 1) **Inštrumentálna zložka** – obsahuje vlastnosti, ktoré sa uplatňujú ako nástroje činnosti. Patria k nim telesné vlastnosti, schopnosti, zručnosti a vedomosti

2) **Aktivačná zložka** – zodpovedá za to, že prvky inštrumentálnej zložky budú v činnosti použité. Patria sem aktivita a motivácia výkonu, vôľa a zameranie osobnosti (Dočkal, 2005, s. 61).

V súčasnej dobe sa začalo hovoriť o tzv. latentnom a manifestovanom nadaní. S výrazným manifestovaným nadaním sa môžeme stretnúť skôr na druhom stupni ZŠ, kedy hovoríme o rôznych druhoch nadania deti (matematické, výtvarné, hudobné a pod.). S latentným nadaním sa stretávame častejšie u deti predškolského veku a mladšieho školského veku, ide o deti všeobecne nadané, bez nápadnejších vyhranených záujmov, ale s potenciálom podávania vysokých výkonov v budúcnosti (Hříbková, 2009, s. 10).

Myslenie vzniklo v činnosti, ale časom sa oslobodilo od nej a stalo sa jej samostatným druhom. Každá ľudská činnosť: pohybová, praktická, umelecká je riadená intelektom. Reálne ľudské činnosti, v ktorých prevláda myslenie nad pohybovými zložkami, nazývame intelektuálnymi činnosťami a nadanie na tieto činnosti intelektovým nadaním, prípadne rozumovým nadaním (Dočkal, 1982, s. 78). Intelektové nadanie tvorí komplex vlastností, ktoré vo vzájomnej súčinnosti regulujú vykonávanie náročných intelektových činnosti. Nadanie nemôžeme posudzovať len z hľadiska vnútornej štruktúry osobnosti, ale aj z hľadiska jej vzťahov s okolitým svetom, najmä sociálnym (Musil, 1987, s. 62).

Môžeme rozlíšiť tri základné druhy nadania: syntetické, praktické a analytické:

Synteticko-tvorivé nadanie: jednotlivec má vysoko rozvinuté tvorivé schopnosti, dokáže riešiť nové situácie a úlohy. Riešenia bývajú často neobvyklé, ale využiteľné v reálnych podmienkach

Praktické nadanie: ide o schopnosť využívať analytické alebo tvorivé schopnosti v každodennom živote a v rôznych situáciách

Analytická inteligencia: zúčastňuje sa na vedomom smerovaní našich mentálnych procesov pri riešení problému. Analytická inteligencia nie je ekvivalentom inteligencie, ktorú meriame IQ testami. Tie merajú len časť analytických schopností, ktoré zohrávajú podstatnú úlohu pri zvládaní školy (Hříbková, 2009, s. 62).

2 NADANÉ DIEŤA

Žiadna správna definícia, kto je nadané dieťa, v podstate neexistuje. Je to dieťa, ktoré je zvedavejšie, motorický schopnejšie, dobrodružnejšie, samostatnejšie, dokáže lepšie dávať veci do súvislosti a pod. (Landau, 2007, s. 47).

Mnohí autori ako Clarková, Porterová, Webb, Torrance a iní uvádzajú nasledovné charakteristiky a prejavy nadaných:

Kognitívne charakteristiky

- bohatá slovná zásoba
- schopnosť abstrakcie
- kritické myslenie
- flexibilita a originalita myslenia
- zmysel pre humor
- čítanie
- pamäť
- vedomosti
- záľuby a koničky
- koncentrácia pozornosti
- pracovné tempo

Afektívne charakteristiky

- denné snívanie
- motivácia, dominuje vnútorná nad vonkajšou
- aktivita
- precitlivosť a zmyslové vnímanie

Psychomotorika

- jemná motorika, písmo pôsobí neúhl'adne
- hrubá motorika, prevaha intelektuálnych činností nad pohybom. Iné deti môžu byť naopak hyperaktívne.

Nadaní jednotlivci nemusia disponovať všetkými charakteristikami, ale ani ich prítomnosť nie je zárukou určenia talentu (Machů, 2010, s. 33).

Nadané deti mávajú aj bohatšie a pestrejšie záujmy ako ich rovesníci. Tieto záujmy sa objavujú často v netypických oblastiach, ktoré sú skôr charakteristické pre staršie deti. Súvisí to s intelektuálnou zvedavosťou nadaných a s túžbou čo najviac sa dozvedieť a poznať (Dočkal, 1982, s. 64).

Do skupiny deti schopných vysokého výkonu zahŕňame tie, ktoré v celom spektre alebo v určitej oblasti vykazujú mimoriadne vysokú úroveň svojej činnosti v následných oblastiach:

- všeobecná intelektuálna schopnosť
- špecifické akademické vlohý (matematické, prírodné vedy, história, literatúra)
- kreatívne a produktívne myslenie
- vodcovská schopnosť
- vizuálna schopnosť a pohybové umenie
- psychomotorická schopnosť (Webb in Machů, 2002, s. 12).

Nadaní jednotlivci sa odlišujú od priemernej populácie, najmä v oblasti kognitívnej a emocionálnej. Oproti zvyšku populácie sa javia ako pomerne homogénna skupina. Keď však nazrieme dovnútra tejto skupiny, zistíme existenciu mnohých navzájom odlišných, diferencovaných skupín a podskupín. Vnútri týchto skupín sa nachádzajú jednotlivci, z ktorých každý je jedinečným individuum, tak ako je každý človek v rámci ľudského spoločenstva neopakovateľný. Každý v rôznych situáciách, v rôznom veku a v rôznom čase reaguje odlišne (Jurášková, 2003, s. 38).

U nadaných žiakov nejde len o prejavy „zázračných detí“, ale o skutočne rodiace sa talenty. Z tohto dôvodu je na mieste ich mnohostranná výchova a vzdelávanie. Zakazovať nadanému žiakovi hodnotnú činnosť, ktorá ho zaujíma je rovnako málo účinné, ako ho nútiť do činnosti, ktorá ho nezaujíma. Je známe, že nadpriemerne nadané dieťa môže mať sklon ignorovať rôzne príkazy a zákazy, pretože sa im zdajú hlúpe a majú pocit, že ich obmedzujú v bádateľskom úsilí. V období medzi 7 - 8 rokom sa rýchlo mení spôsob myslenia, kedy prechádza do štádia konkrétnych operácií. Myšlienkové operácie sa opierajú o zákony logiky. Nadaný žiaci môžu toto štádium dosiahnuť o niečo skôr ako je štandard (Dočkal, 2005, s. 117).

„....Talent tvrdo pracuje na sebe, neuspokojí sa s dosiahnutými výsledkami, je mimoriadne sebakritický. Súčasťou výkonovej motivácie je úsilie presadiť sa, súťaživo a niekedy i pribojne, v konflikte s okolitými ľuďmi. Vie zaťato trvať na svojich presvedčeniach...“ (Musil, 1985, s. 74).

2.1 Intelektovo nadané dieťa

„Za intelektovo nadané dieťa sa všeobecne považuje dieťa s vysokou úrovňou rozumových schopností. Nadané dieťa možno identifikovať a diagnostikovať ako dieťa s vysokým intelektovým potenciálom, pričom musí prekračovať hranicu 130 IQ meranú štandardnými psychologickými testami“ (Laznibatová, 2001, s. 59).

Obľúbenou otázkou medzi výskumníkmi je, či je intelektovo nadaný jedinec introvert alebo extrovert. Intelektovo nadaný sa na jednej strane vyznačuje viacerými vlastnosťami, ktoré vzbudzujú dojem introverzie, niekedy i problematickej adaptácie, až asociálnosti. Podľa niektorých výskumov sú nadaní jednotlivci tiež agresívnejší ako bežná populácia. Často sa môže prejavovať ich túžba presadiť sa. Nadané dieťa však dokáže pomerne skoro ovládať svoju agresivitu a usmerniť jej prejavy inteligentnejším spôsobom: formou súťaženie, irónie a kritických poznámok voči druhým. Na druhej strane tieto deti prejavujú aj výrazné prvky extroverzie a dostatočnú snahu začleniť sa do skupiny a kolektívu. Nadané deti väčšinou skôr ako ostatné deti ovládajú základné sociálne zručnosti: pravidlá dobre a taktne vychádzať s druhými. To však neznamená, že ich vždy aplikujú (Musil, 1987, s. 74).

Odborníkov zaujímalo, akými kognitívnymi schopnosťami intelektovo nadaní jednotlivci disponujú a akým spôsobom ovplyvňujú ďalšie osobnostné vlastnosti. Výskum však ukázal, že nadané deti nemajú žiadne iné kognitívne schopnosti v porovnaní s ostatnými, čo sa vlastne aj predpokladalo, ale že niektoré charakteristiky majú akcelerované a vytvárajú špecifický ucelený obraz ich osobnosti. Pri skúmaní intelektovo nadaných detí sa dostala do

popredia skôr analýza samotného výkonu. Kognitívne prejavy intelektovo nadaných detí školského veku môžeme charakterizovať takto:

- radi čítajú a majú široký slovník
- ľahko rozvíjajú fantáziu, prejavujú intelektuálnu hravosť a zvedavosť
- majú vynikajúcu krátkodobú aj dlhodobú pamäť
- majú informácie z neškolskej oblasti a sú schopné podľa potreby využiť (Hříbková, a, 2007, s. 25).

Laznibatová (2001, s. 61) uvádza tieto prejavy výnimočných intelektových schopností:

- vysoká úroveň logického a abstraktného myslenia
- vysoká úroveň kritického a nezávislého myslenia
- vysoká úroveň kombinačných schopností
- vynikajúca pamäť
- vysoká koncentrácia a rozsah pozornosti
- vysoká úroveň kreatívneho myslenia.

Matějček sa vo svojich výskumoch intelektovej oblasti zameril na verbálne prejavy detí a ich reč, pretože práve vývoj reči ovplyvňuje a podporuje vývoj myslenia. U nadaných detí sa záujem o písmena prejavoval už v dvoch rokoch veku dieťaťa a abecedu poznali už v troch rokoch. Schopnosť syntézy písmen do slabík a slov sa objavila o približne rok neskôr, keďže musí dôjsť k zložitej spolupráci oboch hemisfér. Obdobie vývoja danej spolupráce sa prejavuje práve pauzou medzi znalosťou písmen a schopnosťou čítať. Všeobecne môžeme povedať, že intelektovo nadané deti majú schopnosť dobre zrakovo a sluchovo diskriminovať text ešte v období pred nástupom do školy (Hříbková, 2007, s. 22).

2.2 Identifikácia nadaného dieťaťa

Pri zostavovaní vhodného edukačného programu pre intelektovo nadané deti je dôležitá identifikácia, čo je proces vyhľadávania nadaných detí a výber

nadaných deti, kedy sa vyberajú vhodní kandidáti pre zaradenie do triedy pre intelektovo nadané deti (Machů, 2010, s. 63).

Laznibatová (2001, s. 294) uvádza nasledovné etapy v procese identifikácie intelektovo nadaného dieťaťa, ktoré sú aplikované na Slovensku:

- 1) **fáza nominácie** – prebieha prvý výber deti za aktívnej pomoci rodičov, pedagógov, psychológov a iných osôb. V tejto fáze sa realizuje aj konzultačno-poradenská činnosť pre rodičov deti predškolského veku
- 2) **fáza odbornej diagnostiky** - má dve úrovne. Psychologická obsahuje prvé základné vyšetrenie intelektových schopností dieťaťa psychológom a komplexné psychologické vyšetrenie nezávislým psychológom na škole. Pedagogická, ktorej súčasťou sú vedomostné testy, analýza prác a pohovor s dieťaťom a s rodičmi.

Po vyhodnotení získaných údajov nasleduje:

- 3) **fáza diferenciacie a zaradenia dieťaťa do vyučovacieho procesu** - deti sú do triedy pre intelektovo nadané deti prijímané po splnení následných kritérií:
 - intelektová úroveň zisťovaná štandardnými psychologickými testami musí byť vysoko nadpriemerná a musí spĺňať hranicu nadania, ktorá je medzinárodne platná
 - dieťa musí vedieť čítať, písať a počítať, pričom sa akceptuje rôzna dosiahnutá úroveň týchto schopností
- 4) **fáza podporovania a rozvíjania** – je zameraná na rozvíjanie nadpriemerných schopností, špecifických záujmov, silných stránok deti a tiež slabých stránok, ako sú sociálno-emocionálna oblasť a motorika
- 5) **fáza finalizácie** – je dlhodobá, jej cieľom je formovanie silnej a výrazne výkonnostnej osobnosti nadaného jedinca.

Nemecký psychológ William Stern v roku 1912 navrhol meranie kognitívneho vývinu – inteligenčný kvocient, ktorý predstavuje podiel mentálneho a chronologického veku, ktorý sa násobí 100. Vypočítava sa podľa vzorca: $Q = MV : CHV \times 100$ (Blatný – Plháková, 2003, s. 52).

Test inteligencie môže zachytiť len aktuálny stav dosiahnutelného stupňa rozvoja jeho schopností. Je len určitým odhadom. Presnú informáciu,

ako sa bude dieťa ďalej rozvíjať, nemôžeme získať. Ale aj takéto posúdenie dosiahnutej úrovne rozumových schopností je pre učiteľa dôležité, pretože mu pomôže zvoliť primeranú a vhodnú stratégiu práce s takýmto dieťaťom (Vágnerová, 2005, s. 37).

2.3 Nadané dieťa a rovesníci

Už na prvom stupni ZŠ si učitelia všimli, že stále viac sa deti prejavujú ako hádavé, bez ochoty konštruktívne jednať so spolužiakmi pri riešení nejakého konfliktu. Mnohí žiaci sú netolerantní s tendenciou zosmiešniť druhého. U žiakov sa vytráca ochota rešpektovať dohodnuté pravidla spoluzitia v triede, ochota k spolupracujúcemu konaniu bez súťaživosti. Učitelia uvádzajú, že súčasná generácia detí prináša do školy viac problémov ako predchádzajúca generácia. Vo vyučovaní v našich klasických organizovaných školách väčšinou prevláda štýl, ktorý je citovo veľmi neutrálny, kedy klímu na vyučovacích hodinách môžeme označiť za „citovú púšť“ (Prokešová 2005 in Stuchliková, 2005, s. 53).

„Na nadaného sa pozeralo len ako na poklad, ktorý treba vykopať, vyleštiť a zúročiť, a zanedbal sa kľúčový detail, že talentovaná osobnosť môže byť nielen nositeľkou nielen mimoriadnych kvalít, ale aj mimoriadnych problémov“ (Musil, 1985, s. 19).

Vrstovnícke vzťahy sú pre vývin dieťaťa zásadné, pretože interakcia s vrstovníkmi podporuje jeho kognitívny vývin, rozvoj sociálnych schopností a utváranie morálnych a sociálnych hodnôt. Navyše môžeme predpokladať, že deti, ktoré sa nachádzajú v izolácii v triede, budú mať aj v budúcnosti problémy s nadviazaním priateľských vzťahov a so zaradením do pracovného kolektívu (Hříbková, 2009, s. 140).

Nadané deti môžu mať aj svoje problémy ako:

- poruchy spánku
- poruchy emocionality
- problémy v sociálnych vzťahoch

- poruchy správania a pod. (Dočkal, 2005, s. 129).

Vágnerová (2005, s. 53) uvádza, že nadpriemerné nadanie nemôžeme vnímať izolovane, pretože sa neprejavuje len v kognitívnej oblasti myslenia a učenia, ale vplýva aj na celkový rozvoj osobnosti, emocionálny a sociálny vývin. Nadpriemerne nadaní žiaci môžu mať problém v oblasti emocionálneho prežívania, v sociálnom správaní a v komunikácii s druhými. Často sa prejavujú ako výrazné osobnosti, s vlastným názorom, sebaisté, s pomerne vysokou sebadôverou. Môžu byť však aj uzavretejšie, ťažšie prispôsobivé. Sú pomerne dobre odolné voči pracovnej záťaži, ale nie vždy zvládajú emocionálnu záťaž. Môžu sa javiť ako zraniteľné, citlivé. Mimoriadne nadané deti majú často problémy v sociálnej integrácii, so začleňovaním do skupiny, kedy môžu zaujímať extrémnu pozíciu. Ich vzťahy so spolužiakmi nemusia byť uspokojivé. Sú nekonformní, samostatnejší a nezávislejší. Neradi sa podriaďujú, bývajú individualistické a majú menšiu potrebu sociálnych vzťahov.

Nadané dieťa môže byť vyrovnané i nevyrovnané, obľúbené ale aj neobľúbené, introvertné i extrovertné, tak ako aj ktorékoľvek dieťa s priemerným nadaním. Pre nadané deti však platí, že majú často širší repertoár reakcií, keďže prežívajú omnoho intenzívnejšie vnútorný život. Môžeme povedať, že s nadaním sa zvyčajne spája „*košatejšia*“ osobnosť (Dočkal, 2005, s. 132).

Machů (2010, s. 37) píše, že inteligentné deti potrebujú partnerov, ktorí majú podobné záujmy a majú približne rovnako zrelé myšlienkové pochody.

Na označenie osobnostných vlastností týkajúcich sa vzťahov s inými ľuďmi a orientácie jedinca na kolektív používame termín sociálna zrelosť alebo sociálna zložka talentu. Na jednej strane sa talentovaný jedinec vyznačuje vlastnosťami, ktoré vzbudzujú dojem problematickej sociálnej adaptácie. Je v podstate nezávislý od rovesníkov. Často je voči nim v konštruktívnej opozícii. Radšej pracuje sám a jeho záujmy a koníčky mu nahrádzajú nedostatok priateľov. Nebojí sa odlišovať od ostatných, veľmi skoro posudzuje iných a vyslovuje hodnotiace sudy, nemá zábrany vyjadrovať svoje názory a vie radikálne odporovať. Na druhej strane stojí jedinec, ktorý prejavuje úsilie

začleniť sa do skupiny a kolektívu. Má sklon dominovať a riadiť ostatných, nerobí mu problém svoju prácu prezentovať pred druhými (Musil, 1985, s. 68).

Do všeobecnej školskej zdatnosti patrí aj schopnosť zvládnuť rolu spolužiaka, a to nielen adaptáciu na triedu, ale tiež dosiahnutie určitej pozície, ocenenia a prijatia triedou. Problémy vo vzťahoch s vrstovníkmi, neschopnosť správať sa tak, aby bol jedinec ostatnými akceptovaný, môžu mať rôzne príčiny. Odmietané a neoblúbené deti bývajú často určitým spôsobom odlišné od druhých. U týchto detí je predpoklad, že sa dostanú do extrémnej pozície, či už to bude postavenie agresora alebo obeť (Vágnerová, 2005, s. 30). V intelektovo homogénnej triede sa vyostruje snaha žiakov presadiť sa v skupine. Preto sa v takejto triede môžeme často stretnúť s vysokou mierou súťaživosti až vzájomnej nevraživosti. Takéto prostredie je však nevhodné pre nadané deti (Hříbková, 2009, s. 149).

Emočným problémom nadaných psychológovia venujú veľkú pozornosť. Veľký prínos v nami skúmanej problematike priniesla profesorka Kolumbijskej univerzity Leta Stetter Hollingworthová v amerických publikáciách, ktorá je tiež nazývaná „*matka výchovy nadaných detí*“. Jej publikácia, vydaná v roku 1942, obsahovala prípadové štúdie 31 extrémne nadaných detí. Zistila, že sa svojimi charakteristikami výrazne odlišujú od ostatných. Ako jedna z prvých analyzovala aj nekognitívnu stránku ich osobnosti. Upozornila na výraznú citlivosť a zraniteľnosť nadaných detí a všimla si sociálnych vzťahov medzi nimi a ich vrstovníkmi. Propagovala špeciálne edukačné programy a krúžky pre rozvoj nadaných (Machů, 2010, s. 15). Hollingworthová označila za rizikovú skupinu detí s extrémne vysokým IQ (nad 180). Príčinu emočných problémov nevidela v zaostávaní emočného vývinu, ale v rozdiel medzi ich „inteligenciou dospelého“ a „emóciami dieťaťa“. Problémy sa prejavujú najmä v sociálne oblasti, kedy si nadané dieťa so svojimi „dospeláckymi“ schopnosťami a záujmami nenájde medzi rovesníkmi kamaráta. Avšak podľa Hollingworthovej hrajú deti s IQ v rozmedzí medzi 120 – 145 medzi rovesníkmi často úlohu obľúbených vodcov skupiny. Prípadná neoblúbenosť nesúvisí s ich nadaním, ale s inými bežnými osobnostnými vlastnosťami, kedy platí, že ak je nadaný žiak súčasne

agresívny egoista, určite nebude obľúbený. Agresívnych egoistov však môžeme nájsť aj medzi priemerne a podpriemerne nadanými žiakmi (Dočkal, 2005, s. 130).

Keď sa analyzovali sociálne vzťahy v triedach pre nadané deti, ukázalo sa, že sa tu nevyskytujú typické postavenia vodcov, ako v bežných triedach. Sociometrické zistenia v triedach pre intelektovo nadané deti potvrdili, že medzi žiakmi ide najčastejšie o dyadické vzťahy a len výnimočne vznikajú priateľstva troch alebo štyroch deti navzájom. Môžeme povedať, že ide o skupinu výrazných osobností, individualít. Zároveň sa ukázalo, že mladší žiaci majú výraznejšie priateľské vzťahy so spolužiakmi v porovnaní so žiakmi z vyšších ročníkov, čo môže spôsobovať aj pubertálne obdobie (Laznibatová, 2001, s. 280). Tiež Webb uvádza ako problémovú oblasť nadaných vzťahy s rovesníkmi: „Mladšie nadané deti majú tendenciu riadiť a organizovať veci i ľudí okolo seba. Vymýšľajú si rôzne pravidlá a očakávajú od ostatných, že sa im budú podriaďovať. Tým vyvolávajú nevôľu u svojich vrstovníkov. Niektorí autori uvádzajú vyšší výskyt introvertných jedincov medzi nadanými v porovnaní s bežnou populáciou a s tým aj viac problémov v nadväzovaní kontaktov a v vzájomnej spolupráci (Jurášková, 2003, s. 39).

Nadaní jednotlivci mávajú problémy v medziľudských vzťahoch často už v predškolskom veku. Na základe výskumov sa konštatovalo, že už reč a takisto spôsob myslenia predčasne vyspelého dieťaťa je ťažko zrozumiteľná rovesníkom. U nadaného vzniká disproporcja medzi vývinom tempom intelektovej zložky a ostatnými zložkami. Tento osobnostný nesúlad sa odráža v pocitoch osamelosti, odlišnosti od ostatných, v neobratnosti a v obavách zo styku s ostatnými ľuďmi. Kritický a nezávislý odstup nadaného od rovesníkov sa môže druhým zdať ako bezočivé až pohŕdavé správanie. Nadaným deťom často pripadajú ich spolužiaci a kamaráti nechápaví a pomalí, čo jeden z dôvodov, prečo sa považujú za namyslených (Musil, 1985, s. 102).

Problémy v sociálnych kontaktoch sa prejavujú v dvoch rovinách:

- neprijatý ašpirujúci vodca – nadané deti často vystupujú ako silné osobnosti, ktoré chcú prevziať iniciatívu do svojich rúk. Ak nie sú prijaté

kolektívom, nastávajú problémy (utiahnutosť alebo na druhej strane zanovité sabapresadzovanie až agresívne prejavy)

- uzavretosť, individualizmus, introverzia, neochota spolupracovať a podeliť sa s druhými (Jurášková, 2003, s. 120).

Stretávame sa s názorom, že nadaní sú dostatočne favorizovaní už svojimi osobnostnými predpokladmi a teda nepotrebujú osobitnú pomoc. Keďže v odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s definíciou inteligencie ako schopnosti prispôbiť sa, tak z toho vyplýva, že čím ma teda dieťa vyššiu inteligenciu, tým by malo lepšie vychádzať s okolím aj so sebou samým. Mimoriadne inteligentné dieťa sa síce dokáže prispôbiť, ale často iným spôsobom, ako si to predstavuje učiteľ, rodič. Neraz je to únikom do svojho sveta (Musil, 1989, s. 70). „*Slabinou nadania býva práve určitá neokrôchanosť v medziľudských vzťahoch, preto sa treba oboznámiť s celým komplexom talentovanej osobnosti, so všetkými jej protirečivými a ťažšie stráviteľnými stránkami*“ (Musil, 1989, s. 72).

Piaget si všimol, že jedným z činiteľov, ktorý obmedzuje inteligenciu malých detí, je ich egocentrizmus, totiž neschopnosť vnímať svet inak ako zo svojho vlastného hľadiska. Postupne si dieťa začína všímať odlišnosti ostatných ľudí, ich nálady, temperament, pohnútky a úmysly. Z tejto základnej schopnosti sa interpersonálna inteligencia rozvíja a prejavuje v rozvoji sociálnych schopností spolu so schopnosťou vciťovať sa do druhých a učiť sa od nich. Významným činiteľom, ktorý prispieva k rozvoju je sociálna interakcia. Vigotskij poznamenal: „...*Najskôr sa učíme spoločne tomu, čo neskôr budeme vedieť sami...*“ Pre všetky deti je prospešné učiť sa s ostatnými vo dvojiciach a v malých skupinách. Časť toho, čomu sa deti učia prácou a hrou s druhými, predstavujú tie schopnosti, ktoré rozhodujú o úspešnosti v živote (Fischer, 2004, s. 24).

3 VZDELÁVANIE NADANÝCH DETI

„...Intelektovo nadané deti tvoria v detskej populácii špecifickú skupinu, s istými typickými charakteristikami a prejavmi. Vzdelávacie prístupy k nadaným vychádzajú z týchto zvláštnosti, ktoré sa premietajú do špecifických, špeciálnych vzdelávacích potrieb nadaných...“ (Jurášková, 2003, s. 53).

Pri rozvoji človeka má dôležitú úlohu vzájomné pôsobenie ľudí a komunikácie. Ako uvádza Linhart (1982, s. 198) vo vzájomnom pôsobení ľudí, ktorého dôležitou zložkou sú rôzne formy komunikácie, sa vyvíja a prejavuje vzťah „subjekt – subjekt“, ktorého výsledkom je pôsobenie na druhého človeka, vytváranie medzil'udských vzťahov a pod. Škola poskytuje mnohé možnosti vzájomného kontaktu medzi žiakmi a tým má možnosť vytvoriť podmienky na rozvoj ich komunikačných a sociálnych schopnosti.

„Ideálna je vyvážená kombinácia kognitívneho a afektívneho rozvoja osobnosti. Dôraz na afektívny rozvoj sa kladie práve preto, že v tradičnom vzdelávaní je zanedbávaný“ (Kosová, 2000, s. 18).

Úspešnosť v činnosti nadaného jedinca závisí od spôsobu sociálnych interakcii, od jeho postoja, prípadne zamerania vo vzťahu k druhým. Význam sociálno-interakčných charakteristík v štruktúre intelektového nadania neustále narastá a to i vzhľadom na stále rastúci význam tímového charakteru práce (Dočkal, 1982, s. 73).

Edukácia nadaných jedincov môže prebiehať v školách:

- v segregovaných podmienkach (špeciálna trieda alebo špeciálna škola pre určité nadanie)
- v integrovaných podmienkach (edukácia nadaných sa realizuje s ostatnými žiakmi, kedy sú využívané rôzne programy a mimoriadne formy výučby (Vašek, 2005, s. 128).

Poznanie osobnostných charakteristík nadaných je dôležité nielen pre stanovenie špecifických výchovných a vzdelávacích potrieb nadaných, ale aj pre možnosť prispôsobenia vzdelávacieho programu možným problémom a to najmä v sociálno-emocionálnej oblasti, ktoré sa u nadaných môžu vyskytnúť (Jurášková, 2003, s. 39). Dobrý výchovno-vzdelávací systém musí zodpovedať

potrebám dieťaťa, má podporovať jeho potenciálne možnosti a posilňovať slabé miesta (Landau, 2007, s. 39).

Vstup do školy znamená pre dieťa veľkú zmenu v živote dieťaťa. Škola predstavuje nové sociálne prostredie, v ktorom si dieťa môže porovnávať svoje výkony s výkonmi svojich rovesníkov. Pre rozvoj nadania je dôležité optimálne zaťaženie dieťaťa. Učiteľ musí samozrejme zabezpečiť súlad medzi požiadavkami, ktoré sú kladené na žiaka a jeho reálnymi schopnosťami. Ak sú nízke, nemotivujú dieťa k činnosti ani nepomáhajú rozvíjať jeho schopnosti. Príliš vysoké požiadavky, ktoré nemôže splniť, vedú k pocitu menejcennosti (Dočkal, 1982, s. 58). Škola predstavuje predovšetkým prostredie pôsobiace na sociálne správanie žiaka a zároveň vytvára podmienky pre jeho učenie. O týchto podmienkach môžeme hovoriť ako aj o klíme sociálneho správania v škole. Prostredie triedy môže obsahovať podnety, ktoré vytvárajú dispozície pre určité formy učenia a sociálneho správania žiakov, alebo môže určité správanie priamo vyvolávať a to smerom žiaducim i nežiaducim (Langová-Vacínová, 1994, s. 20).

V edukácii nadaných môžeme považovať za všeobecný cieľ: usmerňovanie osobnosti nadaných tak, aby čo najefektívnejšie zhodnocovali svoje nadanie, pracovali samostatne, tvorivo a so záujmom a dokázali sa čo najoptimálnejšie adaptovať na prostredie rôznorodého sociálneho kontextu. V edukácii sa uplatňujú aj špecifické ciele v oblasti kognitívnej a emocionálno-sociálnej, kam zaraďujeme reguláciu, elimináciu a optimalizáciu problémových prejavov osobnosti nadaného dieťaťa. Čiastkové afektívne ciele:

- vytváranie správneho sebaobrazu, sebahodnotenie a sebavedomia
- podpora socializácie, ochota spolupracovať, redukcia individualizmu
- optimalizácia perfekcionizmu: stanovenie reálnych cieľov, vyrovnanie sa s neúspechom
- podpora osobnostných vlastností a sociálnych zručností, ktoré sú oceňované v sociálnej komunikácii: tolerancia, empatia, neagresívne riešenie konfliktov a pod. (Jurášková, 2003, s 56).

Starostlivosť o talenty v sebe zahŕňa dve veci: umožniť všestranný rozvoj talentov všetkých detí a umožniť špeciálnu výchovu tým deťom, ktoré

vynikajú výrazným talentom na niektoré činnosti. Všestranný rozvoj dosiahneme špeciálnym vzdelávaním a výchovou k rozličným činnostiam, rozvoj špeciálneho nadania musíme podporovať všestrannou vzdelávaním a výchovou. Nadanie na akúkoľvek činnosť sa rozvíja zo spoločného základu. Aj keď sa z neho vyčlenia určité špeciálne schopnosti, nie je vhodné rozvíjať iba tie a ostatné zanedbať. Dieťa má obrovskú kapacitu na osvojenie nových zručností a skúseností. Ak by sme sa zamerali na jednostranné vzdelávanie, dosiahli by sme mimoriadne výsledky v tomto jedinom smere, ale na úkor rozvoja ostatných vlastností a harmonického vývinu celej detskej osobnosti (Dočkal, 1982, s 109).

Nadané deti sú deti s prednosťami, ktoré sa vyznačujú schopnosťou vysokého výkonu. Tieto deti vyžadujú špecifické vzdelávacie programy a služby nad rámec poskytované klasickým vzdelávacím programom (Machů, s 21 in Webb, 2002, s 12).

3.1 Možnosti vzdelávania nadaných deti na Slovensku

Problematika nadania sa na Slovensku dostala do popredia až 60. rokoch. V tomto období sa začali otvárať špeciálne výberové triedy: matematické, jazykové a športové, kedy jedinou metódou starostlivosti bolo tzv. rozšírené vyučovanie. Výrazná zmena nastala v roku 1991, kedy bola založená Spoločnosť pre nadané deti. Na základe výskumnej a poradenskej činnosti bol vypracovaný Projekt experimentálneho overovania alternatívnej starostlivosti o nadané deti v podmienkach ZŠ. 1. 1. 1998 bola v Bratislave otvorená Škola pre mimoriadne nadané deti. Postupne vznikali rovnaké triedy v Nitre, Košiciach, Rimavskej Sobote, Ružomberku, Prešove, Topoľčanoch, Šali, Poprade, Trenčíne, Liptovskom Mikuláši. V roku 2003 aj v Žiline. V roku 1999 sa na Škole pre mimoriadne nadané deti otvorila aj prvá trieda 8-ročného gymnázia, čím vznikla ucelená diferencovaná a vysoko špecializovaná forma edukácie nadaných deti v podmienkach nášho školstva (Laznibatová, 2001, s. 18).

Pomerne rozšírenou mimoškolskou aktivitou, sú Letné tábory alebo Letné školy pre podporu nadania. Zameriavajú sa skôr na umelecký alebo športovo nadané deti. Výnimkou je Letný tábor pre nadané deti, ktorý sa už opakovane realizoval na Slovensku pod záštitou VÚDPa P v Bratislave. Tábor sa zúčastnilo aj niekoľko detí z Českej republiky. V Čechách realizuje podobný tábor spoločnosť Mensa (Hříbková, 2007, s. 53).

3.2 Inovatívne vyučovacie metódy v edukácii intelektovo nadaných žiakov

Ak vychádzame z potrieb intelektovo nadaných žiakov, v učebnom procese sa uplatňujú dva základné prístupy a metódy:

- akcelerácia, ktorá znamená poskytnutie učebných aktivít a obsahu na vyššej úrovni alebo rýchlejším tempom
- obohatenie je rozšírenie a prehĺbenie učiva nad rámec bežných učebných osnov (Jurášková, 2003, s. 58).

J. Ysseldyke a B. Algozzine odporúčajú nasledovné metódy práce s nadanými žiakmi:

- terapia správania
- vedenie k presnosti
- tréning schopností a zručností
- priame vyučovanie
- rozvíjanie kognitívnych schopností
- kooperatívne vyučovanie
- terapia sociálnych spôsobilostí (Vašek, 2005, s. 129).

Vo vyučovacom procese by mali metódy smerovať k tomu, aby sa intelektovo nadaní žiaci naučili hľadať a odhaľovať pravidlá a zákonitosti namiesto priameho vysvetlenia učiteľom. Mali by poskytovať podnety, ktoré v žiakoch vyvolajú adekvátnu kognitívnu aktivitu. Môžeme ich definovať v troch základných rovinách:

- 1) **metódy objavujúce** – žiakom sa zadáva problémová úloha, na vyriešenie ktorej žiakom nepostačujú doteraz získané vedomosti a pravidlá, ale dieťa si musí vytvoriť vlastný postup riešenia
- 2) **metódy viacpodnetné** – mechanický nácvik sa redukuje na minimum. Učiteľ má zostavovať úlohy tak, aby žiaci čo v najväčšej miere využili svoj intelektový potenciál, aby bola splnená potreba pestrosti a vyzývavosti podnetov a to prostredníctvom: nejednoznačných zadaní, výnimiek z pravidiel, rébusov, hlavolamov a pod. Do viacpodnetných aktivít radíme: učenie spojené s pohybom, skupinové činnosti, skúmanie, pozorovanie, manipulácia, tvorba projektov
- 3) **metódy samostatnej práce** – pri ktorých ide najmä o požiadavku maximálnej aktivizácie žiaka vo vyučovaní, vo všetkých jeho fázach, aby mal žiak pocit, že je dostatočne vyťažovaný (Jurášková, 2003, s. 69).

Modifikácia výchovno-vzdelávacieho procesu zahŕňa zmeny v spôsobe vedenia výučby. Ide o zaradovanie rôznych vyučovacích metód a foriem, ktoré zohľadňujú špecifické potreby nadaných žiakov. Medzi možné problémy, s ktorými sa môžeme stretnúť u nadaných žiakov patrí neschopnosť pracovať v kolektíve. Preto by sme mali zaradovať skupinové vyučovanie s jasne vymedzenými úlohami pre každého člena skupiny a rôzne inscenačné a situačné metódy, ktoré môžu pomôcť k navodeniu vhodnej komunikácie (Machů, 2010, s. 89).

Laznibatová, (2001, s. 295) uvádza metódy, ktoré sa využívajú v rámci koncepcie práce s intelektovo nadanými a ktoré nepredstavujú klasické precvičovanie a opakovanie úloh: heuristické metódy, t. j. objavovanie, rozhovor, diskusia, problémové vyučovanie, tvorba projektov, obhajoba vlastných prác, kladenie otázok, metódy na rozvíjanie tvorivosti.

Sitná (2009, s. 13) zisťovala, ktoré učenie majú žiaci radi, aké sú ich požiadavky na vyučovanie a ako si predstavujú ideálnu vyučovaciu hodinu. Zistila, že žiaci obľubujú vyučovanie, ktoré je pre nich zaujímavé, zmysluplné, pestré a primerane náročné. Na základe odpovedí svojich žiakov zoradila jednotlivé formy vyučovania od najobľúbenejších k tým menej obľúbeným:

- 1) skupinové vyučovanie (kooperatívne vyučovanie, diskusia, spolupráca)

- 2) využívanie počítačov, interaktívnych tabúl
- 3) hranie pedagogických hier, súťaže, kvízy
- 4) praktické vyučovanie v odborných učebniach
- 5) exkurzie, práca v laboratóriu
- 6) práca na pozemku, v dielni
- 7) samostatná práca na hodine
- 8) pozorovanie
- 9) čítanie za účelom získania informácií
- 10) výklad.

Z tohto prehľadu je zrejmé, že žiaci obľubujú aktivity, prácu v skupinách, z čoho sme vychádzali aj my pri výbere vhodných vyučovacích metód, ovplyvňujúcich sociálnu klímu pozitívnym smerom.

4 KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE

Kooperácia (z lat. cooperare – spolupracovať) je bežným pojmom pri komunikácii, pri jej terminologickom vymedzení musíme však hovoriť o zložitom spoločenskom jave, ktorý sa nachádza v centre pozornosti mnohých vedných disciplín. Už May a Doob koncom 30- tých rokov ponúkali prehľad doterajších rôznych pohľadov na problematiku kooperácie (Jablonský, 2006 a, s. 27).

Kooperácia sa vyznačuje najmä tým, že neznamená súťaženie, ale predpokladá spoluprácu. Je príznačná tým, že:

- jednotliví účastníci kooperácie sa snažia o dosiahnutie cieľa alebo doplnkového cieľa, na ktorom sa všetci môžu podieľať
- keď je pravidlami stanovené, že pri splnení úlohy dosiahnu všetci relatívne rovnaké vysoké množstvo určitej hodnoty
- keď účastníci kooperácie podávajú lepší výkon za situácie, kedy je možné dosiahnuť cieľa v rovnakej miere
- keď majú účastníci kooperácie pomerne veľa kontaktov jeden s druhým (Křivohlavý, 2002, s. 38).

Na označenie kooperácie sa používa aj pojem „promotívne jednanie“, teda v podstate „navzájom sa podporujúce“. Spoločná intelektuálna práca mení prežívanie jednotlivcov týmto smerom:

- priebeh asociácií sa urýchľuje a ich bohatstvo rastie
- zdokonaľuje sa vyjadrovacia schopnosť a oznamovanie myšlienok
- kooperácia je prameňom kritiky a objektívneho preverovania a prináša rozvíjanie kritickosti a logického myslenia (Švajcer, 1966, s. 137).

4.1 Výhody kooperatívneho vyučovania

Jablonský (2006 b, s. 11) uvádza nasledovné argumenty v prospech kooperatívneho vyučovania podľa Skalková (2002), Turek (2004), Kasíková (1997):

- kooperatívne učenie poskytuje bohaté možnosti na rozvoj komunikatívnych schopností, potrebných na vytváranie a udržanie sociálneho kontaktu
- prispieva k vytváraniu návykov na spoločnú prácu
- navyká na demokratické rozhodovanie
- rozvíja iniciatívnosť, samostatnosť, kreativitu
- žiaci preberajú zodpovednosť za učenie, vrátane svojich chýb
- žiaci majú väčší záujem o úlohy
- v skupine sa prirodzenejšie porovnávajú postupy riešení
- žiaci sa učia organizovať prácu
- zvyšuje sa frekvencia úspešnej činnosti
- umožňuje prejaviť sa žiakovi aj v takých prípadoch, kedy by pri klasickom vyučovaní ostal pasívny
- podporuje sebadôveru žiaka
- klesá počet izolovaných a neoblúbených žiakov
- kooperatívne činnosti privádzajú žiakov k utváraniu vzájomných vzťahov.

Združovanie do skupín v rámci triedy, kedy žiaci v každej skupine pracujú na spoločnej úlohe, dáva žiakovi viac príležitosti k vzájomným kontaktom a viac príležitosti pre širokú škálu úloh, ako poskytuje vyučovanie v jednej veľkej skupine. Učenie v skupine, pri ktorom sa žiaci učia navzájom, sa ukázalo ako veľmi úspešné, kedy:

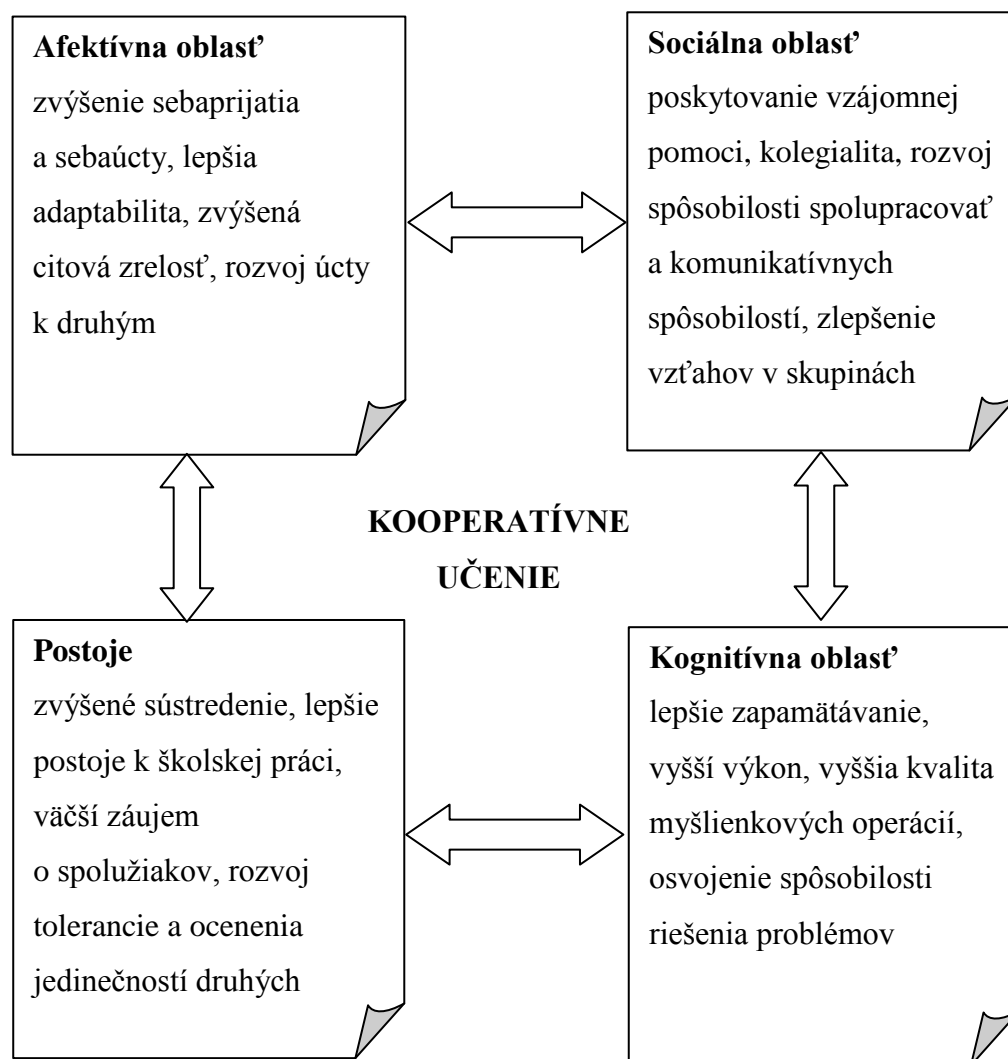
- jeden žiak učí ostatných buď tak, že prednesie krátky výklad, radí ostatným, alebo pomáha s určitým cvičením
- pri precvičovaní si žiaci opakujú, nacvičujú a navzájom si poskytujú spätnú väzbu
- skupiny rozdelené podľa záujmov alebo úrovne výsledkov sa sústredia okolo konkrétnych záujmov (Cangelosi, 1993, s.155).

Vo väčšine kooperatívnych skupín spolu pracujú žiaci s rôznou úrovňou schopností a rôznymi skúsenosťami. Keď sa žiaci, ktorí sa normálne príliš nestýkajú, ocitnú tvárou v tvár v situácii, kedy sú na seba navzájom závislí,

búrajú sa mnohé bariéry a žiaci sa učia vážiť si tých, ktorí sa od nich líšia (Pasch, 1998, s. 250).

Množstvom výskumov bol dokázaný vplyv kooperatívneho vyučovania na rozvoj osobnosti žiaka v hlavných oblastiach, ktoré sú uvedené na obr. 1

Obrázok 1: Výhody kooperatívneho učenia



Zdroj: Jablonský, T. Kooperatívne učenie. 2006

K najvýznamnejším dôsledkom tohto vyučovania patrí predovšetkým to, že táto forma práce vytvára optimálne podmienky na rozvoj schopností každého žiaka, na ich intelektuálne dozrievanie. Pozitívne ovplyvňuje komunikačné schopnosti a vlastnosti: konštruovať svoje myšlienky, vyjadrovať svoje názory, chápať a akceptovať názory iných, prejavovať city, ale aj ovládať

svoje emocionálne reakcie a pod.. Zároveň si osvojujú návyky spoločnej práce, jej účelnú organizáciu, plánovanie, kontrolu a sebakontrolu, integráciu a pod. (Višňovský – Kačáni, 2001, s. 101).

4.2 Charakteristika kooperatívneho vyučovania

V nasledujúcej podkapitole sa zaoberáme problematikou utvárania skupín, zapojenia žiakov do činnosti a požiadavkami, ktoré má pedagóg splniť pri formulovaní kooperatívnych úloh. Ďalej spomíname aj zmeny spojené s pozíciou učiteľa v triede v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním a zmenou sociálnej klímy triedy.

Podstatou kooperatívneho učenia je spolupráca, ktorá je svojou povahou zameraná nielen na vlastný prospech, ale rovnako aj na prospech iných. Je potrebné rozlišovať medzi skupinovým vyučovaním, kedy môže ísť o najrôznejšie formy práce a priestorového usporiadania a kooperatívnym vyučovaním, ktoré sa vyznačuje spoločným riešením úloh. Zoskupenie žiakov do skupín nemusí znamenať spoluprácu a pozitívne sociálne výsledky, ktoré môže kooperatívny spôsob vyučovania priniesť. Kooperatívne vyučovanie zaznamenáva v súčasnosti nárast v triedach, ako stratégia na zvyšovanie kvality vyučovania, rozvoj vyšších myšlienkových postupov, prosociálneho správania. Otvára širší priestor pre formovanie vlastnej zodpovednosti. Učí človeka formulovať vlastné názory, postoje, učí ich vyjadrovať, obhajovať, hľadať argumenty a varianty odpovedí, počúvať druhých, tolerovať ich názory, slušne s nimi vychádzať, riešiť konflikty a zodpovednosti voči iným. Je to jedna z ciest, ako vychovávať ľudí, ktorí vedia myslieť, navzájom spolupracovať, byť empatickými a prosociálnymi (Jablonský, 2006 b, s. 5). Žiakom výrazne v učení pomáha, keď môžu v rámci činnosti sledovať zmysluplný cieľ a spolupracovať na ňom s ostatnými. Kooperatívne vyučovanie je príležitosťou pre takéto činnosti (Pasch, 1998, s. 250).

Průcha, Walterová, Mareš (2003, s. 107) charakterizujú kooperatívne vyučovanie, ako učenie postavené na spolupráci osôb pri riešení zložitejších

úloh. Riešitelia sú vedení k tomu, aby si vedeli rozdeliť sociálne role, naplánovať si celú činnosť, rozdeliť si čiastkové úlohy, naučili sa radiť si, pomáhať, riešiť čiastkové konflikty, spájať čiastkové výsledky do celku atď.

4.2.1 Základné znaky a princípy kooperatívneho vyučovania

Hlavným znakom kooperatívneho vyučovania je skupinové usporiadanie žiakov na vyučovaní. Okrem tohto znaku existuje päť znakov:

Pozitívna vzájomná závislosť: pozitívna vzájomná závislosť sa dosahuje vytýčením spoločného cieľa, ktorý musí zvládnuť celá skupina, je podporovaná odmenou, rozdelením informačných zdrojov, rozdelením rolí v skupine.

Interakcia z tváre do tváre: pokiaľ existuje zrakový kontakt, existuje bezprostredná väzba. Táto podmienka je potrebná na zaistenie efektu kooperatívneho učenia, vrátane rozvoja sociálnych spôsobilostí.

Individuálna zodpovednosť: výkon každého jednotlivca je zhodnotený a využitý pre celú skupinu. Učebné aktivity sú usporiadané tak, aby zodpovednosť za učenie vnímali všetci členovia skupiny a tiež boli individuálne pripravený preukázať výsledky učenia. Zmysel kooperatívneho vyučovania je v posilnení jedinca.

Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových spôsobilostí: mnoho pokusov o výučbu stroskotalo, pretože učitelia deťom neobjasnili, aké sociálne zručnosti budú pre danú činnosť potrebné. Ich utváranie prebieha od jednoduchších po zložitejšie: od vzájomného spoznávania sa k posilňovaniu vzájomnej dôvery, otvorenej komunikácii, zručnosti konštruktívne vyjadrovať súhlas i nesúhlas, umeniu niekoho zapojiť do činnosti, umeniu požiadať o pomoc a prijať pomoc až k tolerancii a podpore druhej osoby a riešeniu konfliktov konštruktívnym spôsobom. Sociálne zručnosti sú tak jedným z výsledkov kooperatívneho vyučovania.

Reflexia skupinovej činnosti: dôležitým znakom kooperatívneho učenia je reflexia skupinových procesov, kolektívneho úsilia, individuálneho prispievania v rámci skupiny, dosiahnutých aj nedosiahnutých cieľov, účinnosť

či neúčinnosť postupu, analýza dosiahnutých úspechov. Je dôležité, aby sa na reflexii priamo podieľali aj deti, aby sa tak učili spôsobilostiam sebahodnotenia (Jonson-Jonson, 1989 in: Jablonský, 2006, s. 6).

Podľa Pascha (1998, s.250) pri kooperatívnom vyučovaní teda skupiny žiakov pri plnení učebnej úlohy buď uspejú, alebo neuspejú ako celok, pretože každý člen skupiny je zodpovedný za výsledky učenia ostatných žiakov v skupine.

Petlák (2004, s. 257) uvádza princípy, ktoré by sa mali pri kooperatívnom vyučovaní dodržiavať.

- **partnerstvo:** žiaci sa učia lepšie, ak môžu spolupracovať na jednom projekte
- **vzájomná pomoc:** je prínosom pre každého žiaka
- **kognitívna zložitosť:** žiak sa dostáva do rôznych kognitívnych a sociálnych situácií
- **rozmanitosť sociálnych situácií:** vyučovanie vedie k osvojeniu si hodnotných vzorcov správania, k tolerancii atď.
- **zlepšenie sebahodnotenia:** pri úspechu skupiny sa žiak učí vidieť seba samého pozitívne.

4.2.2 Vytváranie skupín v kooperatívnom vyučovaní

Je dôležité zvážiť, aké početné majú skupiny byť. Zo základného znaku učenia „tvárou v tvár“ vyplýva, že čím je skupina početnejšia, tým ťažšie je zaistiť, aby sa všetci žiaci aktívne zapojili. Za ideálnu skupinu sa považujú štvorice, aj keď trojčlenné skupiny sa tiež odporúčajú. V skupine s piatimi členmi vzniká riziko, že sa rozdelí na diádu a trio a tiež sa v nej často stretávame s javom, že jeden žiak ostáva pasívny a nezapojí sa do činnosti (Kasíková, 1997, s. 74).

Skupiny musia byť tvorené tak, aby priniesli pozitívny a nie negatívny účinok na osobnosť žiaka. Je vhodnejšie, ak sú žiaci rozdelení do heterogenných skupín, ktoré skrývajú v sebe určité riziká, kedy sa slabší žiaci

môžu spoliehať na to, že ostatní za nich urobia všetko. Zástancovia kooperatívneho vyučovania však zdôrazňujú dôležitosť heterogenných skupín, pretože v nich majú deti príležitosť naučiť sa vzájomne si pomáhať, dohodnúť sa s niekým, kto je trochu iný a zároveň oceniť túto odlišnosť (Hlasná, 2006, s. 304).

Skupiny počas vývoja prechádzajú nasledovnými etapami, ktoré musí učiteľ pri vedení skupinovej činnosti akceptovať:

- 1) **Etapa utvárania** – formálnejšie vzťahy, rezervované správanie
- 2) **Etapa búrenia** – nezhody medzi členmi, vzpieranie sa skupinovému vodcovi
- 3) **Etapa vzniku noriem** – akceptovanie a začlenenie odlišnosti, vyššia miera vyjadrenia pocitov, potreby vzťahujúce sa k MY
- 4) **Etapa výkonnosti** – efektívna práca, spolupráca, vzájomná dôvera (Karnsová, 2004 in: Jablonský, 2006 b, s. 30).

4.2.3 Požiadavky na kooperatívne úlohy

Kooperatívne úlohy musia byť tvorené tak, aby každý žiak cítil, že je zapojený do činnosti skupiny, a že bude mať úžitok zo spoločnej práce. Kooperatívna práca nemá byť len sociálnou skúsenosťou, ale má na žiakov klásť aj kognitívne nároky. Pre kooperatívne činnosti sú vhodné úlohy, ktoré rozvíjajú:

- sociálne spôsobilosti
- spoluprácu
- empatiu
- tvorivé a kritické myslenie
- produkciu vlastných nápadov
- formovanie vlastných názorov
- zodpovednosť za účasť na riešení úlohy
- proces socializácie dieťaťa (Jablonský, 2006 a, s. 62).

Nie je jednoduché naplánovať dobrú úlohu pre skupinu, keďže by mala byť skutočnou výzvou k mysleniu, k formovaniu a uplatňovaniu zručností. Podľa odborníkov nie je rozhodujúce, na akom vyučovacom predmete sa kooperatívne formy využívajú, ale dôležité sú ciele a typy úloh. Platí, že každý predmet má oblasti, kde je kooperatívne učenie veľmi výhodné. Pri výbere úloh sme sledovali tieto kritéria:

- v samotnom základe úlohy je včlenená možnosť individuálnych pohľadov na tému, alebo na spôsob riešenia
- úloha je výzvou k vyššej úrovni zvládania úloh
- úloha je výzvou aj k používaniu vyššej úrovne reči
- úloha má podnecovať k uplatňovaniu a rozvíjaniu zručností a to najmä sociálnych
- úloha má byť prispôbená predchádzajúcim skúsenostiam členov skupiny (Kasíková, 1998, s. 47).

Medzi najvhodnejšie úlohy patria:

- interpretatívna diskusia, kedy skupiny skúmajú zadanú tému, zhromažďujú nápady a odovzdávajú si skúsenosti
- riešenie problémov, kedy sa žiaci rozhodujú medzi rôznymi postupmi
- výroba výtvoru, kedy skupiny pracujú pri vytváraní hmotného produktu, napríklad prispievajú rôznymi prvkami k spoločnému výtvoru alebo práca na jednom veľkom výtvore (Fischer, 2004, s. 113).

4.2.4 Rola učiteľa v kooperatívnom vyučovaní

Na schopnosti naplánovať kooperatívnu úlohu a následne ju viesť previesť do konkrétnej činnosti, je založené celé kooperatívne vyučovanie. Učiteľ, ktorý sa rozhodol orientovať na sociálno-komunikačné prvky vyučovania, musí disponovať určitými osobnostne a sociálne zameranými kompetenciami.

Sitná (2009, s. 53) uvádza, v ktorých fázach vyučovacieho procesu môže učiteľ využívať formu spolupráce v skupinách:

- na začiatku vyučovacej hodiny: ako motiváciu alebo na zisťovanie vedomostí, skúseností a názorov žiakov
- v priebehu hodiny: k vlastnej výukovej činnosti, k praktickej aplikácii látky, k precvičovaniu
- na záver hodiny: pri zisťovaní úrovne pochopenia látky a pri spätnej väzbe
- ako spôsob riešenia problému pri projektovom vyučovaní
- ako nástroj stmieľovania triedy a tímovej spolupráce.

Kasíková (1997, s. 41) uvádza rysy kooperatívneho učebného prostredia, ktoré má učiteľ rešpektovať:

- učiteľ sa spolieha na možnosti, ktoré do učenia prinášajú vrstovnícke vzťahy
- rola učiteľa sa mení na osobu, ktorá pomáha žiakom v ich učení
- novú rolu učiteľa môžeme charakterizovať ako rolu facilitátora, ktorý určuje ciele, navrhuje úlohy, monitoruje správanie žiakov, podporuje ich činnosť, povzbudzuje ku kooperácii a vytvára podmienky na reflexiu
- žiaci majú dôveru v seba ako osobnostiam, ktoré sa učia podstatným veciam a môžu spolurozhodovať o svojom učení
- učiteľ vytvára podmienky pre zapojenie všetkých žiakov, teda aj tých, ktorí pri frontálnom vyučovaní stoja mimo
- žiaci bez stresu generujú návrhy, ktoré im pomáhajú dostať sa bližšie k hlbšiemu porozumeniu
- žiaci sa neboja prezentovať výsledky, produkty svojej práce pred triedou.

Pri aplikovaní jednotlivých aktivít je dôležité, aby vyučujúci vychádzal z potrieb jednotlivých žiakov alebo celej skupiny a nesmie zabúdať, že cieľom aktivity je podpora osobnostného rastu a rozvoj potenciálu dieťaťa. Povinnosťou učiteľa je pomôcť žiakovi naučiť sa reagovať asertívne, teda budovať svoju sebaistotu (Hlavsa, 1986, s. 125).

Učiteľ vedie žiakov k odzve na názory iných, pričom využíva skupinové diskusie. Prípadne rozpory vo vzájomných vzťahov rieši s ohľadom na osobnostné špecifiká žiakov a vlastnosti konkrétnej skupiny. Podporuje

vzájomné hodnotenie, oceňuje tímovú spoluprácu, aktivitu skupiniek. Vedie žiakov k akceptácii seba i druhých, učí žiakov umeniu adekvátne sa presadzovať v skupine (Řezáč, 1998, s. 180).

Úlohou učiteľa je tiež po skončení každej činnosti diagnostikovať, čo sa každý žiak naučil a ako sa zlepšili jeho zručnosti, pretože inak hrozí nebezpečenstvo, že úroveň vedomostí alebo zručností jedného člena skupiny, bude nesprávne považovaná za úroveň, ktorú dosiahli všetci (Jablonský, 2006 b, s. 7).

Pri hodnotení práce v skupine učiteľ vychádza z toho, čo žiak vie a čo nevie. Sitná (2009, s. 62) odporúča následné spôsoby hodnotenia:

- sebahodnotenie jednotlivcov
- sebahodnotenie skupiny ako celku, prostredníctvom jej členov
- vzájomné hodnotenie skupín
- hodnotenie priebehu a výstupu učiteľom
- hodnotenie formou prezentácie výsledkov skupinovej práce.

Sociálne prostredie triedy tvoria učiteľ a žiaci, ako jednotlivci, tak aj skupiny. Štruktúra a dynamika vzťahov medzi žiakmi môže byť veľmi rôznorodá. Jednou zo základných úloh učiteľa je vytvárať pre učenie žiakov optimálne prostredie. Súčasťou tohto prostredia je i sociálne klíma v triede. Sociálne klímu triedy vytvára aj charakteristika interakcie žiak – žiak (Langová-Vacínová, 1994, s. 32).

Školská trieda je vrstovníckou skupinou, ktorá je charakteristická výberovosťou a atmosférou súperenia. Každá trieda má svoju atmosféru, ktorá môže vplývať na pocity jednotlivých členov pozitívne alebo negatívne. Učiteľ môže vzťahy v triede často podceňovať. Avšak udržať v triede prijateľnú klímu je dôležité, aj keď to môže byť často veľmi ťažké. Žiaka v triede hodnotí častejšie ako jedinca a neberie v úvahu jeho pozíciu v skupine, ale postavenie v skupine je dôkazom sociálnej úspešnosti. Učiteľ by mal vedieť, že zmeny vzťahov v triede, sociálnej klímy majú svoje vývinové zákonitosti (Vágnerová, 2005, s. 177).

Od žiakov v skupinách učiteľ vyžaduje zachovanie určitých základných pravidiel. Ide o tieto spôsoby správania:

- pozorné počúvanie: venovať pozornosť tomu, čo kto hovorí a čo cíti, starať sa navzájom o seba, brať druhých vážne a byť k nim ohľaduplný
- žiadne zhadzovanie: vážiť si druhých, pomáhať im a vyvarovať sa negatívnych poznámok, zraňujúcich gest alebo správania
- mlčanlivosť: dodržiavať dôvernosť v skupine (Fischer, 2004, s.157).

Učiteľ sa má snažiť znížiť súťaživosť a zvýšiť súdržnosť v triede, v skupine. Usiluje sa o to, aby skupina zlepšila svoje postoje k problémovým deťom. Postup pri zmenách má naslednú podobu:

- aplikovať dotazník na zisťovanie klímy
- vyhodnotiť dotazník
- interpretovať výsledky
- rozhodnúť, čo a s kým je potrebné urobiť
- systematický a dlhodobejšie ovplyvňovať klímu triedy
- znova zadať dotazníky na zistenie zmien a získať spätnú väzbu, ktorá určí ďalšie postupy (Zelina, 1996, s.157).

Na dosiahnutie pozitívnej klímy triedy a subjektívnej pohody žiaka je potrebné splňať: opakovaný prežitok kladnej odozvy a dlhodobo trvajúcej možnosti vlastného uplatnenia, čo znamená:

- vedomie vlastnej ceny pre skupinu, ktorá v triede vzniká (čo môžeme vyjadriť napr. vetou „v našej triede sú všetci spolu kamaráti“
- možnosť aj niekedy zlyhať, bez toho že by ho tieto chyby a nedostatky znížili v očiach spolužiakov a ubrali mu postavenie, ktoré medzi nimi má
- pocit, že spolužiaci stoja o to, aby sa podieľal na spoločnej činnosti (Prokešová, 2005 in Stuchlíková, 2005, s. 52).

4.2.5 Didaktické metódy

V didaktickej stratégii sme vychádzali z metód vhodných pre použitie na hodine pracovného vyučovania so zaradením kooperatívneho vyučovania. Použili sme nasledovné metódy:

Metóda skupinového riešenia problémov: stimuluje a usmerňuje činnosť žiakov tak, aby si zopakovali, osvojili, upevnili, alebo prehĺbili vedomosti, zručnosti a návyky, rozvíjali schopnosti a utvárali postoje. Pri skupinovom riešení problémov sa predpokladá spolupráca. Pri tejto metóde sa žiaci tiež učia zvládať a riešiť vzniknuté konflikty. Žiaci sa učia argumentovať adekvátnym spôsobom, ale aj prijímať argumenty druhých.

Skupinová diskusia: je vzájomným rozhovorom medzi všetkými členmi skupiny, v ktorom ide o vyjasnenie určitej problematiky. Umožňuje žiakom osvojovať si nové poznatky a zároveň rozvíja komunikatívne zručnosti. Žiaci sa spolupodieľajú na diskusii, kedy premýšľajú o svojich názoroch aj o názoroch spolužiakov (Jablonský, 2006 b, s. 24). Žiaci musia pozorne počúvať, čo hovoria ich spolužiaci, vyjadrovať sa k téme, prípadne klásť otázky súvisiace s témou. Aktívne zapojenie žiakov do diskusie je dôležité najmä, keď diskusia vrcholí vyriešením problému (Cangelosi, 1993, s. 159).

Pravidlá diskusie podľa Petláka (2004, s. 148) pre učiteľa aj pre žiakov tak, ako ich uvádzajú L. Duncker – B. Gotz:

- vždy hovorí len jeden
- každý bude mať možnosť hovoriť, ale nie príliš dlho
- príspevkom sa pokúsiť nadviazať na predchádzajúci príspevok
- uvažovať nad každým príspevkom a bez odôvodnenia ho neoznačiť za hlúpy, sme do záverečných diskusií a v reflexii vyučovacej hodiny zahrnutí aj my.

Technika „snehová guľa“: princíp tejto techniky spočíva v nadväzovaní a prepojení činnosti. Podstata je v zbieraní informácií, rozvíjaní myšlienok, analýze čiastkových riešení až do konečného výsledku. V záverečnej fáze vzniká „snehová guľa“ ako výsledok kognitívnych, afektívnych a psychomotorických aktivít žiakov (Jablonský, 2006 a, s. 73).

Projektová metóda: pokiaľ sa žiaci učia projektovou metódou, najprv sa musia zoznámiť s jednotlivými fázami riešenia projektu, podľa ktorých majú po zadaní projektovej úlohy postupovať. Sú to:

1. získanie a porovnanie informácií
2. triedenie informácií

3. formulácia problému
4. návrhy riešenia
5. realizácia vybraného riešenia (Hlasná, 2006, s. 308).

4.3 Vplyv kooperatívneho vyučovania na sociálnu klímu triedy

Výhody „*vyučovania prostredníctvom spolužiakov*“ poznali Gréci a Rimania. Komenský poznamenal: „Kto učí iných, učí seba“. Goodlar hovorí, že takéto vyučovanie „*ľudský odmeňuje*“. Spoločenské prospešné výsledky vyplývajú z ovzdušia spolupráce pri učení, zo zážitku spoločného cieľa a zo vzniku sociálnych vzťahov (Fischer, 2004, s. 112). Podľa Bridgeta – Smysera – Stahla kooperatívne učenie predstavuje: rozvíjanie sociálnych spôsobilostí, ktoré sú nevyhnutné pre neskorší život (Jablonský, 2006 a, s. 31).

„Kooperatívne učenie – stratégie a metódy kooperatívneho učenia svojou podstatou vedú k rozvoju empatického a prosociálneho správania, k senzitivite, k porozumeniu, k rozvoju priateľských vzťahov, k prekonávaniu interpersonálnych bariér...“ (Višňovský – Kačáni, 2001, s. 161).

Človek človeka najčastejšie vníma v priebehu priamych medziľudských vzťahov, v procese medziľudskej interakcie. V interakcii sú dôležité ciele, ktoré osoby sledujú. Dosahovanie cieľa interakcie sa prejavuje v určitom štýle správania. Ten poskytuje jednotlivcovi aj pätnú väzbu, ktorá umožňuje meniť správanie. Má dve zložky. Zdrojom prvej zložky sú vlastné reakcie a druhá dáva informáciu o reakciách partnera v interakcii (Kollárik, 2004, s. 293).

Jedným z hlavných pilierov modelu novej školy je opora o vrstovnícke vzťahy. Tradičné modely vzdelávania preceňujú interakciu dospelý – žiak, interakcia dieťa – dieťa je vytláčaná mimo školu. Pritom práve táto interakcia je podstatným prvkom v socializácii dieťaťa a v kognitívnom a sociálnom rozvoji. Deti sa v interakcii s vrstovníkmi učia priamo postojom, hodnotám, zručnostiam a vedomostiam, ktoré nemôžu získať od dospelých. Interakcia

poskytuje možnosti a modely prosociálneho správania a jeho podporu (Kasíková, 2001, s. 36).

Ľudské schopnosti sa formujú a rozvíjajú v sociálnom učení, kedy si jedinec osvojuje potrebné sociálne normy. Základnú dynamiku rozvoja osobnosti dieťaťa určuje jeho tendencia začleniť sa do sociálnych vzťahov. Aktívnym sociálnym učením nazývame cieľavedomé a zámerné vytváranie a zdokonaľovanie individuálnych aj sociálnych spôsobilostí (Linhart, 1982, s. 202).

V triedach sa môžeme stretnúť s mnohými žiakmi, ktorí nedisponujú potrebnými sociálnymi zručnosťami a prežívajú odmietnutie kolektívu. Odmietanie spolužiakmi je jedným z faktorov, ktoré majú za následok slabý výkon v škole a vznik emočných problémov. Často, keď dospelí hodnotia svoje detstvo ako „šťastné“ alebo „nešťastné“, je rozhodujúcim činiteľom práve tá skutočnosť, či boli prijímaní spolužiakmi v triede (Prokešová, 2005 in Stuchlíková, 2005, s. 74).

Väčšia časť učenia prebieha v spoločenskom kontexte. Podľa Vygotského má sociálna interakcia vo vzdelávaní dieťaťa významnú úlohu. Veľa z nášho učenia je založené na úspechu dosiahnutom spoluprácou. Deti sa učia najlepšie vtedy, keď majú prístup k tvorivému konaniu ľudí okolo seba. Základom úspechu je reč a komunikácia. Dve oblasti, ktoré spolu úzko navzájom súvisia:

- **kooperatívna komunikácia:** stvárňovanie skúsenosti do podoby myslenia v kontakte s druhými
- **kooperatívne učenie:** učenie s druhými vo dvojiciach, malých skupinách. (Fischer, 2004, s. 104).

Vrstovnícke vzťahy sú pre vývin dieťaťa zásadné, pretože interakcia s vrstovníkmi podporuje jeho kognitívny vývin, rozvoj sociálnych schopností, rozvoj sabapojatia a utváranie morálnych a sociálnych hodnôt. Navyše môžeme predpokladať, že deti, ktoré sa nachádzajú v izolácii v triede, budú mať aj v budúcnosti problémy s nadviazaním priateľských vzťahov a so zaradením do pracovného kolektívu (Hříbková, 2009, s. 140).

Nadané deti zvyčajne dobre vnímajú triednu klímu a medziľudské vzťahy. Sú citlivé k sociálnym problémom, avšak ich nerovnomerný vývin v porovnaní s vyvinutou kognitívnou oblasťou a menej vyvinutou sociálne-emocionálnou oblasťou im často nedovolí primerane reagovať v krízovej situácii. Používanie inscenačných metód, ktoré patria ku kooperatívnym úlohám, môže kladne rozvíjať afektívne charakteristiky nadaného žiaka a upevňovať jeho pozíciu v triednom kolektíve. Žiaci sa učia vzájomnej tolerancii k druhým a používať adekvátne spôsoby v jednaní (Machů, 2010, s. 97).

Skupinové metódy sa zameriavajú najmä na dané oblasti:

- vzájomná spolupráca
- sociálne vzťahy, ktoré vedú k budovaniu kvalitnej sociálnej skupiny a triedy. Prispievajú k vytváraniu pozitívnych medziľudských vzťahov a znižujú možnosť vzniku osobných konfliktov. Učia žiakov primerane reagovať na hodnotenie svojho vystupovania a prijímať radu a kritiku. Podporujú budovanie pozitívnej pracovnej atmosféry a priateľských vzťahov medzi žiakmi. Takáto atmosféra smeruje k stmelovaniu pracovného kolektívu (Sitná, 2009, s. 50).

„Skvalitňovanie osobnosti vo všetkých jej prejavoch, a teda aj v medziľudských vzťahoch, je nielen možné, ale aj potrebné.“ To všetko sa musí žiak naučiť, preto skvalitňovanie osobnosti aj v medziľudských vzťahoch, je nielen možné, ale aj potrebné. Slušné, asertívne správanie je ovplyvnené tým, čo si človek počas svojho vývinu osvojil. Špecifickým druhom sociálneho učenia je sociálny výcvik, zameraný na rozvoj sociálnych zručností. Možno ním ovplyvňovať vzťahy v skupine. Účastníci poznajú nielen to, aké je ich správanie, ale aj akú reakciu vyvoláva (Kačáni - Bucková, 2001, s. 47).

Reisch a Schwarz (2002) upozornili na význam skupinovej dynamiky, štýlov vedenia učiteľov. Dôraz položili na klímu učenia sa. Kde chýba „kolegiálna klíma,“ sú horšie učebné výsledky. Sociálne učenie považovali za jednu z podmienok pre vznik pozitívnej klímy. Tiež Fend skúmal v rámci klímy triedy vzťahy medzi žiakmi, rozsah požiadaviek na výkon, stupeň disciplíny.

Zistil, že rozdiely medzi triedami vznikajú na základe vzájomných vzťahov všetkých zúčastnených osôb (Grecmanová, 2008, s. 49).

Trabalíková, ktorá sa zaoberá vplyvom implementovania sociálnych foriem vyučovania do výchovno-vzdelávacieho procesu, uvádza nasledovné výsledky svojho výskumu: Štatistický významný rozdiel sa nepreukázal v prípade hodnôt klímy triedy v oblastiach nezhody, súťaživosť, súdržnosť, náročnosť a spokojnosť, zisťované dotazníkom Naša trieda. Aj keď nedošlo k výrazným zmenám v charaktere sociálnej klímy tried, v konečnom dôsledku sú tieto zmeny pozitívne. Zdôrazňuje, že využívanie kooperatívneho vyučovania len na vyučovacích hodinách jedného predmetu (prírodopis), nebolo v prípade daného experimentu dostačujúce na dosiahnutie významných pozitívnych zmien sociálnej klímy v triedach. Následne uvádza možné dôvody:

- 1) implementácia trvala relatívne krátko – 40 vyučovacích hodín (z toho v plnej miere len na 15)
- 2) kooperatívne vyučovanie sa konalo v jednom vyučovacom predmete.

Zavádzanie inovácií v našich školách, by malo byť systémové a premyslené, ktoré sa prelína vo všetkých vyučovacích predmetoch. Je potrebná podpora spolupráce žiakov a zároveň potreba spolupráce pedagógov v tejto oblasti (2011, <http://www.casopispedagogika.sk>).

My sme si na zaradenie kooperatívneho vyučovania s cieľom pozitívne ovplyvniť sociálnu klímu v danej triede vybrali predmet výtvarnú výchovu, ktorá podľa Laznibatovej (2001, s. 307), má pre nadaných žiakov popri výchovnej funkcii aj významný relaxačný obsah. Prostredníctvom výtvarného prejavu sa deti dokážu nielen uvoľniť, ale aj utriediť si svoje poznatky a pocity a tiež sa zoznámiť s pocitmi a názormi spolužiakov. Keďže u detí prevažuje záujem o techniku, témy by mali byť koncipované tak, aby vychádzali z ich znalosti a zároveň poskytovali priestor pre ich fantáziu.

Na dosiahnutie pozitívnej sociálnej klímy triedy a subjektívnej pohody žiaka je potrebné splňať: opakovaný prežitok kladnej odozvy a dlhodobu trvajúcej možnosti vlastného uplatnenia, čo znamená:

- vedomie vlastnej ceny pre skupinu, ktorá v triede vzniká (čo môžeme vyjadriť napr. vetou „v našej triede sú všetci spolu kamaráti“)

- možnosť aj niekedy zlyhať, bez toho že by ho tieto chyby a nedostatky znížili v očiach spolužiakov a ubrali mu postavenie, ktoré medzi nimi má
- pocit, že spolužiaci stoja o to, aby sa podieľal na spoločnej činnosti (Prokešová 2005 in Stuchlíková, 2005, s. 52). Pričom klímu triedy môžeme definovať ako sociálno-psychologickú premennú, ktorú tvoria ustálené postupy vnímania, prežívania, hodnotenia a reagovania všetkých aktérov na to, čo sa v triede odohralo, práve odohráva alebo sa má v budúcnosti odohrať. K týmto aktérom patrí:
 - trieda ako celok
 - skupiny žiakov
 - žiak ako jedinec
 - učiteľ.

Rozlišuje sa klíma aktuálna a klíma preferovaná, ktorú si žiaci a učiteľ iba želajú. Klímu triedy je možné zisťovať pomocou špeciálnych diagnostických metód: interakcia učiteľ - žiak, vzťah učiteľ – žiak, vzťah žiak – žiak (Čáp – Mareš, 2001 in: Průcha – Walterová – Mareš, 2009, s. 125).

Klíma triedy vyjadruje dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, sú menej premenlivé, fungujú bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, menia sa pomalšie ako atmosféra triedy. Môžeme hovoriť o týchto premenných klímy triedy:

- spokojnosť v triede, v skupine – predstavuje mieru uspokojenia a určitej pohody v triede
- spory, konflikty v triede, v skupine – ide o mieru napätia a škriepok
- súťaživosť v skupine – zisťujú sa vzťahy v skupine, prežívanie úspechov a neúspechov
- náročnosť úloh, učenia
- súdržnosť triedy, skupiny – zisťujú sa priateľské a nepriateľské vzťahy a voľby, miera pospolitosti skupiny (Zelina, 1996, s.155).

Petlák (2006, s. 30) z pedagogického hľadiska uvádza následné znaky pozitívnej klímy:

- spokojnosť žiakov s výučbou a jej priebehom

- objektivnosť hodnotenia, ktoré veľmi vplýva na citové rozpoloženie žiakov, ovplyvňuje ich vzťah k triede, učiteľom a k spolužiakom
- inovovanie vyučovania – žiaci majú radi rôzne inovácie, medzi ktoré radíme aj kooperatívnu prácu, takáto výučba podporuje formovanie sociálnych vzťahov medzi žiakmi
- neformálnosť prístupu učiteľov k žiakom
- pozornosť nielen výučbe, ale aj výchove žiakom.

PRAKTICKÁ ČASŤ

5 PRIESKUM

V prieskume sme sa zamerali na problém, či je možné zaradiť kooperatívne úlohy v rámci vyučovacieho procesu s výsledným pozitívnym účinkom v oblasti sociálnej klímy triedy a vzájomných sociálnych vzťahov u žiakov 4. ročníka ZŠ triedy pre intelektovo nadané deti.

5.1 Cieľ prieskumu

Pred samotnou aplikáciou kooperatívneho vyučovania v rámci hodín pracovného vyučovania, sme si stanovili nasledovné ciele.

- 1) pripraviť kooperatívne úlohy, vhodné na aplikáciu na vyučovacích hodinách výtvarnej výchovy v 4. ročníku ZŠ triedy pre intelektovo nadané deti
- 2) aplikovať kooperatívne úlohy na hodinách výtvarnej výchovy
- 3) skúmať a analyzovať zmeny sociálnej klímy triedy a vzájomných sociálnych vzťahoch žiakov 4. ročníka ZŠ triedy pre intelektovo nadané deti
- 4) navrhnúť formu, akou môže učiteľ v rámci vyučovacieho procesu prispieť k zmene sociálnej klímy v triede pre intelektovo nadané deti.

Úlohy prieskumu

Zaradením kooperatívnych úloh na hodinách výtvarnej výchovy v triede pre intelektovo nadané deti, bolo našim cieľom splniť nasledovné úlohy:

- 1) zistiť, akú podobu má sociálna klíma v danej triede
- 2) zistiť, či sa po aplikácii kooperatívneho vyučovania zmení sociálna klíma triedy pre intelektovo nadané deti

- 3) zistiť, či sa po aplikácii kooperatívnych foriem vyučovania zmenia vzájomné sociálne vzťahy medzi žiakmi s intelektovým nadaním.

5.2 Hypotézy

Predpokladaný vzťah medzi využívaním kooperatívneho vyučovania na vyučovacom predmete výtvarnej výchovy a zmenou sociálnej klímy triedy pre intelektovo nadané deti 4. ročníka ZŠ, sme vyjadrili v podobe nasledujúcich hypotéz:

H1: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu spokojnosť vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zvýši.

H2: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu súdržnosť vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zvýši.

H3: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu nezhody vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zníži.

H4: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu súťaživosť vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zníži.

H5: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu obtiažnosť učenia vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zníži.

H6: Predpokladáme, že využívaním kooperatívneho vyučovania len na hodinách pracovného vyučovania sa zvýši počet žiakov s pozitívnou statusovou pozíciou a klesne počet žiakov s negatívnou statusovou pozíciou.

Úroveň hodnôt súdržnosť, spokojnosť, nezhody, súťaživosť a obtiažnosť sme v triede posudzovali na základe výsledkov dotazníka „Naša trieda a charakter sociálnych vzťahov v triede sme merali prostredníctvom sociometrického merania: sociometrická matica a sociometrický index.

5.3 Charakteristika prieskumnej vzorky

Celý prieskum sme realizovali v IV. A triede pre intelektovo nadané deti na ZŠ s MŠ Ul. sv. Gorazda Žilina, kde sme ako prostriedok zmeny sociálnej klímy triedy, využívali kooperatívne formy vyučovania. Pani riaditeľka, pani zástupkyňa a triedna učiteľka nám vyšli maximálne v ústrety a prieskum vnímali veľmi pozitívne. Poskytli nám dostatočný priestor na zaradenie kooperatívnych úloh v rámci vyučovacieho procesu a to na predmete výtvarnej výchovy. Žiaci boli vo veku 9 – 10 rokov, čo je z hľadiska zavádzania kooperácie najvhodnejší vek. Ich celkový počet bol 14, z toho 9 dievčat a 5 chlapcov.

IV. A triedu sme si vybrali z viacerých dôvodov. Hlavným dôvodom bolo homogénne zoskupenie žiakov v triede. Triedu tvorili len žiaci s nadpriemerným IQ. Intelektovo nadaní žiaci sú podľa novely, ktorú priniesol čl. II zákona č. 5/2005 Z.z. s platnosťou od 1. februára 2005 pokladaní za žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, preto si tiež zaslúžia našu pozornosť. Výhodou bol nízky počet žiakov, čo nám vytvorilo vhodné podmienky pre zavádzanie kooperatívneho vyučovania. Dôležitým hľadiskom tiež bolo, že učebné plány pre intelektovo nadané deti poskytovali dostatočný priestor na aplikáciu kooperatívnych úloh a realizáciu samotného prieskumu, keďže sa mohli jednotlivé vyučovacie hodiny podľa potrieb individuálne upraviť. Aj keď sa v triede uplatňovali moderné formy vyučovania, u žiakov

nebolo doteraz cielene využívané kooperatívne vyučovanie na zmenu sociálnej klímy triedy. Z toho vyplýva, že nadaní žiaci už mali určité skúsenosti so skupinovým vyučovaním a nebolo im úplne neznáme. Tým sa nám otvoril priestor na rozšírenie ďalších možností, ktoré nám dávalo kooperatívne vyučovanie.

Žiakov som pri práci v skupinách na vyučovacích hodinách pracovného vyučovania viedla ja v spolupráci s triednou učiteľkou, ktorá ich daný predmet zároveň vyučuje. Pred začatím prieskumu som dostala možnosť viac krát sa zúčastniť na vyučovaní, aby si žiaci na mňa zvykli a nedošlo k ovplyvneniu výsledkov prieskumu tým, že by sa deti v mojej prítomnosti začali správať neprirodzene, vyvíjali väčšiu snahu a zámerne sa predvádzali.

5.4 Výskumné metódy použité v prieskume

Na získanie potrebných údajov k zisteniu zmien v sociálnej klíme triedy, sme zvolili ako hlavnú metódu dotazníkovú metódu, pričom sme na zisťovanie klímy školskej triedy vybrali **dotazník „Naša trieda“** (Príloha A). Je vhodnou metódou, pomocou ktorej môže aj radový učiteľovi poznať sociálnu klímu školskej triedy. Jeho autormi sú austrálčania B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Vznikol zjednodušením rozsiahlejšieho dotazníka LEI (Learning Environment Inventory), ktorý sa používa pre žiakov stredných škôl (Fraser, Anderson, Walberg, 1982).

Dotazník je určený pre žiakov vo veku 8 – 12 rokov. Pozostával z 25 dichotomických otázok, ktoré sú formou uzavretých otázok, pričom sme žiakom predložili dve alternatívy odpovedí: áno – nie. Každý žiak odpovedal sám za seba, pričom sme žiakov k odpovediam nenútili. Dotazník umožňoval posúdiť sociálnu klímu triedy na základe 5 hľadísk, podľa 5 premenných. Na každú premennú (spokojnosť, nezhody, súťaživosť, obtiažnosť učenia a súdržnosť) sa zameriava 5 otázok v dotazníku, ktoré sú nie zoradené za sebou. Dotazník „Naša trieda“ skúmal:

- 1) **Spokojnosť v triede** – zisťovali sme vzťah žiakov k svojej triede, mieru spokojnosti a pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
- 2) **Nezhody v triede** – zisťovali sme konflikty vo vzťahoch medzi žiakmi, mieru napätia (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
- 3) **Súťaživosť v triede** – zisťovali sme konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, mieru snáh vyniknúť a tiež prežívanie školských neúspechov (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
- 4) **Obťažnosť v učení** – zisťovali sme, ako žiaci prežívali nároky školy, nakoľko učenie považovali za namáhavé (4, 9, 14, 19, 24)
- 5) **Súdržnosť triedy** – zisťovali sme priateľské a nepriateľské vzťahy medzi jednotlivými žiakmi a celkovú mieru pospolitosti triedy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Na spracovanie získaných údajov sme použili výpočet bežného aritmetického priemeru pre každú sledovanú oblasť: spokojnosť, nezhody, súťaživosť, obťažnosť a súdržnosť. Následne sme pristúpili k porovnávaniu daných výsledkov zo vstupného a výstupného merania.

Prieskum sme realizovali v mesiacoch november a december 2011, v rozsahu piatich týždňov na 1. stupni ZŠ, v 4.A triede pre intelektovo nadané deti. Dotazník (príloha A) bol hlavným nástrojom na popis reálnej sociálnej klímy v triede. Vo svojom prieskume sme zisťovali sociálnu klímu triedy pred aplikáciou kooperatívneho vyučovania a po ukončení využívania kooperatívneho vyučovania na hodinách výtvarnej výchovy. Pred samotným vyplňovaním dotazníka sme žiakom poskytli jednotné pokyny. Ten istý dotazník, sme predložili žiakom k vyplneniu dva krát s časovým odstupom 5 týždňov.

V prieskume sme sa opierali aj o údaje získané **sociometrickou metódou**. Sociometria je špecifická metóda na analýzu štruktúry sociálnej skupiny, v našom prípade triedy pre intelektovo nadané deti.

Autorom tejto metódy je J. L. Moreno. Najlepšie sa uplatňuje v malej skupine, kde sa všetci členovia navzájom poznajú a sú v kontakte. Trieda pre intelektovo nadané deti na základe tohto hľadiska poskytovala vhodné

prostredie na jej použitie. Princíp sociometrie spočíval vo vzájomnej voľbe členov triedy a umožňoval sledovať jej súdržnosť, vzťahy medzi jednotlivcami, ich postavenie v triede, pozíciu vodcu a naopak odmietaného. Informácie (voľby) sme získavali zo sociometrického dotazníka, na základe písomných odpovedí žiakov na otvorené otázky.

Výsledky sociometrického dotazníka sme vyjadrili dvoma formami:

- 1) **sociometrickou maticou** - danú formu vyjadrenia výsledkov sociometrie sme v prieskume použili aj my. Sociometrické matice prehľadne ukazujú počet uskutočnených a získaných volieb u každého jednotlivca. V našom prieskume sme použili upravenú sociometrickú maticu, ktorá zohľadňovala potreby pre získavanie a spracovanie údajov daného výskumu.
- 2) **sociometrickými indexami** - sledujú znaky skupiny ako celku a vyjadrujú jej súdržnosť, expanzivitu vo forme výpočtov rôznych matematicko – štatistických operácií.
- 3) **sociogramom** – graficky sa znázornia vzájomné vzťahy v skupine, a postavenie jednotlivcov, použitie sociogramu sa však neodporúča pri skupine s viac než 20 členmi, kvôli jeho neprehľadnosti – sociogram sme pri spracovaní výsledkov nevyužili.

5.5 Plán prieskumu

Tabuľka 1: Plán prieskumu

Týždeň /hodina	Téma	Kooperatívna úloha	Časový rozsah úlohy	Použitá výskumná metóda
1/1	Triednická hodina	Objasnenie žiakom, aké úlohy ich čakajú	30 min.	DOTAZNÍK „Naša trieda“ Sociometria
1/2	Tvorba rozprávky	Úloha č. 1 „Rozprávka“ (príloha C.1)	45 min.	

Týždeň /hodina	Téma	Kooperatívna úloha	Časový rozsah úlohy	Použitá výskumná metóda
1/3	Tvorba rozprávky	Úloha č. 1 „Rozprávka“ (príloha C.1)	45 min.	
2/4	Práca s odpadovým materiálom	Úloha č. 2 „Strašidlo“ (príloha C.2)	45 min.	
2/5	Práca s odpadovým materiálom	Úloha č. 2 „Strašidlo“ (príloha C.2)	45 min.	
3/6	Základy konštruovania	Úloha č. 3 „Stroj pomocník“ (príloha C.3)	45 min.	
3/7	Základy konštruovania	Úloha č. 3 „Stroj pomocník“ (príloha C.3)	45 min.	
4/8	Práca s papierom	Úloha č. 4 „Urobme si hru“ (príloha C.4)	45 min.	
4/9	Práca s papierom	Úloha č. 4 „Urobme si hru“ (príloha C.4)	45 min.	
5/10	Svet okolo nás	Úloha č. 5 „Cestujeme po Slovensku“ (príloha C.5)	45 min.	
5/11	Svet okolo nás	Úloha č. 5 „Cestujeme po Slovensku“ (príloha C.5)	45 min.	
5/12	Triednická hodina	Záverečné zhodnotenie a reflexia práce žiakov v skupinách	30 min.	DOTAZNÍK „Naša trieda“ Sociometria

Didaktická stratégia pri uplatňovaní kooperatívneho vyučovania v triede pre intelektovo nadané deti s cieľom pozitívneho ovplyvnenia sociálnej klímy triedy

Pri výbere vhodnej formy vyučovania sme vychádzali z predpokladu, že od fungovania sociálnych interakcií v skupine závisí úspešnosť riešenia

zadaných úloh. Kooperatívne vyučovanie vyvoláva potrebu výmeny názorov, hľadania spoločného riešenia úlohy. Z toho dôvodu sme na zmenu sociálnej klímy zvolili kooperatívne formy vyučovania, ktoré sme sa rozhodli aplikovať na predmete výtvarná výchova. Vytvorila nám vhodné podmienky na zaradenie kooperatívnych úloh v triede pre intelektovo nadané deti, kedy nám triedna učiteľka v rámci tvorivých dielni, zvýšila počet vyučovacích hodín z 1 na 2 hodiny týždenne, vo forme dvojhodinovej práce. Podiel vyučovacích hodín s kooperatívnym vyučovaním, tak predstavoval 2 hodiny týždenne z celkových 26. hodín. V priebehu prieskumu sme postupovali podľa výskumného plánu (Tabuľka 1), kedy sme aplikovali kooperatívne vyučovanie celkovo na 10 vyučovacích hodinách.

Na úvod sme žiakom administrovali dotazník „Naša trieda“ (Príloha A, úloha B). Zistili sme aktuálnu sociálnu klímu, ktorá prevládala v triede. Zároveň sme vykonali prvé sociometrické meranie (Príloha A, úloha A). Poskytlo nám základné informácie o postavení jednotlivých členov v rámci triedy, ktoré sme neskôr využili pri utváraní skupín. Každú z činností sme zamerali na pozitívnu zmenu sociálnej klímy triedy a vzájomných sociálnych vzťahoch žiakov. Predpokladali sme zapojenie všetkých členov v rámci skupiny.

Pred začatím kooperatívneho vyučovania, sme si spoločne so žiakmi definovali sociálne zručnosti, na ktoré sme sa chceli zamerať. Žiakov sme sa pýtali, čo je dôležité, ak majú v skupine úlohu splniť čo najlepšie. Prebehol rozhovor o pravidlách nevyhnutných pre spoluprácu. Žiaci určili za potrebné nasledujúce sociálne zručnosti: nekričime, nehádame sa, spolupracujeme, pomáhame si, počúvame sa a pod. Vytvorili sme „*LIST sociálnych zručností*“, pričom sme spoločne so žiakmi hovorili o spolupráci v ich skupine, mohli sa vyjadriť k tomu čo sa im páčilo a čo nie, čo by bolo treba vylepšiť. Na LIST-e sme nechali voľný priestor na prípadné doplnenie nových sociálnych zručností. Bolo nutné, aby žiaci s týmito prvkami pracovali na každej vyučovacej hodine. LIST pomohol žiakom uvedomiť si, čo poskytuje kooperatívne vyučovanie. Spolupodieľali sa na hodnotení kooperatívnych činností na základe vlastných skúsenosti a zážitkov, sami tvorili závery o práci v skupine a o správaní pri

plnení kooperatívnych úloh. Na každú vyučovaciu hodinu sme si pripravili „*Pokyny k práci*“ s presným pracovným postupom, aby sa cez realizáciu úloh vzájomne nerušili prípadnými otázkami.

Žiaci boli rozdelení do 3 až 4 – členných skupín, ktoré sme vytvorili pred začatím každej úlohy náhodným losovaním, pričom sme si všímali, ako sa v rámci skupín pohybuje najmenej obľúbený žiak. Našou snahou bolo, aby sa pri práci striedal s rôznymi spolužiakmi. Žiaci tak boli nútení pracovať v skupine aj s tým, koho by si sami nevybrali. Tieto skupiny umožňovali žiakom vzájomne sa poznávať. Naším heslom v triede bolo „*Všetci za jedného, jeden za všetkých*“. Žiakov sme povzbudzovali, aby v prípade potreby vyhľadali pomoc, prípadne pomoc poskytlí. Tým sme zabezpečili, že žiaci dokázali požiadať o pomoc v záujme dokončenia úlohy a ostatní členovia skupiny sa naopak snažili pomôcť týmto žiakom.

Úloha č.1 „*Rozprávka*“ (Príloha B1) nútila žiakov zvoliť si zapisovateľa, rozdeliť si činnosť, poradu v tichosti, predpokladala schopnosť vyjadriť vlastné myšlienky a zároveň prijať myšlienku druhého. Významným faktorom bolo, že umožnila žiakom zamyslieť sa nad kladnými vlastnosťami, vcítiť sa do prežívania jednotlivých postáv rozprávky, vedieť zhodnotiť rôzne prejavy správania. Žiaci pri dramatizácii rozprávky pozorne a v tichosti sledovali skupinu, ktorá hrala, čo bol prejav vzájomnej úcty. Po skončení si navzájom zatlieskali. Pre následnú diskusiu bola nevyhnutná vzájomná komunikácia. Úloha č. 2 „*Strašidlo*“ (Príloha B2) si vyžadovala vzájomnú dohodu pri utváraní strašidla, primeranú silu hlasu schopnosť vyjadriť myšlienku a zároveň prijať názor druhého, zorganizovať si činnosť. Úloha č.3 „*Stroj pomocník*“ (Príloha B3) predpokladala od členov predloženie viacerých návrhov riešenia, prijatie vzájomnou dohodou to najvhodnejšie a dohodnúť sa, akým spôsobom bude ich stroj fungovať. Aby žiaci vedeli zdôvodniť a presadiť svoje návrhy museli byť schopní formulovať a vyjadriť svoje názory zrozumiteľne, v logickom slede, primeranou silou hlasu bez prejavu agresivity. Úloha č.4 „*Urobme si hru*“ (Príloha B4) vyžadovala od členov skupiny vzájomnú dohodu na type hry, organizáciu činnosti, žiaci boli nútení rozdeliť si jednotlivé úlohy. Predpokladala schopnosť formulovať vlastné myšlienky,

prijat' nápad druhého, ale aj vhodným spôsobom presadiť svoj. Úloha č.5 „*Cestujeme po Slovensku*“ (Príloha B5) nútila žiakov k výberu zaujímavej oblasti Slovenska vzájomnou dohodou a to hneď dvakrát, vyžadovala štúdium mapy v tichosti a komunikáciu v skupine primeranou silou hlasu.

Na každej úlohe žiaci v skupine pracovali spoločne na základe stanoveného postupu, kedy bola nutná výmena viacerých myšlienok, návrhov riešenia a následný výber dohodou tých najvhodnejších, aktívne počúvanie, zdôvodnenie svojich riešení a v skupinách sa často vyžadovala vzájomná pomoc členov v záujme splnenia úlohy. Konečným výsledkom všetkých kooperatívnych úloh boli produkty, ktoré boli umiestnené na výstavke výtvarných prác triedy. Po splnení každej kooperatívnej úlohy sme sa so žiakmi rozprávali o miere a spôsobe spolupráce v ich skupine a o ich pocitoch.

Z pohľadu práce skupín sme nehodnotili splnené úlohy najlepšia – najhoršia, pretože nešlo o kľúčový cieľ v snahe o zmenu sociálnej klímy triedy. Naopak, takéto hodnotenie mohlo poškodiť klímu triedy a vyvolať nezdravú súťaživosť skupín až konflikty.

5.6 Zber a spracovanie údajov

1) Dotazníková metóda - na hlbšiu analýzu vzťahov v triede v oblastiach: spokojnosť, nehody, súťaživosť, obtiažnosť učenia a súdržnosť sme použili dotazník „Naša trieda“ (Príloha A, úloha B). Dotazník sme žiakom zadali dvakrát, a to pred a po aplikácii kooperatívneho vyučovania. Odpoveď „áno“ sme skórovali 3 bodmi a odpoveď „nie“ 1 bodom. Otázky č. 6, 9, 10, 16, 24 sme skórovali opačne: za „áno“ sme pripísali 1 bod, za „nie“ 3 body. V prípade, ak žiak na otázku neodpovedal, alebo zakrúžkoval obidve možnosti, odpoveď sme skórovali 2 bodmi. Hodnoty sa pohybovali od 5 bodov do 15 bodov. Z hodnôt získaných skórovaním sme následne vypočítali aritmetické priemery vo forme číselných údajov, ktoré sú uvedené v Grafe 1 a Tabuľke 3.

Na základe získaných hodnôt jednotlivých premenných sme dostali informáciu, či bola reálna sociálna klíma triedy viac priaznivá alebo

nepriaznivá. Čím vyššie hodnoty vychádzajú u premenných typu spokojnosť, súdržnosť, tým lepšie, čím vyššie hodnoty vychádzajú u premenných typu nezhody, súťaživosť, obtiažnosť, tým horšie. O ideálnej klíme svedčia vysoké hodnoty vypočítané za celú triedu u spokojnosti a súdržnosti a nízke hodnoty u nezhôd, súťaživosti a obtiažnosti učenia.

2) Sociometria - charakter sociálnych vzťahov v triede pre intelektovo nadané deti sme merali prostredníctvom sociometrického merania: sociometrická matica a sociometrické indexy. Vychádzali sme z údajov, ktoré sme získali v sociometrickom dotazníku (Príloha A, úloha A), v ktorom mali žiaci určiť troch spolužiakov, s ktorými chcú pracovať a jedného spolužiaka s ktorým nechcú pracovať. Pri vyplňovaní dotazníka sa žiaci snažili zoradiť spolužiakov, s ktorými chcú pracovať podľa poradia – na prvom mieste určili toho, s ktorým chcú pracovať najviac. Túto informáciu sme pri analýze výsledkov zohľadnili. Predpokladali sme, že si vyberali spolužiakov, s ktorými by vytvorili skupiny schopné, čo najlepšie splniť úlohy a najmä, s ktorými ich spájajú kamarátske vzťahy. Žiaci si nemohli vybrať ľubovoľný počet volieb, pretože tieto informácie sa horšie vyhodnocujú. Dotazník sme žiakom zadali dvakrát, a to pred a po aplikácii kooperatívneho vyučovania.

Pri vyučovaní v skupine by som najradšej spolupracoval s týmito spolužiakmi:

1.....

2.....

3.....

Neželám si na vyučovacích hodinách spolupracovať s týmto spolužiakom:

.....

Sociometriou sme sledovali súdržnosť medzi žiakmi v triede, postavenie žiakov v nej, zmeny v postavení vodcu a najmä zmeny pozície odmietaného žiaka. Výsledky sme spracovali vo forme sociometrických matíc a sociometrických indexov.

Sociometrické matice:

Výsledky sociometrických meraní z dotazníka (Príloha A, úloha A) sme spracovali do tabuliek (Príloha C). V daných tabuľkách sme uviedli voľby medzi jednotlivými žiakmi na základe písomného vypracovania sociometrického dotazníka. V tabuľkách sme zachytili tri kladné voľby spolužiakov, ako aj po jednej negatívnej voľbe. Tento spôsob spracovania výsledkov je pre prehľadnosť spracovania vhodný najmä pre skupiny väčšie ako 20 – členné. Sociometrické matice, okrem toho, že nám poskytli dôležité informácie o sociometrických pozíciách jednotlivých žiakov v triede pred začatím a po ukončení kooperatívneho vyučovania, boli zároveň východiskom pre ďalšie výpočty. Využili sme ich pri výpočtoch sociometrických indexov. Konštrukcia sociometrických matíc nám tak poskytla potrebné údaje o celkovej sociálnej klíme triedy, ako aj o sociálnych pozíciách jednotlivých žiakov v rámci triedy pre intelektovo nadané deti.

Sociometrické indexy:

Predstavoval ďalší spôsob interpretáciou získaných sociometrických údajov z dotazníka. Ide o číselné vyjadrenie uskutočnených pozitívnych a negatívnych volieb žiakov, ktoré sme zamerali na sledovanie vzájomných vzťahov medzi spolužiakmi v triede pre intelektovo nadané deti.

Naším cieľom bolo, po vytvorení sociometrických matíc určiť sociometrické indexy: individuálne indexy sociopreferenčných vzťahov, ktoré vyjadrujú sociometrický status jednotlivca v triede, sme vypočítali podľa vzorca:

ISSZ – index zmiešaného sociometrického statusu jednotlivca

$$\text{ISSZ} = \frac{\text{počet získaných pozitívnych výberov} - \text{počet získaných negatívnych výberov}}{(N - 1)}$$

N – počet žiakov v triede

Tabuľka 2: Klasifikácia členov skupiny na základe ISSZ

sociometrický status	hodnota zmiešaného sociometrického statusu (ISSZ)	
1. hviezdy	+ 0,20	a viac
2. uprednostňovaní	+ 0,05	0,19
3. prijímaní	- 0,04	+0,04
4. neprijímaní	- 0,05	- 0,19
5. odmietaní	- 0,20	a menej

Uvedený ISSZ (index zmiešaného sociometrického statusu) jednotlivca sa pohybuje v intervale od +1 do -1. ISSZ a zisťuje sociopreferenčné vzťahy v triede. Na základe hodnoty ISSZ, ktorú žiak dosiahol sme určili jeho pozíciu v triede, ktorá je inak pomerne nemenná, ak nenastane z vonka určitý zásah.

Sociometrické statusy možno charakterizovať nasledovne:

„Hviezdy“ – žiaci, ktorí sú najviac obľúbení medzi spolužiakmi. Zdá sa, že títo žiaci výraznejšie iniciujú a organizujú aktivity. Niektorí žiaci sú lídrami v špecifickej oblasti, akou je matematika alebo čítanie, iní sú všeobecnými lídrami, sú populárni aj pre hrové aj pre pracovné aktivity.

Nepovšimnutí žiaci – sú zvyčajne ignorovaní inými žiakmi, keď sa robí voľba partnerov pre hru a pre prácu. Títo žiaci si vybrali niekoho, s kým chcú pracovať, ale zriedkavo si ich vybrali iní spolužiaci. Ich voľba nie je opätovaná.

Odmietaní žiaci – nie sú vyberaní inými spolužiakmi, pretože sa im s nimi ťažko pracuje, alebo nemajú dostatočné schopnosti pre splnenie zadanej úlohy. Spolužiaci ich odmietajú z dôvodov ich správania, osobnostných vlastností, alebo nedostatku sociálnych spôsobilostí. Títo žiaci si vyberajú iných, avšak nikdy nie sú inými volení.

Podľa dosiahnutej úrovne ISSZ sme členov skupiny klasifikovali na:

1. hviezdy, 2. uprednostňovaní, 3. prijímaní, 4. neprijímaní a 5. odmietaní.

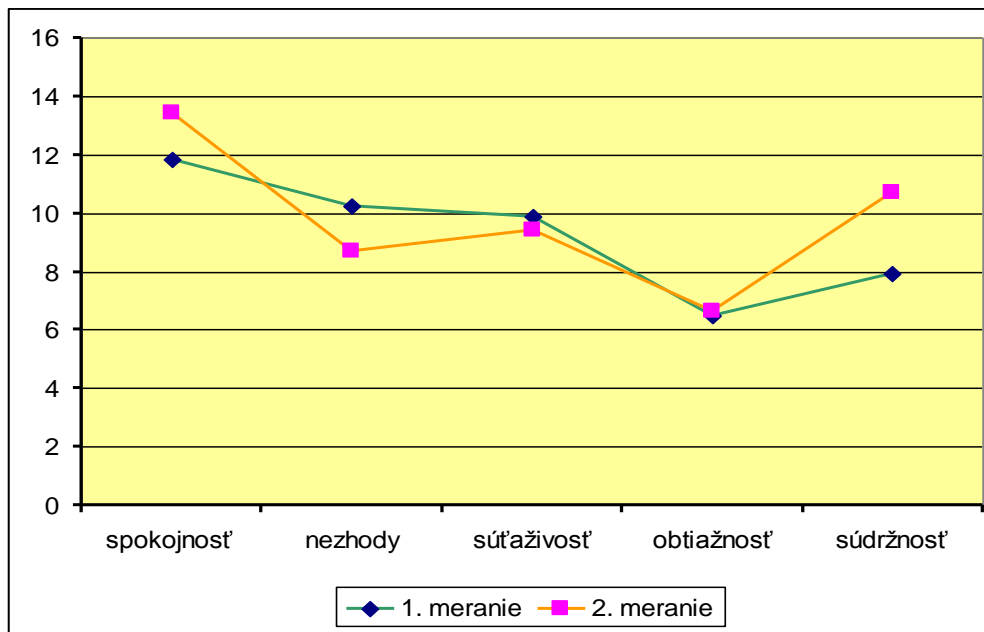
5.7 Interpretácia údajov

1) Interpretácia získaných údajov dotazníkovou metódou

Tabuľka 3: Vstupné a výstupné hodnoty z dotazníka "Naša trieda"

Oblasti	aritmetický priemer za triedu			Pásmo bežných hodnôt
	Vstupné hodnoty	Výstupné hodnoty	Odchýlka	
Spokojnosť	11,86	13,43	1,57	11 – 13
Nezhody	10,21	8,71	1,50	7 – 13
Súťaživosť	9,86	9,43	0,43	11 – 15
Obťažnosť	6,50	6,64	0,14	7 – 11
Súdržnosť	7,93	10,71	2,74	7 – 13

Graf 1: Vstupné a výstupné hodnoty z dotazníka "Naša trieda"



Zo získaných vstupných údajov uvedených v grafe 1 a tabuľke 3 sme zistili, že v triede pre intelektovo nadané deti vládala priemerná miera

spokojnosti, kedy hodnota danej oblasti dosiahla úroveň 11,86. Daná hodnota sa pohybovala v pásme bežných hodnôt od 11 – 13. Výstupné meranie nám poskytlo hodnotu 13,43, čím sme zaradením kooperatívneho vyučovania u nadaných žiakov dosiahli zlepšenie v danej oblasti.

Na základe vyhodnotených údajov zo vstupného dotazníka sa skúmaná oblasť nezhody tiež pohybovala v pásme bežných hodnôt od 7 – 13, kedy nezhody dosiahli hodnotu 10,21. Z výstupných údajov sme získali hodnotu 8,71 na základe čoho sme konštatovali, že miera nezhôd sa vplyvom kooperatívneho vyučovania znížila.

Keďže sa prieskum uskutočnil v triede pre intelektovo nadané deti, predpokladali sme medzi deťmi skôr vysokú úroveň súťaživosti. Miera súťaživosti v triede však bola priemerná 9,86 a nachádzala sa v pásme bežných hodnôt, ktoré sa pohybujú v rozmedzí 11 – 15. Z údajov z výstupného dotazníka sme zistili, že sa znížila na hodnotu 9,43.

Z výsledkov zo vstupného merania bolo zrejme, že obtiažnosť učenia žiaci pociťovali ako veľmi nízku, čo mohlo byť následkom ich nadpriemerného intelektového nadania. Už vstupná hodnota dosiahla veľmi nízku úroveň 6,50, čo bolo veľmi pozitívne. Hodnota skúmanej oblasti obtiažnosť učenia sa pohybovala pod pásmom bežných hodnôt, ktoré sú v rozsahu od 7 – 11. Zaradenie kooperatívnych úloh už nemal výrazný vplyv na pozitívnu zmenu a výsledná hodnota ostala takmer nezmenená 6,64.

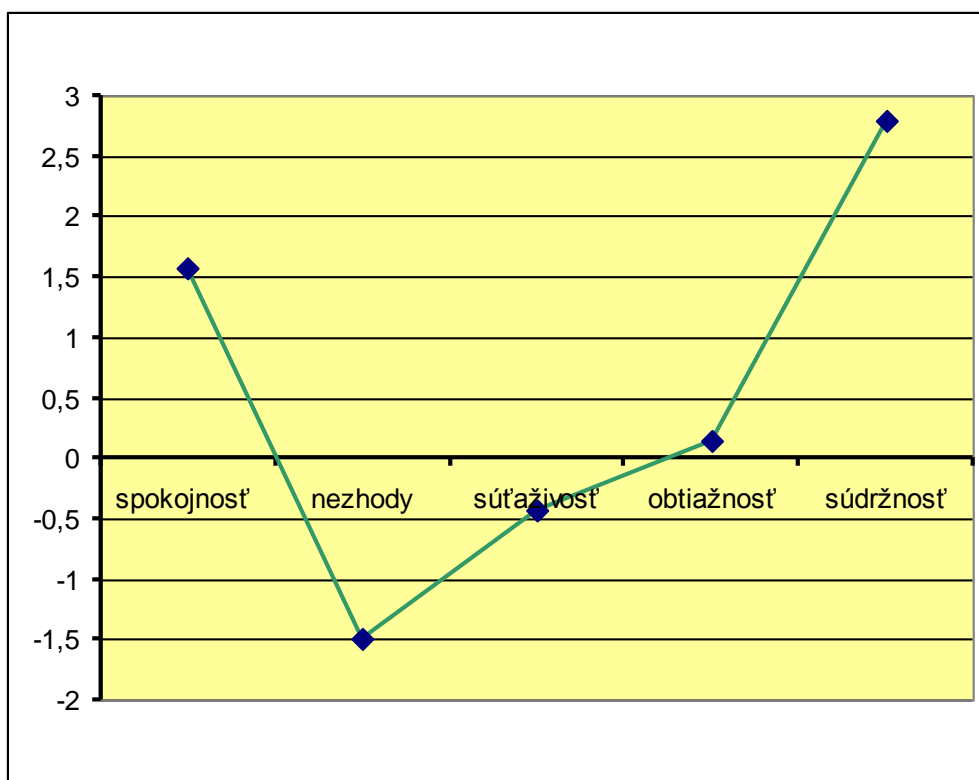
Miera súdržnosti triedy bola slabšia a vo vstupnom meraní dosiahla hodnotu 7,93. Nachádzala na hranici pásma bežných hodnôt, ktorá sa pohybuje v rozmedzí 7 – 13. Po ukončení kooperatívneho vyučovania sa hodnota výrazne zvýšila a dosiahla hodnotu 10,71.

Hodnoty spokojnosť a nezhody ukázali, že žiaci v triede boli spokojní. Nízka hodnota v oblasti obtiažnosť učenia nám ukázala, že žiaci nemali problém zvládať dané učivo, zároveň však prejavovali priemernú až nižšiu mieru súdržnosti a súťaživosti. Miera nezhôd v triede bola tiež vyššia aj keď sa nachádzala v pásme bežných hodnôt.

Výstupné údaje (Graf 1 a Tabuľka 3) ukazujú, že v triede vzrástli namerané hodnoty u premenných typu: spokojnosť a súdržnosť, čo bolo

z hľadiska realizovaného prieskumu pozitívne. Čím bola hodnota daných premenných vyššia, tým lepšie. Porovnaním vstupných a výstupných hodnôt jednotlivých oblastí sme zistili, že zároveň výrazne kleslo množstvo nezhôd v triede. Hodnoty v oblastiach súťaživosť a pociťovanie obtiažnosti učenia sa nezmenili, alebo len minimálne, čo sme nebrali v úvahu. Ako sme už uviedli hodnota obtiažnosť, bola už nízka pri vstupnom meraní a teda sme ani nepredpokladali výraznú zmenu pozitívnym smerom v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním.

Graf 2: Zmeny vo vstupných a výstupných hodnotách v dotazníku "Naša trieda"



Z grafu 2 a tabuľky 3 sme zistili, do akej miere nastali zmeny po implementácii kooperatívneho vyučovania v jednotlivých sledovaných oblastiach: spokojnosť, nezhody, súťaživosť, obtiažnosť učenia a súdržnosť.

Na základe porovnania získaných údajov zo vstupného a výstupného merania, ktoré sú uvedené v grafe 2 a tabuľke 3 môžeme konštatovať, že:

- miera spokojnosti žiakov v triede sa zmenila pozitívnym smerom, kedy hodnota v porovnaní pred aplikáciou kooperatívnych úloh a po aplikácii kooperatívnych úloh vzrástla o 1,57.
- pozitívna zmena nastala v oblasti nezhôd. Na základe údajov, ktoré uviedli žiaci v dotazníku, množstvo nezhôd kleslo o 1,50.
- súťaživosť ostávala takmer zachovaná 0,43
- pocit obtiažnosti učenia ostal zachovaný 0,14
- najvýraznejšia pozitívna zmena nastala v oblasti súdržnosť. Miera súdržnosti vzrástla o 2,74.

Vo výstupných údajoch môžeme sledovať zvýšenie miery spokojnosti, malé zníženie množstvá nezhôd v triede, Miera hodnôt u súťaživosti a pocitu obtiažnosti učenia ostal nezmenený, ale výrazne vzrástol pocit súdržnosti v triede.

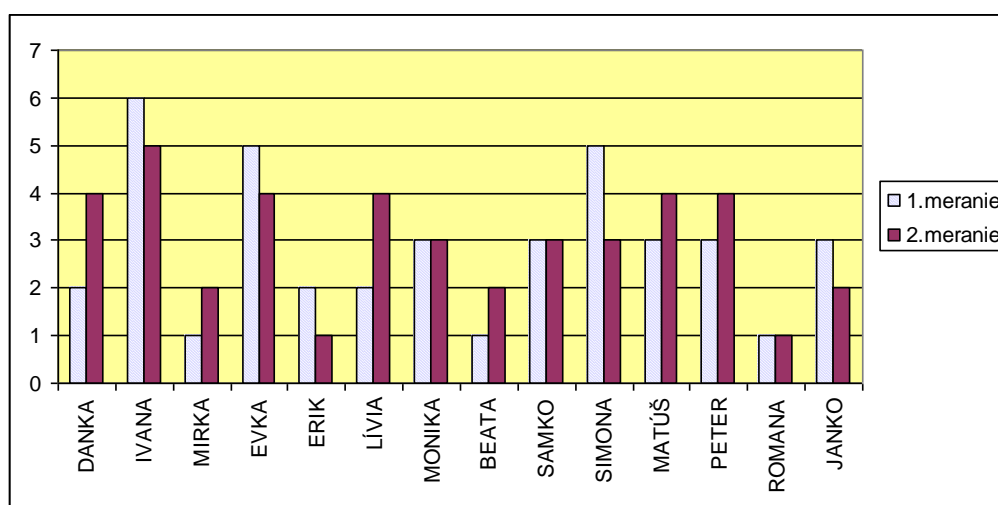
2) Interpretácia získaných údajov sociometrickou metódou

Charakter vzájomných sociálnych vzťahov v triede pre intelektovo nadané deti sme merali prostredníctvom sociometrií: sociometrická matica a sociometrický index. Po aplikácii kooperatívneho vyučovania sme zisťovali, či nastali určité zmeny v jednotlivých sociometrických pozíciach žiakov v rámci triedy pre intelektovo nadané deti.

Sociometrická matica:

Z analýzy sociometrických matíc, založených na vzájomných voľbách žiakov (Dotazník A, úloha A) sme zistili statusovú štruktúru osobných vzájomných vzťahov žiakov v triede, pričom sme porovnávali zmeny v statusovej štruktúre zo vstupného sociometrického merania a z výstupného sociometrického merania (Graf 4). Individuálne sociopreferenčné vzťahy žiakov triedy sme uviedli v tabuľkách (Príloha C).

Graf 3: Vstupné a výstupné sociometrické merania kladných volieb (ISSZ 1, ISSZ 2)

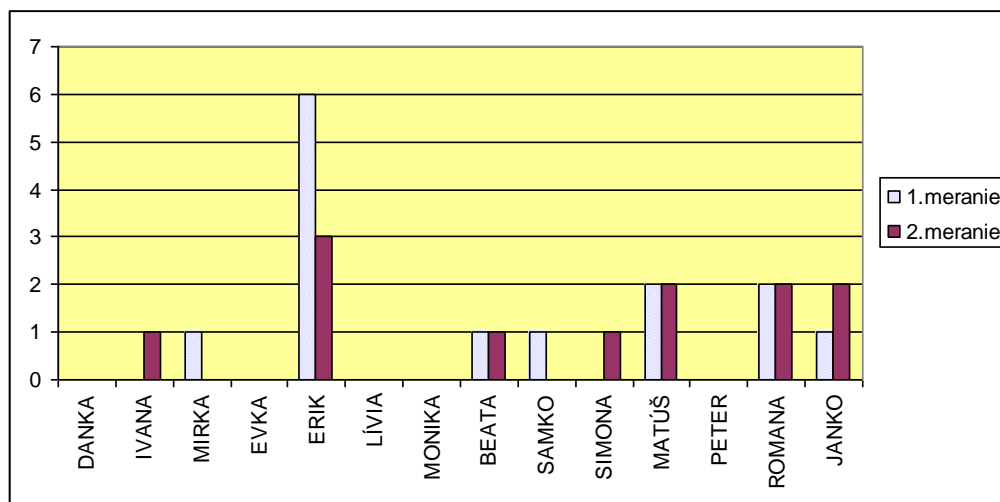


Získané údaje sme spracovali v grafe 3 a v tabuľkách Príloha C1 a Príloha C2. Poskytli nám dôležitú informáciu o zmene pozitívnych pozíciách: hviezdy, uprednostňovaní a prijímaní žiaci, v rámci triedy pre intelektovo nadané deti.

Na základe výsledkov sme zistili, že vo vstupnom meraní dostala Ivana od svojich spolužiakov až 6 pozitívnych volieb, čo ju posunulo na pozíciu najobľúbenejšej žiačky v triede. K veľmi obľúbeným žiakom tiež patrili Evka a Simona. V obľúbenosti jasne víťazili dievčatá, čo mohlo byť spôsobené tým, že pomer dievčat ku chlapcom v triede bol väčší: 9 dievčat oproti 5 chlapcom. Aj uvedené žiačky dostali svoje pozitívne voľby v prevažnej miere od dievčat, kedy len Evka získala jedinou pozitívnu voľbu od chlapca. Zo vstupného testu vyplynulo, že chlapci tiež uprednostňovali pri výbere chlapcov. Prekvapivo Janko pred aj po aplikácii kooperatívnych úloh získal pozitívne voľby od dievčat, čím sme zistili jeho obľúbenosť u nich. Dievčatá preferovali vo svojich voľbách častejšie dievčatá. Tento fakt spôsobil, že medzi prvými tromi najobľúbenejšími žiakmi sa neocitol žiadny chlapec. Zaujímavú informáciu sme však získali z výstupného merania, kedy u Ivany a Evky ako najobľúbenejších žiačok, klesol počet pozitívnych volieb o 1 voľbu. Výraznejšie si polepšili žiačky Danko a Lívia, ktorých pozitívne voľby stúpili o 2 voľby. Zmeny v počte ostatných pozitívnych voľbách neboli výrazné a pre

náš výskum nepredstavovali dôležitý údaj. Zmeny v sociálnych pozíciách v mnohých prípadoch neprebehli, alebo nastali len minimálne.

Graf 4: Vstupné a výstupné sociometrické merania negatívnych volieb (ISSZ 1, ISSZ 2)



Vyhodnotením údajov z grafu 4 a tabuliek Príloha C1 a Príloha C2 sme získali dôležitú informáciu o zmene pozície neprijímaných a odmietaných žiakov triedy pre intelektovo nadané deti.

Ako sme už uviedli pri vyhodnotení zmien v pozitívnych voľbách, dievčatá preferovali pre spoločnú prácu v skupine častejšie dievčatá. Tento fakt sa odrazil aj pri negatívnych voľbách, kedy Erik, Matúš získali všetky negatívne voľby vo vstupnom sociometrickom meraní práve od dievčat. Pozitívny efekt zaradenia kooperatívneho vyučovania môžeme sledovať u Erika, u ktorého počet všetkých negatívnych volieb získaných len od dievčat klesol zo 6 volieb na 3 voľby. Erikova pozícia odmietaného sa v rámci triedy zlepšila a zmenila na pozíciu neprijímaného. Daný výsledok predstavuje najvýraznejšiu zmenu v sociometrickej pozícii jednotlivca v priebehu prieskumu. Obľúbené žiačky Ivana a Simona po zaradení kooperatívnych úloh naopak získali po 1 negatívnej voľbe, čo sme označili iba za miernu zmenu.

Žiaci s intelektovým nadaním sa pri práci javili skôr ako dominantné osobnosti a naopak niektorí ostávali výrazne v ústraní, o čom svedčia aj voľby zo vstupného merania, kedy Mirka a Beáta dostali len po jednej pozitívnej

a jednej negatívnej voľbe. Po ukončení kooperatívneho vyučovania sa situácia zmenila pozitívnym smerom a obe žiačky získali od svojich spolužiakov po dve pozitívne voľby. Môžeme povedať, že kooperatívne vyučovanie umožnilo ostatným poznať aj menej výrazných žiakov.

Za jedinú výraznú zmenu pozície v rámci triedy sme považovali zmenu v prípade Erika. Ostatné zmeny, ktoré sme zaznamenali v počte negatívnych voľbách neboli výrazné a pre náš výskum nepredstavovali dôležitý údaj. Zmeny v sociálnych pozíciách, na základe negatívnych volieb u väčšiny žiakov neprebehli, alebo nastali len minimálne.

Sociometrický index:

Z analýzy sociometrických matíc sme zistili statusovú štruktúru osobných vzájomných vzťahov nadaných žiakov v triede. Porovnávali sme zmeny v statusovej štruktúre triedy pri vstupnom sociometrickom teste a výstupnom sociometrickom teste (Graf 3, Tabuľka 4).

Podľa dosiahnutej úrovne ISSZ sme členov skupiny klasifikovali na: 1. hviezdy, 2. uprednostňovaní, 3. prijímaní, 4. neprijímaní a 5. odmietaní.

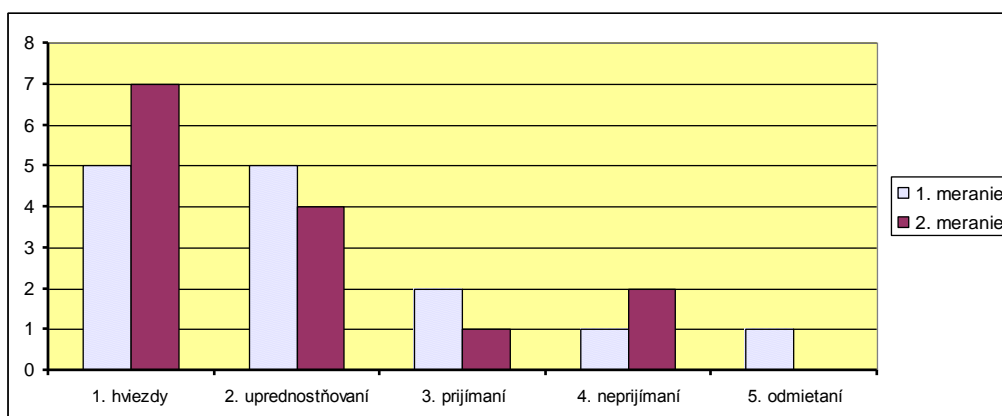
Tabuľka 4: Sociometrická pozícia vo vstupnom a výstupnom sociometrickom teste (ISSZ 1, ISSZ 2)

sociometrická pozícia	4. A – 14 žiakov	
	1. meranie	2. meranie
	ISSZ 1	ISSZ 2
hviezdy	5	7
uprednostňovaní	5	4
prijímaní	2	1
neprijímaní	1	2
odmietaní	1	0

Pozn.: Pozitívna statusová pozícia: hviezdy, uprednostňovaní, prijímaní

Negatívna statusová pozícia: neprijímaní, odmietaní

Graf 5: Sociometrická pozícia vo vstupnom a výstupnom sociometrickom teste



Z porovnania statusovej štruktúry triedy (Graf 3, Tabuľka 4) pred aplikáciou kooperatívneho vyučovania a po aplikácii kooperatívneho vyučovania, ktorého cieľom bolo, okrem iného pozitívne ovplyvniť sociálne vzťahy žiakov sme zistili, že statusová štruktúra triedy sa podľa hodnoty ISSZ zmenila nasledovne:

Vstupné sociometrický meranie – 12 žiakov s pozitívnou statusovou pozíciou (5 hviezdy, 5 uprednostňovaní a 2 prijímaní) oproti 2 žiakom s negatívnou statusovou pozíciou (1 neprijímaný a 1 odmietaný žiak).

Výstupné sociometrický meranie – 12 žiakov s pozitívnou statusovou pozíciou (7 hviezd, 4 uprednostňovaní, 1 prijímaný) oproti 2 žiakom s negatívnou statusovou pozíciou (2 neprijímaní, žiadny žiak nebol odmietaný).

Tabuľka 5: Statusová štruktúra triedy vo vstupnom a výstupnom sociometrickom teste (ISSZ 1, ISSZ 2)

	Statusová pozícia	Vstupné meranie	Výstupné meranie
Trieda 4. A Počet žiakov 14	pozitívna	12	12
	negatívna	2	2

Na základe údajov zo vstupného a výstupného sociometrického testu (Dotazník A, úloha A) sme porovnali *statusovú štruktúru triedy*. Zo získaných údajov (Tabuľka 5) sme zistili, že počet žiakov s negatívnou sociometrickou

pozíciou a počet žiakov s pozitívnou sociometrickou pozíciou sa vo vstupnom a výstupnom meraní nezmenil. Táto skutočnosť nás prekvapila, lebo sme očakávali, že určitá aj keď len málo výrazná zmena po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane. Z výsledkov sme zistili, že aj keď v niektorých konkrétnych prípadoch nastali mierne pozitívne zmeny, na druhej strane u niektorých žiakov naopak stúpol počet negatívnych volieb, prípadne sa znížil počet pozitívnych volieb. V celkovom výslednom hodnotení sa tento fakt odrazil tak, že po zaradení kooperatívnych úloh nenastali zmeny v pozitívnej a negatívnej statusovej štruktúre triedy pre intelektovo nadané deti.

5.8 Zhrnutie a odporúčania

Kooperatívne vyučovanie sme zaradili v 4. ročníku triedy pre intelektovo nadané deti so zámerom dosiahnuť pozitívnu zmenu v sociálnej klíme triedy. Na základe získania, spracovania a vyhodnotenia údajov sme dospeli k nasledovnému výsledku:

H1: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu spokojnosť vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zvýši.

Hypotézu sme potvrdili. Na základe porovnania získaných údajov zo vstupného a výstupného merania môžeme konštatovať, že sa miera spokojnosti žiakov v triede zmenila pozitívnym smerom. Hodnota aritmetického priemeru pred aplikáciou kooperatívnych úloh bola 10,21 a po aplikácii kooperatívnych úloh dosiahla úroveň 11,86. Z uvedených údajov vyplynulo, že vzrástla o 1,57.

H2: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu súdržnosť vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zvýši.

Z výsledkov vzájomného porovnania hodnôt v oblasti súdržnosť vyplynulo, že sme hypotézu potvrdili. Najvýraznejšia pozitívna zmena nastala práve v danej oblasti, kedy miera súdržnosti vzrástla o 2,74. Zaradením kooperatívneho vyučovania na hodinách pracovného vyučovania sme dosiahli najvýraznejšiu zmenu pozitívnym smerom v práve v tejto oblasti, a to z hodnoty 7,93 na hodnotu 10,71.

H3: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu nezhody vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zníži.

V oblasti nezhôd nastala pozitívna zmena. Na základe spracovaných údajov sme danú hypotézu potvrdili. Množstvo nezhôd kleslo o 1,50. Nezhody vo vstupnom meraní dosiahli hodnotu 10,21, pričom z výstupných údajov sme získali hodnotu 8,71. Konštatovali sme, že miera nezhôd sa vplyvom kooperatívneho vyučovania znížila

H4: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu súťaživosť vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zníži.

Hypotézu sme potvrdili. Miera súťaživosti v triede pred aplikáciou kooperatívnych úloh predstavovala hodnotu 9,86 a po aplikácii úloh sa znížila na hodnotu 9,43. Zaznamenali sme mierny pokles hodnoty aritmetického priemeru pre danú oblasť o 0,43.

H5: Predpokladáme, že po aplikácii kooperatívneho vyučovania nastane pozitívna zmena sociálnej klímy triedy, kedy sa hodnota u premennej typu obtiažnosť učenia vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním zníži.

Hypotézu sme nepotvrdili. Porovnaním aritmetických priemerov zo vstupného a výstupného merania pre premennú typu obtiažnosť v učení sme zistili, že hodnota sa znížila len o 0,14. Aj keď sa hodnota nepatrne znížila, nemôžeme ju v prieskume zhodnotiť ako pozitívnu zmenu.

H6: Predpokladáme, že využívaním kooperatívneho vyučovania len na hodinách pracovného vyučovania sa zvýši počet žiakov s pozitívnou statusovou pozíciou a klesne počet žiakov s negatívnou statusovou pozíciou.

Hypotézu sme nepotvrdili. Počet žiakov s negatívnou sociometrickou pozíciou a počet žiakov s pozitívnou sociometrickou pozíciou sa vo vstupnom a výstupnom meraní nezmenil. Pred aplikáciou aj po aplikácii kooperatívneho vyučovania bol ich počet 12. Vstupné meranie poukázalo na prítomnosť 2 žiakov s negatívnou statusovou pozíciou a taký istý počet žiakov sme zistili aj z výstupného merania. Ak sme však výsledky hodnotili z iného pohľadu vyplynulo, že stúpol počet žiakov s pozitívnou statusovou pozíciou, kedy sa zvýšil počet hviezd z 5 žiakov na 7 žiakov a zároveň sa jedna voľba odmietaného žiaka posunula pozitívnym smerom na neprijímaného. Ostatné zmeny v sociálnych pozíciách, na základe negatívnych alebo pozitívnych volieb u väčšiny žiakov neprebehli, alebo nastali len minimálne. Dôvodom, že nedošlo k zmene v oblastiach pozitívnych a negatívnych sociometrických pozíciách môže byť ten, že kooperatívne vyučovanie prebiehalo len na hodinách výtvarnej výchovy v dotácii 2 hodiny týždenne, čo bolo na dosiahnutie vyššieho efektu nedostačujúce.

Odporúčania

Na základe výsledkov prieskumu, je potrebné zamyslieť sa nad využívaním kooperatívneho vyučovania a preto ho odporúčame implementovať ako vhodný prostriedok zlepšovania sociálnej klímy triedy a sociálnych vzťahov medzi žiakmi s intelektovým nadaním.

Je nevyhnutné, aby sa učitelia zoznamovali s výhodami jednotlivých vyučovacích metód, kam patrí aj kooperatívne vyučovanie a naučili sa ich používať v každodennej učiteľskej praxi. Pri opakovanom využívaní učiteľ získa potrebné skúsenosti, kedy budú využité všetky klady danej vyučovacej metódy v prospech žiaka s nadpriemerným intelektovým nadaním, ktorý je v popredí nášho záujmu.

Odporúčame využívať kooperatívne vyučovanie s cieľom zmeniť sociálnu klímu triedy pozitívnym smerom, nielen vo vzdelávaní žiakov s intelektovým nadaním, ale aj v klasických triedach, prípadne sa môže uplatniť v procese vzdelávania žiakov s inými rôznymi špecifickými edukačnými potrebami.

Na nadaných žiakov sa nemôžeme pozerat' len ako na „géniov“, ktorí všetko vedia a zvládnu, ale musíme vidieť aj záporné stránky ich nadania, ktoré sa odrážajú práve v sociálnych kontaktoch. Preto odporúčame ďalšie šetrenia v danej problematike. My sme sa snažili naznačiť len jednu z mnohých „ciest“, ktorou sa môžeme vybrať za cieľom pomôcť im orientovať sa v komplikovaných sociálnych vzťahoch.

Odporúčame zaradiť kooperatívne vyučovanie do rôznych tematických celkov vyučovania rôznych vyučovacích predmetov.

Kooperatívne vyučovanie môže učiteľom pomôcť zvládnuť problémy so správaním žiakov s intelektovým nadaním, rozvinúť pozitívne vzťahy medzi žiakmi a navodiť tak priaznivú sociálnu klímu v triede pre intelektovo nadané deti.

ZÁVER

Diplomovú prácu sme zamerali na pozitívnu zmenu sociálnych vzťahov žiakov 4. ročníka ZŠ triedy pre intelektovo nadané deti v súvislosti s využívaním kooperatívneho vyučovania. Aj keď sa vo vzdelávaní nadaných využívajú rôzne moderné koncepcie vzdelávania, my sme sa v práci zamerali na kooperatívne vyučovanie, u ktorého sme predpokladali, že bude vhodné na zmenu sociálnej klímy danej triedy. Kooperatívne úlohy sme zaradili na 10 hodinách výtvarnej výchovy v období 5 týždňov. Vplyv kooperatívneho vyučovania na zlepšenie sociálnej klímy v danej triede bol potvrdený.

Ako hlavnú formu diagnostiky zisťovania celkovej sociálnej klímy triedy, ako aj jednotlivých pozícií nadaných žiakov v rámci triedy, sme zvolili dotazník „Naša trieda“. V práci sme sa opierali aj o výsledky zo sociometrie, ktorá nám tiež poskytla nepopierateľne významné údaje. Porovnaním údajov z dotazníka sme zisťovali zmeny sociálnej klímy triedy pred aplikáciou kooperatívneho vyučovania a po aplikácii kooperatívneho vyučovania.

Kooperatívne vyučovanie sme zaradili so zámerom splnenia jednotlivých čiastkových cieľov. Jedným z cieľov bolo pripraviť kooperatívne úlohy, vhodné na zaradenie na vyučovacích hodinách výtvarnej výchovy v triede pre intelektovo nadané deti. Pri utváraní niektorých úloh sme sa inšpirovali literatúrou, ale aby spĺňali znaky kooperatívneho vyučovania, museli sme ich upraviť a vytvoriť vlastné postupy práce žiakov.

Ďalším cieľom bolo aplikovať kooperatívne úlohy na hodinách výtvarnej výchovy. Žiaci vyžadovali pozornosť, jasné argumenty, ale zároveň prichádzali so zaujímavými nápadi. Pri plnení úloh zistili, že ak chcú úlohu dokončiť, musia spolupracovať, vzájomne si pomáhať a tolerovať sa. Dôležitou podmienkou bolo zvládnutie organizácie práce. V období prieskumu sa vyskytli aj negatívne situácie, ktoré vyplývali z náhodného zoskupovania do skupín a nie podľa priateľstiev. Naším zámerom bolo naučiť žiakov primerane riešiť konflikty, čo nám kooperatívne vyučovanie poskytlo. Dokázalo navodiť situácie, v ktorých žiaci pochopili, ako sa musia správať, ak chcú dosiahnuť cieľ. Na základe reflexie sme zistili, že žiakov práca v skupinách bavila.

Práca bola tiež zameraná na skúmanie zmien v sociálnych vzťahoch a sociálnej klímy triedy pre intelektovo nadané deti. Aplikáciou kooperatívnych úloh sme dosiahli zlepšenie v oblastiach spokojnosť a súdržnosť a nezhody, čo bolo z hľadiska realizovaného prieskumu pozitívne. Nedosiahli sme zmenu v statusovej štruktúre triedy, ale došlo k miernym pozitívnym zmenám v statusových pozíciách jednotlivých žiakov. Počas plnenia úloh si žiaci uvedomili, v čom vyniká jeho spolužiak. Tento fakt spolu s reflexiou činnosti umožnil žiakom poznať to, čo je možné oceniť na druhom. Kooperatívne vyučovanie sa javilo ako vhodný prostriedok vzájomného poznávania.

Cieľom tiež bolo navrhnúť formu, akou môže učiteľ prispieť k zmene sociálnej klímy v triede. Žiak s intelektovým nadaním rozumie mnohým veciam, má veľa vedomostí, ale musíme si uvedomiť, že často má problém orientovať sa v sebe samom, a nielen v sebe, ale vo vzájomných vzťahoch s druhými. Preto nemôžeme nadaného žiaka ponechať samého v triede s jeho komplikovanými sociálnymi vzťahmi o to viac, že v takejto triede sa stretávajú len nadpriemerne nadané deti. Kooperatívne vyučovanie môže mať v triede pre intelektovo nadané deti otvorené dvere, keďže metódy a formy vyučovania sa vo veľkej miere ponechávajú na učiteľovi. Jeho využívaním, tak môže urobiť učenie príjemnejším a zaujímavejším a zároveň dosiahne v triede plnej nadaných žiakov priaznivú sociálnu klímu.

Diplomová práca obsahuje konkrétne úlohy, ktoré zvyšujú jej využiteľnosť v pedagogickej praxi a môžu slúžiť ako návod pre začínajúcich i skúsených učiteľov. Z celkového pohľadu sme kooperatívne vyučovanie zhodnotili, ako prirodzený prostriedok rozvíjania priateľských vzťahov medzi nadanými žiakmi a tým aj sociálnej klímy triedy pre intelektovo nadané deti. Dúfame, že sme aspoň čiastočne prispeli k ďalšiemu zlepšovaniu vyučovania nadaných žiakov, pretože ich kvalitné vzdelávanie predpokladá priaznivú sociálnu klímu triedy.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- BLATNÝ, M. – PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligencia, sebezpojetí*. 1. vyd. Brno : Paido, 2003. 150 s. ISBN 80-86620-05-0.
- CANGELOSI, J. S. *Stratégie řízení třídy*. 2. vyd. Praha : Portál, 1994. 289 s. ISBN 80-7178-083-9.
- DOČKAL, Vladimír. *Zaměřeno na talenty aneb Nadání má každý*. 1. vyd. Praha : NLN, 2005. 245 s. ISBN 80-7106-840-3.
- DOČKAL, Vladimír. *Talent nie je dar*. 1. vyd. Bratislava: Smena, 1982. 112 s.
- FISHER, Róbert. *Učíme děti myslet a učit se*. 2. vyd. Praha : Portál. 2004. ISBN 80-7178-966-6.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. 1. vyd. Olomouc : Hanex, 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HLASNÁ, Slávka, a kol. *Úvod do pedagogiky*. 1.vyd. Nitra : Enigma, 2006. 356 s. ISBN 80-89132-29-4.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Nadání a nadání*. 1.vyd. Praha : Granda Publishign, 1. vyd. 2009. 256 s. ISBN 978-80-247-1998-6.
- HŘÍBKOVÁ, Lenka. *Základní témata problematiky nadaných*. 1. vyd. Praha : UJAK, 2007. 72 s. ISBN 978-80-86723-25-9.
- JABLONSKÝ, Tomáš. *Kooperatívne učenie - učenie vo výchove*. 1. vyd. Levoča : MTM, 2006 a. 184 s. ISBN 80-89187-13-7.
- JABLONSKÝ, Tomáš. *Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou*. 1. vyd. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2006 b. 140 s. ISBN 80-8041-488-2.
- JURÁŠKOVÁ, Jana. *Základy pedagogiky nadaných*. 1 vyd. Pezinok : Formát, 2003. 151 s. ISBN 80-89005-11-X.
- KAČÁNI, V. – BUCKOVÁ, M. *Ako zvládať konflikty*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2001. 136 s. ISBN 80-89018-21-1.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 147 s. ISBN 80-7178-167-3.
- KOLLÁRIK, Teodor a kol. *Sociálna psychológia*. 1, vyd. Bratislava : UK, 2004. 548 s. ISBN 80-223-1841-8.

- KOSOVÁ, Beata. *Rozvoj osobnosti žiaka*. 2. vyd. Banská Bystrica : Metodické centrum, 2000. 56 s. ISBN 80-8041-298-7.
- KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Konflikty mezi lidmi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2002. 189 s. ISBN 80-7178-642-X.
- LANDAU, Erika. *Odvaha k nadání*. 1. vyd. Praha : Akropolis, 2007. 164 s. ISBN 978-80-86903-48-4.
- LAZNIBATOVÁ, Jolana. *Nadané dieťa: Jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 2001. 394 s. ISBN 80-88778-23-8.
- LANGOVÁ, M. – VACÍNOVÁ, M. *Jak se to chováš*. 1. vyd. Praha : Empatie, 1994. 83 s. ISBN 80-901618-5-5.
- LINHART, Jozef. *Základy psychológie učení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1982. 249 s.
- MACHŮ, Eva. *Nadany žák*. 1. vyd. Brno : Paido, 2010. 124 s. ISBN 978-80-7315-197-3.
- MUSIL, Miroslav. *Cesty k nadaniu*. 1. vyd. 1985. Bratislava : Smena, 194 s.
- MUSIL, Miroslav, a kol. *Psychológia nadania*. 1. vyd. 1987. Bratislava : SPN, 184 s.
- MUSIL, Miroslav. *Talenty cez palubu?* 1. vyd. Bratislava : Smena, 1989. 247 s.
- PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. 2. vyd. Praha : Portál, 1999. 166 s. ISBN 80-7178-309-9.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2006. 120 s. ISBN 80-89018-97-1.
- PASCH, Martin, et.al. *Od vzdelavacieho programu k vyučovacej hodine*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 416 s. ISBN 80-7178-127-4.
- PETLÁK, Erich. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2004. 311 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, Ján, et.al. *Pedagogický slovník*. 6.vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- RUISEL, Imrich. *Inteligencia a osobnosť*. 1. vyd. Bratislava : VEDA, 1999. 240 s. ISBN 80-224-0545-0.

- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 2009. 152 s. ISBN 978-80-7367-246-1.
- STUHLÍKOVÁ, Iva, ed. al. *Zvládání emočních problémů školáků*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 176 s. ISBN 80-7178-534-2.
- ŠVEC, Štefan, a kol. *Metodológia vied o výchove*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 1998. 303 s. ISBN 8088778-73-5.
- ŠVAJČER, Viliam. *Skupinové vyučovanie*. Bratislava : SPN, 1966. 240s.
- TRABALÍKOVÁ, JANA. *Kooperatívne vyučovanie a jeho vplyv na klímu triedy v 5. roč. ZŠ* [online]. 2011 [cit. 8.januára 2012]. Dostupný z WWW: <<http://www.casospedagogika.sk/rocnik-2/cislo-1/Trabalikova.pdf>>
- VAŠEK, Štefan. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Praha : VŠ JAK, 2005. 142 s. ISBN 80-86723-13-5.
- VÁGNEROVÁ, Márie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : UK, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ – KAČÁNI, V., a kol. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava : IRIS, 2001. 226 s. ISBN 80-89018-25.
- ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0.
- ZELINA, Miron. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 2. vyd. Bratislava: Iris, 1996. 228 s. ISBN 80-967013-4-7.

ZOZNAM OBRÁZKOV, TABULIEK A GRAFOV

Zoznam obrázkov

Obr. 1 : Výhody kooperatívneho učenia

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Plán prieskumu

Tabuľka 2: Klasifikácia členov skupiny na základe ISSZ

Tabuľka 3: Vstupné a výstupné hodnoty z dotazníka "Naša trieda"

Tabuľka 4: Sociometrická pozícia vo vstupnom a výstupnom sociometrickom teste (ISSZ 1, ISSZ 2)

Tabuľka 5: Statusová štruktúra triedy vo vstupnom a výstupnom sociometrickom teste (ISSZ 1, ISSZ 2)

Zoznam grafov

Graf 1: Vstupné a výstupné hodnoty z dotazníka "Naša trieda"

Graf 2: Zmeny vo vstupných a výstupných hodnotách v dotazníku "Naša trieda"

Graf 3: Vstupné a výstupné sociometrické merania kladných volieb (ISSZ 1, ISSZ 2)

Graf 4: Vstupné a výstupné sociometrické merania negatívnych volieb (ISSZ 1, ISSZ 2)

Graf 6: Sociometrická pozícia vo vstupnom a výstupnom sociometrickom teste

ZOZNAM PRÍLOH

Príloha A – Dotazník	I
Príloha B – Zoznam kooperatívnych úloh	IV
Príloha C – Tabuľky so získanými údajmi z dotazníka	IX
Príloha D – Fotografie produktov žiakov	XI

PRÍLOHY

Príloha A – Dotazník

Vážená pani učiteľka,

prosím Vás o zadanie úloh Vaším žiakom. K tomu, ako majú vyplniť úlohy im môžete prečítať nasledovnú inštrukciu:

1. Žiaci, najskôr napíšte do hornej časti papiera svoje meno a triedu.

2. Úloha A:

Prosím Vás o to, aby ste písomne napísali mená troch spolužiakov, s ktorými by ste sa najradšej pracovali v skupine. Spolužiaka, s ktorým by ste pracovali zo všetkých najradšej napíšte ako prvého, potom druhého a tretieho v poradí. Napíšte aj meno jedného žiaka, s ktorým si neželáte pracovať v skupine. Vyberajte si zo všetkých žiakov v triede, aj z tých, ktorí tu momentálne nie sú. Vaše odpovede neukážem nikomu.

3. Úloha B:

Nejde o žiadny test, nie sú tu žiadne zlé ani dobré odpovede. Máte napísať, aká je teraz vaša trieda a vaši spolužiaci. Každú vetu v dotazníku si poriadne prečítajte. Na vety sú ponúkané odpovede: „áno“ alebo „nie“. Pokiaľ súhlasíte, zakrúžkujte „áno“, ak nesúhlasíte, zakrúžkujte „nie“. Keď sa pomýlite, alebo si odpoveď rozmyslíte a chcete ju zmeniť, preškrtnite krížikom tú odpoveď, ktorú chcete opraviť a napíšte vedľa to, čo platí. Vaše odpovede neukážem nikomu.

Meno žiaka:

Trieda:

Úloha A:

Pri vyučovaní v skupine by som najradšej spolupracoval s týmito spolužiakmi:

1.....

2.....

3.....

Neželám si na vyučovacích hodinách spolupracovať s týmto spolužiakom:

.....

Úloha B:

1.	V našej triede baví deti práca v škole.	áno	nie
2.	V našej triede sa deti medzi sebou stále bijú.	áno	nie
3.	V našej triede deti medzi sebou často súťažia, aby sa dozvedeli, kto je najlepší.	áno	nie
4.	V našej triede je učenie veľmi ťažké, máme veľa práce.	áno	nie
5.	V našej triede je každý mojim kamarátom	áno	nie
6.	Niektoré deti nie sú v našej triede šťastné.	áno	nie
7.	Niektoré deti v našej triede sú lakomé.	áno	nie
8.	Veľa detí v našej triede si praje, aby ich práca bola lepšia, než práca spolužiakov.	áno	nie
9.	Veľa detí z našej triedy dokáže urobiť svoje školské práce bez cudzej pomoci.	áno	nie
10.	Niektoré deti v našej triede nie sú mojimi kamarátmi.	áno	nie
11.	Deti z našej triedy majú svoju triedu radi.	áno	nie
12.	Veľa detí z našej triedy robí spolužiakom „napriek“.	áno	nie

13.	Niektorým deťom z našej triedy je nepríjemné, keď nemajú také dobré výsledky ako iní žiaci.	áno	nie
14.	V našej triede vedia dobre pracovať len bystré deti.	áno	nie
15.	Všetky deti z našej triedy sú moji dôverní priatelia.	áno	nie
16.	Niektorým deťom sa v našej triede nepáči.	áno	nie
17.	Určité deti z našej triedy vždy chcú, aby sa im ostatné deti prispôbovali.	áno	nie
18.	Niektoré deti z našej triedy sa vždy snažia urobiť svoju prácu lepšie, než ostatní.	áno	nie
19.	Práca v škole je namáhavá.	áno	nie
20.	Všetky deti sa v našej triede medzi sebou dobre znášajú.	áno	nie
21.	V našej triede je zábava.	áno	nie
22.	Deti z našej triedy sa medzi sebou veľa hádajú.	áno	nie
23.	Niektoré deti z našej triedy chcú byť stále najlepšie.	áno	nie
24.	Väčšina detí z našej triedy vie, ako má robiť svoju prácu, vie sa učiť.	áno	nie
25.	Deti z našej triedy sa majú medzi sebou radi ako priatelia.	áno	nie

Príloha B: Zoznam kooperatívnych úloh

Príloha B1: Úloha č. 1 „Rozprávka“

Názov úlohy	ROZPRÁVKA
Úloha pre žiakov v skupine	<p>Postup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozdeľte sa do 4-členných skupín. 2. Zvoľte si zapisovateľa. 3. Spoločne vymyslíte krátku rozprávku na tému „pomoc“, v ktorej budú vystupovať 4 postavy. 4. Vyrobite z papiera makety postáv, a to následne: prvý člen fixkou nakreslí obrysy, druhý ich vystrihne, tretí a štvrtý ich postupne vymaľujú fixkami, prípadne vodovými farbami. V skupine sa dohodnú kto nalepí zo zadnej strany k maketám špajdle a to na základe toho, kto z členov skupiny bude mať na danú úlohu čas. 5. Každá skupina zahrá pred triedou krátke divadielko s vyrobenými postavičkami podľa svojej predlohy rozprávky.
Pomôcky	2 výkresy A4, nožnice, fixky, špajdle, vodové farby, štetec, lepiaca páska
Ciele úlohy	Rozvoj kooperácie, skupinovej a individuálnej zodpovednosti, komunikačných schopností, schopností organizovať činnosť, empatie, asertívneho správania. Rozvoj tvorivosti techniky výtvarných zručností – strihanie, maľovanie, lepenie.
Kooperatívnosť úlohy	Pozitívna závislosť Využitie individuálnych a skupinových schopností Reflexia skupinovej činnosti
Sociálne zručnosti	kooperácia, organizačné zručnosti, interakčné zručnosti
Hodnotenie	Náhodne vybraný žiak definuje v čom spočíva pomoc v ich rozprávke, zvládnutú úroveň predvedeného divadielka, estetickú stránku vyrobených postavičiek
Reflexia	Akým spôsobom si vyjadroval svoje myšlienky? Ako ste si dokázali rozdeliť jednotlivé úlohy? Páčila si ti tvoja postava v rozprávke? Páčili sa ti rozprávky druhých skupín?

Príloha B2: Úloha č. 2 „Strašidlo“

Názov úlohy	STRAŠIDLO (umenie popartu)
Úloha pre žiakov v skupine	<p>Postup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Vytvorte 3- členné skupiny. 2. Spoločne si z poskytnutej kopy odpadového materiálu vyberte vhodný materiál pre svojho strašiaka. 3. Zvoľte si toho, kto bude kresliť predlohu strašiaka. 4. Spoločne podávajte návrhy, ako by mal váš strašiak vyzerat' a vybrané návrhy načrtnite v predlohe. 5. Podľa predlohy pomocou motúzov a drôtikov spoločne vytvárajte strašidlo, môžete nakresliť aj tvár. 6. Každá skupina predstaví svoje strašidlo pred triedou a vybraný člen opíše, aký odpadový materiál ich skupina použila a ktorý z neho je recyklovateľný.
Pomôcky	rôzny odpadový materiál, motúz, drôtik, nožnice
Ciele úlohy	Rozvoj kooperácie, skupinovej a individuálnej zodpovednosti, komunikačných schopností, schopností organizovať činnosť, asertívneho správania a prosociálneho správania, rozvoj výtvarnej predstavivosti a fantázie pri priestorovej tvorbe, rozvoj technických zručností – namotávanie, viazanie, zameranie na enviromentálnu výchovu
Kooperatívnosť úlohy	Pozitívna závislosť Využitie individuálnych a skupinových schopností Reflexia skupinovej činnosti
Sociálne zručnosti	kooperácia, organizačné zručnosti, interakčné zručnosti
Hodnotenie	náhodne vybraný žiak opíše, akým spôsobom zostavili svojho strašiaka, hodnotíme fantáziu nielen pri výbere materiálu, ale aj pri výslednom produkte - strašidle
Reflexia	Akým spôsobom si ty prispel k splneniu úlohy? Vypočuli si ostatní členovia tvoj názor príp. návrh? Páčilo sa ti vaše strašidlo? Čo bola na úlohe zaujímavé? Mali ste radosť, keď druhá skupina mala pekné strašidlo?

Príloha B3: Úloha č. 3 „Stroj pomocník“

Názov úlohy	STROJ POMOCNÍK
<p>Úloha pre žiakov v skupine</p>	<p>Postup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozdeľte sa do 4-členných skupín. 2. Dohodnite sa aký stroj chcete vyrobiť, na aký konkrétny účel má váš stroj slúžiť, zamerajte sa na výrobu potravín. 3. Zvoľte si toho, kto bude kresliť predlohu. 4. Z predložených súčiastok spoločne navrhnete vašu predstavu budúceho stroja a nakreslite ju na papier. 5. Podľa predlohy z daných súčiastok spoločne vyrábajte stroj. 6. V priebehu tvorby si ešte ujasnite, ako presne bude fungovať váš stroj.
<p>Pomôcky</p>	<p>gombíky, krúžky, drôtky, motúz, lepiaca páska, rôzne nádoby a pod.</p>
<p>Ciele úlohy</p>	<p>Rozvoj kooperácie, skupinovej a individuálnej zodpovednosti, komunikačných schopností, schopností organizovať činnosť, prosociálneho správania, rozvoj výtvarnej predstavivosti a fantázie pri priestorovej tvorbe, rozvoj technických zručností – namotávanie, viazanie, lepenie</p>
<p>Kooperatívnosť úlohy</p>	<p>Pozitívna závislosť Využitie individuálnych a skupinových schopností Reflexia skupinovej činnosti</p>
<p>Sociálne zručnosti</p>	<p>kooperácia, organizačné zručnosti, interakčné zručnosti</p>
<p>Hodnotenie</p>	<p>Náhodne vybraný žiak povie, na aký účel slúži ich stroj, aké súčiastky použili a presne opíše princíp jeho fungovania. Technické zručností a tvorivosť pri zostavovaní stroja.</p>
<p>Reflexia</p>	<p>Čo sa vám najviac páčilo na úlohe? Ako ste sa zapojili všetci do úlohy? Uvítali by ste podobné úlohy častejšie?</p>

Príloha B4: Úloha č. 4: „Urobme si hru“

Názov úlohy	UROBME SI HRU
Úloha pre žiakov v skupine	<p>Postup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozdeľte sa do 4-členných skupín. 2. V skupine sa dohodnite akú spoločenskú hru chcete urobiť. Ujasnite si vašu predstavu ako má hra vyzerat'. Podmienkou je, že sa hrá s panáčikmi a hádže sa kockou. 3. Rozdeľte si činnosť tak, aby sa každý člen zapojil. 4. V priebehu výroby sa vždy spoločne dohodnite na presných pravidlách hry, teda čo budú predstavovať konkrétne políčka tak, aby bola hra zaujímavá a primerane náročná. 5. Môžete sa svoju hru zahrať.
Pomôcky	výkres A4, lepidlo, krepový papier, farebný papier, nožnice, fixky, pastelky
Ciele úlohy	Rozvoj kooperácie, asertívneho správania, skupinovej a individuálnej zodpovednosti, komunikačných schopností, schopností organizovať činnosť, rozvoj výtvarnej predstavivosti, priestorovej orientácie
Kooperatívnosť úlohy	Pozitívna závislosť Využitie individuálnych a skupinových schopností Reflexia skupinovej činnosti
Sociálne zručnosti	kooperácia, organizačné zručnosti, interakčné zručnosti,
Hodnotenie	Náhodne vybraný žiak opíše pravidlá ich spoločenskej hry, estetickú stránku výrobku
Reflexia	Bola úloha pre vás zábavná? Ako ste si rozdelili jednotlivé činnosti? Ako ste sa dohodli na tom, aké pravidlá má mať vaša hra?

Príloha B5: Úloha č. 5: „Cestujeme po Slovensku“

Názov úlohy	CESTUJEME PO SLOVENSKU
Úloha pre žiakov v skupine	<p>Postup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Rozdeľte sa do 2-členných skupín. 2. Práca s mapou – preštudujte si mapu Slovenska a ako dvojica vyberte určitú oblasť, ktorá sa vám páči a je zaujímavá. Hlavným kritériom výberu je, že musí zahŕňať 2 mestá a rieku. 3. Dve dvojčlenné družstvá sa spoja do 4-členných, po vzájomnom preštudovaní svojich návrhov vyberú tú zaujímavejšiu. 4. Rozdeľte si úlohy: dohodnite sa medzi sebou, kto z vás vytvorí konkrétne mesto, pohorie, rieku a pod. 5. Pracujte s krepovým papierom a využívajte techniku koláže, krčenia papiera. 6. Urobte v triede výstavku svojich prác.
Pomôcky	výkres A3, mapa Slovenska, krepový papier, farebný papier, nožnice, lepidlo
Ciele úlohy	Rozvoj kooperácie, skupinovej a individuálnej zodpovednosti, komunikačných schopností, schopností organizovať činnosť, rozvoj výtvarnej predstavivosti, priestorovej orientácie
Kooperatívnosť úlohy	Pozitívna závislosť Využitie individuálnych a skupinových schopností Reflexia skupinovej činnosti
Sociálne zručnosti	kooperácia, organizačné zručnosti, interakčné zručnosti,
Hodnotenie	výber územia z hľadiska zaujímavosti, správne znázornenie daného územia, estetickú stránku výsledného produktu, vybraný žiak opíše územie, ktoré znázornili
Reflexia	Ako sa ti páčia mapy ostatných skupín? Akým spôsobom ste si rozdelili jednotlivé činnosti? Akým spôsobom ste sa dohodli, akú oblasť znázorníte? Dokázal si pracovať v skupine s niekým, koho by si nevybral sám?

Príloha C: Tabuľky so získanými údajmi z dotazníka

Príloha C1: Vstupné sociometrické meranie (ISSZ 1)

		DANKA	IVANA	MIRKA	EVKA	ERIK	LÍVIA	MONIKA	BEATA	SAMKO	SIMONA	MATÚŠ	PETER	ROMANA	JANKO
1	DANKA		2			0	1				3				
2	IVANA				3	0	2				1				
3	MIRKA							3	2			0			1
4	EVKA		2								1	0		3	
5	ERIK									3		2	1		0
6	LÍVIA	3		2		0									1
7	MONIKA		2		1				0		3				
8	BEATA	1	2			0					3				
9	SAMKO			0	3	2							1		
10	SIMONA		1		3	0		2							
11	MATÚŠ					2				3			1	0	
12	PETER									3		2		0	1
13	ROMANA		3		1	0		2							
14	JANKO									0		1			

1. voľba	1	1		2		1					2	1	3		3
2. voľba		4	1		2	1	2	1				2			
3. voľba	1	1		3			1			3	3			1	
Spolu	2	6	1	5	2	2	3	1	3	3	5	3	3	1	3
Odmietnutie			1		6				1	1		2		2	1

Príloha C2: Výstupné sociometrické meranie (ISSZ 2)

		DANKA	IVANA	MIRKA	EVKA	ERIK	LÍVIA	MONIKA	BEATA	SAMKO	SIMONA	MATÚŠ	PETER	ROMANA	JANKO
1	DANKA		2			0	1	3							
2	IVANA	1			3		2								0
3	MIRKA								3				2	0	1
4	EVKA		2					3				0		1	
5	ERIK									3	0	2	1		
6	LÍVIA	1	2								3				
7	MONIKA	2				0	3				1				
8	BEATA			3	2	0									1
9	SAMKO				3							2	1		0
10	SIMONA	1	2					3				0			
11	MATÚŠ					1			0	3			2		
12	PETER									3	2	1		0	
13	ROMANA		3		1		2								
14	JANKO		0	3					2			1			

1. voľba	3			1	1	1					1	2	2	1	2
2. voľba	1	4		1		2		1		1	1	2	2		
3. voľba		1	2	2		1	3	1	3	1					
Spolu	4	5	2	4	1	4	3	2	3	3	4	4	4	1	2
Odmietnutie		1			3			1		1	2			2	2

Príloha D: Zoznam fotografií produktov prác žiakov



Obrázok D1: Úloha č. 1: „Rozprávka“



Obrázok D2: Úloha č. 1: „Rozprávka“



Obrázok D3: Úloha č. 1: „Rozprávka“



Obrázok D4: Úloha č. 2: „Strašidlo“



Obrázok D5: Úloha č. 2: „Strašidlo“



Obrázok D6: Úloha č. 2: „Strašidlo“



Obrázok D7: Úloha č. 3: „Stroj pomocník“



Obrázok D8: Úloha č. 3: „Stroj pomocník“



Obrázok D9: Úloha č. 3: „Stroj pomocník“



Obrázok D11: Úloha č. 4: „Urobme si hru“



Obrázok D9: Úloha č. 4: „Urobme si hru“

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Monika Ondrušová

Obor: Špeciálna pedagogika - učiteľstvo

Forma štúdia: Kombinovaná

**Názov práce: Zmeny v sociálnej klíme triedy pre intelektovo nadané deti
v súvislosti s kooperatívnym vyučovaním**

Rok: 2010 - 2012

Počet strán textu bez príloh: 68

Celkový počet strán príloh: 14

Počet titulov slovenskej literatúry a prameňov: 21

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 20

Počet internetových zdrojov: 1

Vedúci práce: Mgr. Jana Trabalíková, Ph.D.