

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

**TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE VE VÝUCE ČESKÉHO JAZYKA
NA 1. STUPNI ZŠ**
DIPLOMOVÁ PRÁCE

Lucie Nenadovičová

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ (kombinované studium)

Vedoucí práce: PaedDr. Jana VEJVODOVÁ CSc.

Plzeň, 2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni 31. března 2017

.....
vlastnoruční podpis

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za cenné rady, vstřícný přístup a čas věnovaný mé práci. Dále bych chtěla poděkovat Mgr. Heleně Liškové a Mgr. et Bc. Radkovi Dolenskému za umožnění realizace praktické části diplomové práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD.....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	5
1.1 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ	5
1.1.1 Dělení organizačních forem vyučování	5
1.2 SKUPINOVÉ A KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ.....	6
1.2.1 Historie	6
1.2.2 Skupinové vyučování	8
1.2.3 Kooperativní vyučování	9
1.2.4 Rozdíl mezi skupinovým a kooperativním vyučováním	10
1.3 KOOPERACE A KOLABORACE	12
1.4 TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE	12
1.4.1 Formy týmové spolupráce	12
1.4.2 Co je nutné zohlednit při plánování týmové výuky.....	14
1.5 PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE TÝMOVÉ VÝUKY	22
1.5.1 Přípravná fáze.....	22
1.5.2 Realizační fáze.....	24
1.5.3 Prezentační fáze.....	24
1.6 HODNOCENÍ V TÝMOVÉ VÝUCE.....	26
1.6.1 Úskalí hodnocení týmové spolupráce.....	26
1.6.2 Změny v hodnocení	26
1.6.3 Jak hodnotit kooperativní práci	27
1.6.4 Možnosti hodnocení	28
1.6.5 Metody a techniky hodnocení.....	29
2 PRAKTICKÁ ČÁST.....	32
2.1 VÝZKUM.....	32
2.1.1 Cíl	32
2.1.2 Popis a metody výzkumu.....	32
2.1.3 Popis hodiny jazykového vyučování	33
2.1.4 Popis hodiny slohové a komunikační výchovy	34
2.2 PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINY.....	35
2.2.1 Příprava na hodinu jazykového vyučování.....	35
2.2.2 Příprava na hodinu slohové a komunikační výchovy	37
2.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	39
2.3.1 Analýza a hodnocení jazykové hodiny	39
2.3.2 Analýza a hodnocení slohové hodiny	48
2.3.3 Celkové hodnocení	56
2.3.4 Hodnocení žáků	57
3 NÁVRHY AKTIVIT PRO TÝMOVOU SPOLUPRÁCI.....	60
3.1 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	60
3.2 AKTIVITY PRO JAZYKOVÉ VYUČOVÁNÍ.....	61
3.2.1 Zvuková stránka jazyka	62
3.2.2 Slovní zásoba a tvoření slov	63
3.2.3 Tvarosloví.....	64
3.2.4 Skladba	66
3.2.5 Pravopis	67
3.3 AKTIVITY PRO SLOHOVOU A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVU.....	68

3.3.1 Čtení	69
3.3.2 Naslouchání	69
3.3.3 Mluvený projev	70
3.3.4 Písemný projev	72
ZÁVĚR	74
RESUMÉ	76
SEZNAM LITERATURY	77
ZDROJE OBRÁZKOVÝCH PŘÍLOH	79
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ	82
SEZNAM PŘÍLOH	I
PŘÍLOHY	II

SEZNAM ZKRATEK

ČJ	Český jazyk
IVP	Individuální vzdělávací plán
RVP	Rámcový vzdělávací program

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá tématem týmové spolupráce v hodinách českého jazyka na 1. stupni základní školy, konkrétně v jazykové a slohové složce předmětu. Tato forma vyučování je velice vhodnou variantou výuky, přesto však má i svá negativa. I z tohoto důvodu je týmová spolupráce velmi diskutovaným tématem. Často je kooperativní výuka stavěna do opozice frontálnímu vyučování, které je v mnohých ohledech snadnější na vedení, ale také na přípravu učitele, avšak není vždy zcela efektivní. Kromě jiného je cílem předmětu český jazyk a literatura naučit žáky komunikovat, vyjadřovat své názory a učit se naslouchat sdělením druhých. Právě tato kritéria splňuje kooperativní a skupinové vyučování a dává tak větší prostor pro rozvoj jedince, než je tomu ve frontální výuce.

Tato práce je rozdělena do tří částí – teoretická část, praktická část a návrhy aktivit pro týmovou spolupráci. V první části diplomové práce jsou uvedeny teoretické poznatky týkající se celkového rozdělení organizačních forem vyučování, rozdílu mezi vyučováním kooperativním a skupinovým. Je zde teoreticky rozebrán rozdíl mezi kooperací a kolaborací. Následující kapitoly jsou pak věnovány týmové spolupráci jako takové, jejímu plánování a realizaci, ale také hodnocení v této formě vyučování, kde jsou mimo jiné zohledněny změny, které v hodnocení nastávají, úskalí, se kterými se vyučující může při hodnocení setkat. Najdete zde však i možnosti hodnocení a metody a techniky hodnocení týmové spolupráce.

Druhá část diplomové práce je věnována výzkumu týmové spolupráce v jazykové hodině a hodině slohové a komunikační výchovy na 1. stupni základní školy. Cílem výzkumu je zjistit účinnost týmové spolupráce a porovnat výsledky týmů z běžné základní školy a základní školy s programem Začít spolu. Jsou zde popsány jednotlivé odučené vyučovací hodiny, které byly z důvodu následné analýzy nahrávány, přípravy na vyučovací hodiny, ale také interpretace výsledků výzkumu.

Poslední část je pak věnována návrhům aktivit pro týmovou spolupráci na 1. stupni základní školy. Aktivity jsou rozděleny do jednotlivých oblastí jazykového vyučování a slohové a komunikační výchovy, tak jak je tomu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Uvedené činnosti jsem navrhla sama s využitím zkušeností se společenskými hrami. Aktivity nejsou vyzkoušené v praxi, je tedy možné, že bude potřeba učinit úpravy v organizaci nebo činnosti přizpůsobit záměru jednotlivých vyučujících.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ

Jednou ze složek vyučovacího procesu je organizační forma vyučování. Spolu s cíli vyučování, učivem, vyučovacími metodami a učebními pomůckami tvoří jeden ze základních prvků vyučovacího procesu. Z hlediska cílů vyučování lze chápat organizační formy vyučování jako prostředky, díky nimž můžeme realizovat cíle vyučování. Tyto formy však lze chápat i jako rámec, ve kterém učitel žákům předává poznatky a činnosti obsažené v učivu a ti je následně využívají jako své vědomosti a dovednosti. Z výše uvedeného plyne, že pojem organizační formy vyučování zahrnuje prostředí, ve kterém se vyučování uskutečňuje, ale také časové rozvržení a organizaci spolupráce učitele a žáka (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

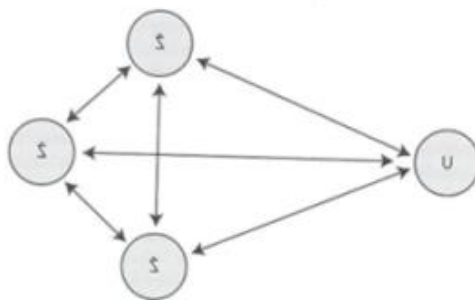
1.1.1 DĚLENÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM VYUČOVÁNÍ

Vališová, Kasíková a kolektiv (2007, s. 174, 175) dělí organizační formy takto: **„Z hlediska způsobu řízení učební činnosti žáků ve výuce:** z tohoto hlediska můžeme rozlišit vyučování frontální (v literatuře označováno též jako hromadné), v němž učitel řídí učební činnost velké skupiny žáků současně, proces učení však probíhá převážně individuálně. Z hlediska komunikačních struktur ve vyučování frontálnímu vyučování odpovídá komunikační struktura vertikální dvousměrné komunikace učitele s žáky, v níž se uplatňuje vzájemná komunikace učitele s jednotlivými žáky ve třídě.

Opakem této organizační formy vyučování jsou individuální formy vyučování, v nichž učitel pracuje s jednotlivcem nebo malou skupinou žáků. Zde se může za určitých okolností uplatňovat komunikační struktura dvojsměrné komunikace každého s každým.

Od individuální formy vyučování je vhodné odlišovat vyučování individualizované, v němž učební činnost žáků učitel neřídí bezprostředně jako v obou předchozích formách vyučování. Žáci řeší zadané úkoly samostatně, řízení učební činnosti žáků je zprostředkované učebním úkolem. Žák pracuje podle svého tempa, postup učení i jeho rozsah odpovídají individuálním možnostem, popřípadě individuálním přáním žáků. Tím je poněkud redukován i obsah didaktické komunikace učitele s žáky ve srovnání s předchozími formami vyučování.

Frontální vyučování může být v soudobé škole doplňováno vyučováním párovým a vyučováním skupinovým. Dvojice či skupiny žáků společně řeší zadané úkoly. Výsledky učební činnosti žáků učitel hodnotí jako výsledky skupinového učení. V této organizační formě vyučování se uplatňuje komunikační struktura dvousměrné vertikální komunikace a je doplněna o komunikaci horizontální, tj. o komunikaci žáků navzájem.



Obrázek 1 - Komunikační struktura skupinové organizační formy

Z hlediska časové a prostorové organizace vyučování: v tomto smyslu nás zajímá časový rozvrh vyučování, způsob rozvržení vyučovacího dne, týdne, školního roku, délka a struktura vyučovací hodiny jako časové jednotky vyučování. K tomu se váží i otázky prostorové organizace vyučování ve škole, otázky specializovaných školních učeben, otázky organizace výuky mimo prostory školy - na exkurzích do institucí, na vycházkách do přírodního prostředí, v provozovnách nejrůznějšího typu při praktickém výcviku atd.“

Výše uvedená hlediska organizačních forem vyučování jsou platná pouze při teoretické analýze organizace vyučovacího procesu. V praxi se obě hlediska prolínají v konkrétní formě vyučování (Vališová, Kasíková a kol., 2007).

1.2 SKUPINOVÉ A KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ

1.2.1 HISTORIE

Kasíková uvádí: „Přestože tematika kooperativního učení jako modelu pro vyučování je spojena s teorií a praxí vzdělávání a vyučování 20. století, zejména jeho druhé poloviny, s uplatňováním kooperativních přístupů se můžeme v dějinách pedagogiky setkat mnohem dříve“ (2004, s. 35).

Kasíková zmiňuje, že mezi propagátory jiného než běžného vyučování patřil například i J. A. Komenský. Zvažoval, že nadaní žáci se stanou učitelovými pomocníky, kteří budou vyučovat své spolužáky, a tak budou prospěšní nejen učitel, který se bude moci věnovat slabším žákům, ale zároveň i svým spolužákům, kterým učivo předají a v neposlední řadě sobě, protože v sobě samých utvrdí své poznatky (Kasíková, 2004).

Za zmínku jistě stojí i J. B. Girard, který sledoval vzájemným učením nejen kvalitu vyučování, ale také posílení mezilidských vztahů mezi žáky. Měl snahu sblížit více nadané žáky s méně nadanými, chudé s bohatými (Kasíková, 2004).

Kasíková dále uvádí: „Na sklonku 19. století se tedy jak v některých teoretických spisech, tak omezeně i v praxi vyučování objevují přístupy, poukazující na důležitost spolupráce žáků z hlediska společenských zájmů i zájmů učení. Tehdejší didaktika i realita školního vyučování je však výrazně pod vlivem Herbartových a herbartistických tradic, které vytlačují spolupráci žáků na okraj pedagogického zájmu“ (2004, s. 36, 37).

Jedním z nejvýznamnějších představitelů pedagogiky, který propagoval skupinové vyučování, sociální učení a kooperaci je John Dewey. Kasíková ve své knize píše, že „John Dewey byl také vysoce inspirativní pro systém kooperativního učení v druhé polovině 20. století (zejména v 60. letech) a explicitně uznávaný jako podstatný zdroj, ať již důrazem na propojení společenských demokratických poměrů a demokracie školních a třídních vztahů, stejně tak jako zvýrazněním základního způsobu vyučování“ (2004, s. 38).

K významným propagátorům skupinové výuky u nás patřil Václav Příhoda, u kterého byla práce skupin chápána jako určitá forma a stupeň individualizace (Kasíková, 2004).

„K intenzivnějšímu rozpracování teorie skupinového vyučování dochází v období po 2. světové válce. Je to dáno mj. i novými výsledky v bádání v oboru sociální psychologie. V praxi vyučování se v tomto období projevují snahy skloubit skupinovou práci žáků s tradiční organizací frontálního vyučování a také důsledněji ovlivňovat tvorbu a spolupráci skupin žáků, aby byla co nejúčinněji pedagogicky využita“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 178).

Dále uvádí: „Organizační formy vyučování vznikají tedy jako logický důsledek a jako nedílná součást historicky podmíněné celkové koncepce vyučování. Teoreticky jsou rozpracovány na úrovni odpovídající dosaženým vědeckým poznatkům o člověku, o

společnosti a jejich společném vývoji, společně s posunem v tomto poznání a se společenským vývojem se proměňují“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 178).

1.2.2 SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ

Kasíková (2010, s. 22) ve své knize píše, že „pokud učitel ve výuce skupiny utvoří, ještě zdaleka není zaručeno, že v nich dojde ke spolupráci. V praxi se můžeme setkat se zvláštními podobami skupinové práce, kdy je tato forma užita jako organizační prostředek.“

Pro pochopení popisuje příklady skupinových prací, které ve skutečnosti skupinovou práci nejsou:

„1. Děti (studenti) sedí ve skupině, ale pracují samostatně na vlastních individuálních úkolech (A, B, C, D), směřují k vlastnímu produktu, cíli (např. počítají matematické úlohy)“ (Kasíková, 2010, s. 22).

Práci v takovéto skupině nelze nazývat prací skupinovou, ale spíše prací individualizovanou. Kromě jiného tato forma práce vede ke kázeňským problémům (Kasíková, 2010).

Jako druhou možnost uvádí Kasíková (2010, s. 23) tento příklad:

„2. Děti (studenti) sedí ve skupině, dostávají stejný úkol (např. napsat slohovou práci na stejné téma), ale pracují individuálně – každý píše svůj příběh.“

Autorka ve své knize Kooperativní učení, kooperativní škola píše: „Aby skupina pracovala efektivně, musí mít tyto charakteristiky:

- Členové skupiny vystupují s více než jedním pohledem na sledovanou otázku nebo úkol, a tak dochází ke konfrontaci těchto názorů;
- Členové skupiny jsou přinejmenším nakloněni zkoumat tyto různé názory a být k nim vnímaví, citliví, reagovat na ně;
- Interakce napomáhá vývoji skupinového vědění, porozumění a posuzování záležitosti“ (Kasíková, 2010, s. 23, 24).

Skalková (2007, s. 224) uvádí: „Skupinovým vyučováním chápeme takovou organizační formu, kdy se vytvářejí malé skupiny žáků (3-5členné), které spolupracují při

řešení společného úkolu.“ Maňák a Švec považují za charakteristické rysy skupinové výuky tyto:

- „Spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,
- dělba práce žáků při řešení úlohy, problému,
- sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,
- prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce“ (2003, s. 138).

1.2.3 KOOPERATIVNÍ VYUČOVÁNÍ

Aby se vyučování stalo kooperativním, musí výuka mít podle D. W. Johnsona a R. T. Johnsona (1990) tyto základní komponenty: „pozitivní vzájemnou závislost členů skupiny, interakci tváří v tvář, osobní odpovědnost, užití interpersonálních a skupinových dovedností, reflexi skupinových procesů.

1. Pozitivní vzájemná závislost se vytváří na základě propojení činnosti žáků tak, že nemohou jako jednotlivci v úkolu uspět, pokud neuspějí všichni jako celek. (Na základě přesvědčení, že „poplavou, nebo se potopí spolu“.) Při utváření závislosti tohoto typu je tedy nezbytně nutný společný cíl, který musí zvládnout skutečně všichni ve skupině. Podporována je i vhodně zvolenou odměnou – hodnocením (např. pokud celá skupina zvládne úkol na 90 % či lépe, každý člen skupiny obdrží odměnu, třeba ve formě bodů navíc) či rozdělením informačních zdrojů (každý člen skupiny dostane část informace; pro splnění úkolu je nutno tyto informace zkompletovat), rozdělením rolí a úkolů ve skupině.

2. Interakce tváří v tvář v malých skupinách – pokud se mají projevit žádoucí sociální vlivy podporující učení, žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti (např. diskuze o podstatě pojmů, předávání vědomostí ve skupině, umění klást otázky, prosadit svůj názor i ustoupit, vzájemná pomoc i asistence, odpovědnost vůči druhým, sociální podpora, interpersonální odměna atd.), je třeba pracovat v malých, nejlépe dvou až šestičlenných skupinách.

3. Osobní odpovědnost znamená, že výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu; všichni členové skupiny profitují z kooperativního učení. Jedinec by

měl prokázat, že se prostřednictvím spolupráce učil. Individuální odpovědnost je podporována různými způsoby, například tím, že učitel namátkou vybírá výsledek práce skupiny od jednotlivce.

4. Vhodné využití interpersonálních a skupinových dovedností důležitých pro spolupráci (dovednosti v těchto oblastech: znát se a věřit si, komunikovat jasně a nedvojznačně, akceptovat a podporovat jeden druhého, řešit konflikty konstruktivně).

5. Reflexe skupinové činnosti – efektivita kooperativní práce je do značné míry závislá na tom, zda a jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a jak činí rozhodnutí o dalších krocích“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 184).

1.2.4 ROZDÍL MEZI SKUPINOVÝM A KOOPERATIVNÍM VYUČOVÁNÍM

Z výše uvedeného je patrné, že skupinové vyučování není totéž co kooperativní vyučování. V historii byla skupinová práce využívána jako prostředek k usnadnění výuky, popřípadě jako nástroj k stmelování vztahů mezi žáky. Až 20. století se stává odrazovým můstkem ke kooperaci, která byla původně využívána jako výchovná metoda. S přibývajícimi poznatky o člověku se kooperativní výuka stala předmětem mnoha výzkumů. Jak uvádí Kasíková ve své publikaci: „Práce skupin je viděna především v rámci modernizace hromadného vyučování jako protiklad organizační formy frontálního vyučování“ (2004, s. 48).

Maňák a Švec ve své knize uvádí, že „v posledních několika letech se vedle pojmu skupinová výuka objevuje pojem kooperativní výuka. Je to také komplexní výuková metoda, která je založena na kooperaci (spolupráci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Velmi často bývá kooperativní výuka realizována ve skupinách. Proto ji, s jistým zjednodušením, můžeme považovat za formu skupinové výuky“ (2003, s. 138).

Stejně tak Skalková ve své knize píše, že „pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Avšak zavádění skupinového vyučování otevírá větší prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Podstatně přispívá tudíž k realizaci kooperativního charakteru vyučování“ (2007, s. 227).

Patrný rozdíl mezi skupinovou výukou a výukou kooperativní popisují i Vališová, Kasíková a kolektiv (2007, s. 184), kteří uvádějí, že „kooperativní výuka není totožná

s prostým rozdělením žáků do skupin. Ve skupinové práci mohou žáci pracovat na společném úkolu, hovořit spolu, a přesto nejde o kooperaci.“

Z faktů výše uvedených je zřejmé, že skupinové učení nemusí splňovat vždy znaky kooperativního učení, avšak je také zřejmé, že mají společné rysy.

„**Skupinové učení** – učení, které probíhá v rámci malé sociální skupiny. Skupina může vzniknout spontánně nebo ji vytváří učitel podle různých hledisek (výkonnost žáků, pohlaví, dovednost spolupracovat aj.). Skupina obvykle usnadňuje učení zúčastněných osob, zlepšuje průběh i výsledky učení. To proto, že oproti individuálnímu učení mohou účastníci debatovat o problémech, navrhnout různé přístupy, získávat včas zpětnou vazbu, rozdělit si práci, vzájemně se kontrolovat, spolupracovat, vzájemně se povzbuzovat, objevovat chyby, vysvětlovat si nejasnosti, učit se od jiných, společně směřovat k cíli. Obvyklá velikost skupiny se pohybuje od 2 (párové učení) do 5 až 7 osob (skupinové učení)“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 214).

„**Kooperativní učení** – učení lišící se od individuálního tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úloh. Řešitelé jsou vedeni k tomu, aby si dokázali rozdělit sociální role, naplánovali si celou činnost, rozdělili si dílčí úkoly, naučili se radit si, pomáhat, sladovat úsilí, kontrolovat jeden druhého, řešit dílčí spory, spojovat dílčí výsledky do většího celku, hodnotit přínos jednotlivých členů atd.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 107).

Vedle pojmu kooperativní učení stojí také **učení kompetitivní** neboli soutěživé. S kooperativním učením má toto učení společnou vzájemnou závislost jedinců v sociální situaci. Rozdíl je však v tom, že v kooperativním učení se jedná o závislost pozitivní, jak je již vysvětleno výše, kdežto v kompetitivním učení je závislost negativní – „jedinec může dosáhnout svého cíle tehdy, když jiní účastníci situace nedosáhnou svých cílů, usiluje o výsledek, který je osobně prospěšný, ale je na újmu jiným, se kterými je kompetitivně spojen“ (Kasíková, 2004, s. 73).

1.3 KOOPERACE A KOLABORACE

Kromě kooperativního učení se můžeme také setkat s učením **kolaborativním**. Obě tato učení mají společnou spolupráci mezi jednotlivými členy skupiny s tím rozdílem, že u kooperace má každý z členů skupiny roli, kterou nikdo jiný nemůže zastoupit, a za kterou je tudíž zodpovědný. V tomto případě může tedy být každý z členů hodnocen samostatně za svou odvedenou práci ve skupině. Je zde vzájemná závislost jedinců, protože bez vykonaného úkolu jednoho z členů nebude dokončena práce celé skupiny. V tomto případě není příliš vhodné tvořit skupiny z členů s odlišnými schopnostmi.

Oproti tomu u kolaborace funguje skupina takovým způsobem, že všichni členové skupiny pracují na všech částech úkolu společně, mají za práci všichni stejnou zodpovědnost, a jsou tudíž i hodnoceni jako celek. V takovém případě pak lze tvořit skupinu i z členů, jejichž schopnosti nejsou na stejné úrovni (Brdička, 2011).

1.4 TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE

Týmová spolupráce neboli „kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů; výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce (**pozitivní vzájemná závislost**)“ (Vališová, Kasíková a kol., 2007, s. 183).

1.4.1 FORMY TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE

Homogenní a heterogenní skupiny

Homogenními skupinami se myslí skupiny, které jsou složeny z členů například stejného pohlaví nebo členů se stejnou úrovní dovedností a vědomostí. Takové skupiny jsou vyhovující například tehdy, pokud jedna ze skupin má určené jiné typy úkolů než skupiny jiné. Může se jednat například o žáky nadané, kteří mohou společně řešit těžší úkol.

Opakem homogenní skupiny je skupina heterogenní, tj. skupina, která se skládá z členů různého pohlaví nebo s různou úrovní vědomostí a dovedností. V tomto případě může být kladně využita rozdílnost mezi členy skupiny, kdy například jeden z členů pomáhá druhému nebo se vzájemně doplňují, vzájemně se usměřňují, získávají nové

zkušenosti, avšak je zde i riziko v příliš velké rozdílnosti mezi vědomostmi členů či jejich tempem apod. (Kasíková, 2005).

Žáky zvolené skupiny a učitelem utvořené skupiny

Není vždy na škodu ponechat rozhodnutí na žácích, s kým chtějí utvořit skupinu, přátelské vztahy mezi jednotlivými členy pomáhají překonávat prvotní ostych ve spolupráci, avšak pokud učitel má zájem o posun učení v kognitivní oblasti i v sociálním učení, měl by skupiny utvářet vědomě sám. Toto utváření by mělo být předem promyšlené s ohledem na cíle vyučování, na potřeby žáků apod. (Kasíková, 2005).

Náhodně utvořené skupiny

Tyto skupiny jsou stejně jako skupiny utvořené na základě přání žáků opakem skupin, které utváří učitel. Členy můžeme rozdělit do skupin například pomocí rozpočítadla nebo jiných kritérií, která učitele v danou chvíli napadnou (losování barevných lístečků, příkladů se stejným výsledkem apod.). V takovém případě je pak nutné skupiny pečlivě sledovat, a pokud nespolupracují nebo ve skupině dochází ke sporům, je vhodné skupinu přeskupit (Kasíková, 2005).

Skupiny podle počtu členů

Základní jednotkou pro skupinové učení je **dvojice**. Je to takzvané párové učení. Tato forma učení se využívá ve dvou případech – v „tutoringu“, kdy jeden z žáků učí druhého, nebo ve vzájemném učení.

Další z možností je **trojice**, je to jedna z nejvíce využívaných forem v týmové spolupráci. Je zde důležité sledovat, aby se jeden z žáků nevyčlenil ze skupiny a nespolupracovala tak jen dvojice žáků. Předcházet tomu lze například rozdělením rolí ve skupině, častým užitím je také práce trojic s elektrotechnikou (počítače, notebooky, tablety), kdy jeden z žáků vyhledává potřebné informace, a další dva s vyhledanými informacemi pracují či diskutují o problému.

Nejvýhodnějším počtem členů pro týmovou spolupráci je **čtveřice**, je vhodná i pro spolupráci dlouhodobého charakteru.

Skupina o **pěti členech** je poměrně nevýhodná a lze říci, že je hraniční. Hrozí zde riziko, že se žáci seskupí do dvojice a trojice a vážne spolupráce nebo se jeden z členů vyčlení ze skupiny úplně. Větší skupiny se vytvářet nedoporučuje, protože se členové rozdělí do menších celků a není naplněna týmová spolupráce tak, jak by měla být (Kasíková, 2005).

Skupiny podle délky spolupráce

Týmovou spolupráci můžeme dělit také podle délky jejího trvání. V tomto smyslu dělíme skupiny na skupiny:

Dočasné - tyto skupiny jsou utvořeny v rámci vyučovací hodiny, kdy slouží například k zopakování probrané látky, k demonstraci vyučovací látky, výkladu. Tato skupina je zároveň i oživením hodiny.

Dlouhodobější – tyto skupiny mohou trvat od jedné vyučovací hodiny do několika týdnů. Skupiny zpravidla plní úkol dlouhodobějšího charakteru, například vytváří nějaký projekt, shromažďují informace apod. V tomto případě je podstatné kontrolovat průběžně práci skupiny.

Dlouhodobé – tyto skupiny nahrazují například komunitní kruhy nebo s nimi spolupracují. Členové si vzájemně poskytují podporu, povzbuzení, které je k efektivnímu učení potřeba, ale také se posiluje důvěra mezi členy dlouhodobé skupiny a zefektivňuje se učení (Kasíková, 2005).

1.4.2 CO JE NUTNÉ ZOHLEDNIT PŘI PLÁNOVÁNÍ TÝMOVÉ VÝUKY

Učební prostředí

Kooperativní učební prostředí je takové prostředí, které napomáhá rozvíjet kooperaci mezi členy týmu, podporuje snahu jedinců o kvalitní učení a kvalitní výsledky učebního procesu. Toto prostředí ovlivňují faktory, které umožňují mnohostranně rozvíjet žáky v učícím se společenství. Mezi tyto faktory patří:

- Učitel – Je si vědom možností, které přinášejí vztahy mezi žáky. Využívá těchto vztahů k efektivní práci členů skupiny. Mění se i úkol učitele. Již není tím, kdo předává žákům poznatky, ale je tím, kdo zodpovídá za vytvoření podmínek ke kooperaci a ke konstruktivní aktivitě. Dále se mění i učitelova pozice. Již není

jediným, kdo organizuje učební proces, žáci se stávají spoluorganizátory svého učení. Kromě jiného je vyučující tým, kdo podporuje žáky, napomáhá jim ke kooperaci, kontroluje činnosti členů skupiny, stanovuje úkoly, cíle, které budou žáci plnit, a v neposlední řadě spolu s členy skupiny reflektuje práci.

- **Žák** – Změna nastává i v tomto případě. Žák za své učení přebírá zodpovědnost a zároveň do sebe vkládá důvěru. Žáci, kteří se do běžné frontální výuky příliš nezapojují, zde mají větší příležitost se zapojit. Dochází k rozvoji komunikace mezi členy týmu. Zároveň mohou bez ostychu navrhnout různé formy řešení. Učí se prosazovat, ale i přijímat názory. Učí se pracovat s chybou.
- **Vzdělávací obsah** – Obsah učiva je volen tak, aby odpovídal kooperaci a podporoval tak společné řešení úkolu. V takovém případě je často volen úkol problémový, který je vhodný pro zkoumání a poskytuje různorodost řešení.
- **Materiální prostředí** – Mezi základní vybavení patří židle a stoly, které by měly být uspořádány tak, aby se s nimi dalo v případě potřeby manipulovat. Třída by měla působit na žáky přátelsky. Měla by být vybavena potřebnými materiály, které týmy k plnění svých úkolů potřebují, a měl by k těmto materiálům být volný přístup (Kasíková, 2004).

Cíle kooperativního vyučování

Cíl je to, k čemu chceme dojít. Je to výsledek činnosti členů týmů, který má ve vyučování mnoho funkcí:

- Jednou z funkcí je promítání představ společnosti o jedinci do vyučování, díky nimž dochází k přirozenému formování jedince jako celistvé osobnosti.
- Cíle v kooperativní výuce rozvíjejí osobnost jedince na všech úrovních osobnosti – jedná se o úroveň psychickou, sociální i biologickou, naplňují se cíle poznávací, afektivní i psychomotorické.
- Na základě stanoveného cíle vybíráme obsah učiva.
- Cíle jsou odrazovým můstkem k určení způsobů učení, slouží jako vodítko pro týmovou spolupráci, na základě kterého členové skupiny vybírají vhodné prostředky k naplnění cíle.

- V neposlední řadě jsou cíle nápomocné při hodnocení činnosti týmů, při závěrečné reflexi a popisu práce skupin (jakým způsobem skupina dospěla k naplnění cíle, splnění úkolu).
- Nutno podotknout, že z cíle učitele se během kooperace stává cíl jedince i celé skupiny, dochází tedy k formativním procesům (Kasíková, 2004).

Jak bylo již uvedeno výše, určené cíle vyučování se netýkají jen jedné vyučovací hodiny, popřípadě několika učebních jednotek. Krátkodobý cíl (například cíl projektové výuky) se postupně stává cílem dlouhodobým. Kromě zvládnutí učební látky se totiž formují i názory a vlastnosti jedince, které později mohou být využity pro celou společnost. I proto je tak podstatné, aby se učební osnovy aktualizovaly a přizpůsobovaly se tak trhu práce, popřípadě společnosti. Kromě jiného díky kooperaci dochází k rozvoji nejrůznějších vlastností jedince; i to je jeden z mnoha sledovaných cílů v týmové výuce.

Jak ve své publikaci uvádí Kasíková (2004, s. 90) „kooperativní učení může přispět k:

- rozvoji vyšších poznávacích procesů,
- utváření kritického myšlení opřeného o informativnost,
- rozvoji imaginativního a kreativního myšlení,
- uvědomění si hledisek, zájmů a potřeb jiných, formování tolerantních postojů,
- rozvoji kooperativních přístupů k řešení problémů týmové práce,
- formování sociálního svědomí,
- rozvoji dovedností a schopností důležitých pro procesy celoživotního učení.“

Jak je již v této práci uvedeno, právě díky společnému cíli, který má skupina určený, nastavíme tzv. pozitivní vzájemnou závislost, tj. situaci, kdy jedinec v úkolu uspěje, ale jen tehdy, pokud uspěje celá skupina. Takovým cílem může být například diskuze o daném tématu a stanovení například tří možných řešení situace apod. Tým by měl předem cíl, ke kterému má dojít, znát. Díky znalosti cíle totiž mohou uzpůsobovat svoji činnost tak, aby k cíli směřovala, a zároveň na závěr mohou svoji činnost lépe reflektovat (Kasíková, 2004).

Úkoly pro kooperativní činnost ve skupině

Úkoly, které týmům zadáváme, musí odpovídat cílům, které sledujeme. Úkoly by měly konkretizovat činnosti, které budou členové týmů plnit, například provádění nějakého pokusu apod. Učitel může pro skupiny stanovit cíle, se kterými běžně pracuje jako s cíli pro celou třídu, avšak Kasíková uvádí: „Využití potencialu kooperativní činnosti je však spojeno s dalším promýšlením, dotvářením, modifikací úkolů, aby byly vhodné pro skupinovou činnost“ (2004, s. 93).

S ohledem na cíle můžeme u úkolů sledovat dva aspekty, poznávací a sociální. V praxi nelze tyto aspekty rozdělovat, protože se v daných situacích prolínají. Jak je již z názvů aspektů patrné, poznávací aspekt se týká především obsahu učiva, kdežto aspekt sociální sleduje spolupráci mezi členy týmu.

Úkoly pro skupiny pak učitel navrhuje buďto zcela nové, nebo přetváří úkoly, které byly původně pro celou třídu (Kasíková, 2004).

Pro skupinovou kooperativní činnost jsou vhodné tyto úkoly:

- „1. sběr informací, práce s informacemi (strukturování), hodnocení informací,
2. diskuze,
3. řešení problémů,
4. návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení,
5. analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení,
6. analýza skupinových procesů včetně hodnocení“ (Kasíková, 2004, s. 95).

Návrhy úkolů pro skupinovou práci by měly být takové, aby pro členy skupiny byla práce ve skupině přínosem, nikoli přítěží. Činnost skupin by měla mít badatelský charakter. Úkoly by měly svojí náročností odpovídat vědomostem, dovednostem žáků a jejich schopnostem pracovat v týmu (Kasíková, 2004).

Specifickým úkolem pro skupinovou výuku je projekt. V tomto úkolu mají skupiny možnost se rozhodnout, jakému tématu se ve svém projektu budou věnovat. Kromě jiného se zde projevuje nápaditost, organizační dovednost a iniciativnost. Důležitá je zde i odpovědnost všech členů skupiny. Projekty mohou být zaměřeny na jakékoliv téma, například na sousední státy, zdravý životní styl apod. Projekty mohou být plněny v rámci třídy, ale také v rámci celé školy či větších skupin (Kasíková, 2004).

Metody, techniky a strategie kooperativního vyučování

Mezi užívané **metody** kooperativního vyučování patří:

Diskuze – jak je již patrné z názvu metody, členové skupiny v tomto případě diskutují. Tématem může být například sdělování názorů o obrazu, básni apod. Diskuze může probíhat v menších, ale i ve větších skupinách. Učitel se této diskuze může, ale nemusí účastnit. Záměrem této metody je, aby každý byl schopen vyjádřit svůj názor, ale stejně tak naslouchat názorům jiných a usnést se na nějakém závěru (Kasíková, 2004).

Řešení problému – v této metodě členové skupiny diskutují o možnostech řešení daného problému. Buď řeší všechny skupiny tentýž problém a na konci dochází ke kritickému posouzení daných řešení, které skupiny předloží, nebo každá skupina řeší část problému a nakonec dané části řešení spojují dohromady (Kasíková, 2004).

Práce na produktu – tato metoda je obdobná jako metoda předcházející, rozdíl je pouze ve výsledku práce, je jím produkt. Takovým produktem může být například časopis nebo film apod. Stejně jako u metody řešení problému mohou skupiny pracovat na jednom produktu, kdy každá skupina má na starosti část produktu, nebo každá skupina pracuje na svém vlastním produktu (Kasíková, 2004).

Simulace – v této metodě žáci mají zadanou určitou životní situaci, kterou v daném okamžiku považují za reálnou, takovou situací může být například rozvoj města, popřípadě nehoda v dolu apod. Může zde být využita i soutěž, např. konkurzy na výstavbu hřiště či ucházení se o pracovní místo. Tato metoda umožňuje žákům vyjadřovat volně své emoce a postoje. Zvolna může tento způsob skupinové práce přejít do další metody, a to do rolové hry – členové skupiny přijímají specifickou roli (Kasíková, 2004).

Rolová hra – jak je uvedeno výše, rolová hra využívá rolí, které si člen skupiny buďto zvolí sám, nebo je mu přidělena. Tato role se stává pro jedince jakousi maskou, pod kterou v dané situaci vystupuje a přijímá tak vlastnosti této role. Ve skupině tak může být například řešena otázka, zda je prospěšné očkovat dítě či dát antibiotika do potravy pro zvířata apod. V takovém případě pak členové mohou plnit roli lékaře, farmáře, veterináře atd. Specifická je pak v této metodě **dramatická hra**, ve které se objevuje tenze a konflikt. Tato hra pak napomáhá k empatii, zvládnutí stresu, k vytvoření nadhledu, popřípadě k naučení se cest, jak řešit konflikt (Kasíková, 2004).

Mezi **techniky** kooperativního vyučování patří:

Kontrolovaná diskuze – tato technika je využívána jako prostředek, jímž učitel kontroluje znalost a porozumění probraného učiva; buď žáci kladou otázky a přiřazují poznámky, nebo otázky klade sám učitel (Kasíková, 2004).

Tříkrokové interview – technika je využívána při práci tříčlenné skupiny, kdy každý z týmu má možnost klást otázky a vyjádřit se k danému tématu (Kasíková, 2004).

Čísla ve skupině – tato technika je postavena na práci se základními informacemi. Každý člen skupiny má své číslo. Učitel položí otázku, skupina na ni hledá odpověď. Učitel pak vyvolá číslo a jedinec s daným číslem odpoví (Kasíková, 2004).

Diskuze krok po kroku – technika se podobá té předchozí s tím rozdílem, že se využívá připravený text, popřípadě audio nebo videonahrávka. Pracuje se po jednotlivých částech, na které členové skupiny připravují otevřené otázky (Kasíková, 2004).

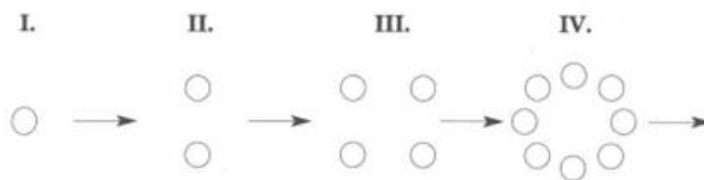
Bzučící skupiny – tento typ techniky se využívá k lepšímu pochopení výkladu, popř. vyslovení nejasností ohledně probraného učiva. Po učitelově výkladu se žáci seskupí do dvojic, trojic nebo čtveřic a diskutují o tom, co v hodině slyšeli a jak to pochopili. Svá stanoviska pak sdělují učiteli. Tato technika má smysl až v kontextu širší skupiny nebo celé třídy. Je zpětnou vazbou pro učitele (Kasíková, 2004).

Sněhová koule (pyramida) – jak název techniky napovídá, tato činnost vzniká postupným navazováním a propojováním názorů. Jednotlivec má nějaký názor na dané téma, např. „Zjistí, zda je shodný názor na školní řád.“ (Jacques, 1991) Poté se utvoří dvojice či trojice, a společně své názory probírají. Následně vznikne šestice, která si opět sdělí svá stanoviska a takto lze pokračovat. Cílem této techniky je usnést se na nějakém závěru, který pak může být menšími skupinami dále zkoumán (Kasíková, 2004).

Překřížené skupiny – žáci jsou rozděleni např. do trojic, řeší společně úkol. Poté jsou rozděleni do dalších skupin, např. první ze skupiny jsou seskupeni do jedné skupiny, druhí a třetí taktéž. Po určitém časovém intervalu se žáci vracejí zpět do původní skupiny. Je vhodné mít barevné označení skupin pro lepší organizaci. Výhodou této techniky je komunikace s více lidmi v krátkém časovém úseku (Kasíková, 2004).

Skládačka – tato technika je stanovena tak, že každý člen má splnit svoji část úkolu, poté se jednotlivé části skládají do celku. Úkol týmu je tedy splněn pouze tehdy,

pokud jsou splněny všechny jeho části. Je zde využita pozitivní vzájemná závislost (Kasíková, 2004).



Obrázek 2 - Technika sněhové koule (pyramidy)

V kooperativním vyučování se využívají tyto **strategie**:

Jak uvádí Kasíková ve své publikaci: „Strategie v tomto kontextu považujeme za strukturované postupy kooperativního učení, které využívají nejrůznějších metod a technik, jsou spojené i s kompetitivním, případně individuálním uspořádáním učebních situací“ (2004, s. 104).

Student Teams-Achievement Division (Slavin)

Tato strategie využívá vzájemné pozitivní závislosti, žáci pracují ve čtyřčlenných nebo pětičlenných týmech. Po výkladu učební látky se žáci seskupí do heterogenních týmů a společně si vysvětlují probrané učivo. Po určeném časovém intervalu rozdává učitel každému členovi skupiny pracovní list, skupina splní svůj úkol tehdy, když každý člen skupiny ovládne učební látku. Motivací pro skupinu je bodové ohodnocení, které je přidělováno na základě zlepšení člena skupiny oproti předchozímu průměru testování. Díky tomu nejsou slabší členi týmu znevýhodněni pro týmy (Kasíková, 2004).

Teams-Games-Tournaments (De Vries)

Strategie je velice podobná té předchozí s tím rozdílem, že využívá akademickou hru, díky které žáci prokážou dokonalou znalost učební látky. Soutěží mezi sebou jednotlivé týmy. Soutěž je vedena třemi členy vybranými z původních týmů. Tito členové po nastudování látky pokládají týmům otázky, za správnou odpověď získává tým body. Stejně tak jako u předchozí strategie se posuzuje zlepšení členů týmů oproti předchozímu průměru testování (Kasíková, 2004).

Team Assisted Individualization (Slavin)

V tomto typu strategie se kombinují týmové učební metody a individualizované vyučování. Do týmů jsou žáci přiřazováni na základě didaktického testu. Učební látka je ve formě výukového programu, který je rozdělen do učebních jednotek, které každý zvládá svým tempem. Činnost jednotlivce je střídána prací ve dvojicích, kdy si žáci vzájemně kontrolují své pracovní listy, diskutují o využitých postupech. Pokud mají vysokou úspěšnost, píší test. Skupina pak získává body za vypracované testy v týdnu a za jejich úspěšnost (Kasíková, 2004).

Jigsaw I (Aronson)

Žáci pracují v šestičlenných týmech, je zde využita technika skládačky. Učební látka je rozdělena do šesti částí, kdy každý člen týmu studuje svoji část. Po určeném časovém intervalu se ve skupině sejdou členové se stejnou částí učební látky, diskutují společně o dané části. Poté se navrací zpět do svého původního týmu a vysvětlují týmu svoji část. Následně skupina skládá části do celku (Kasíková, 2004).

Jigsaw II (Slavin)

Členové skupiny čtou text (povídka, životopis atd.), poté každý člen pracuje na úkolu, kterému nejvíce rozumí. Následně jako u předchozích strategií se seskupí členové se stejným úkolem a po diskuzi se vracejí zpět do své skupiny, kde ostatním vysvětlují svůj úkol (Kasíková, 2004).

Academic controversy – učební spory (D. Johnson, R. Johnson)

Tato strategie je specifická tím, že je zde využita kooperace a konflikt. Teorie staví na faktu, že čím více členové skupiny kooperují, tím spíše mezi nimi vznikají konflikty. Ke konfliktu dochází na základě různorodých náhledů na dané téma každého z členů týmu. Tým si však musí uvědomovat, že má společný cíl, ke kterému chce dojít (Kasíková, 2004).

1.5 PLÁNOVÁNÍ A REALIZACE TÝMOVÉ VÝUKY

Plánování je bezesporu jednou z nejdůležitějších činností učitele. Je ovšem také činností velice náročnou, v týmové výuce pak přímo nezbytnou. Učitel si při přípravě na týmovou výuku musí klást otázky, na které by si měl také odpovědět. Mezi kladené otázky například patří:

- Jaký cíl budu týmovou spoluprací sledovat?
- Jakým způsobem zajistím pozitivní vzájemnou závislost mezi členy skupiny?
 - Získám pozitivní závislost určením společného cíle pro celou skupinu?
 - Nebo rozdělím informace, části úkolu mezi členy skupiny, a tak budou spolupracovat?
 - Udělím každému ze skupiny roli?
- Jakým způsobem zajistím individuální odpovědnost každého z členů skupiny?
- Které kooperativní dovednosti žáků jsou pro mě jako učitele důležité?
- Budou žáci na závěr reflektovat svoji činnost ve skupině?

Na základě odpovědí na tyto otázky pak učitel může začít plánovat týmovou spolupráci, která bude odpovídat jeho požadavkům vyjádřeným pomocí odpovědí na otázky, a tak zároveň bude práce žáků v týmech, ale i práce učitele korigována (Kasíková, 2004).

Plánování a realizaci týmové spolupráce můžeme rozdělit do tří fází – přípravné, realizační a prezentační (Maňák, Švec, 2003).

1.5.1 PŘÍPRAVNÁ FÁZE

V této fázi učitel promýšlí řadu okolností, na kterých závisí účinnost týmové spolupráce (Maňák, Švec, 2003).

Velikost a vytváření skupin – jak již bylo v této práci uvedeno, počet členů ve skupině by měl být takový, aby nedošlo k vyřazení některého člena z týmu a aby v týmu nevznikaly menší celky. Počet členů ve skupině se odvíjí podle cílů výuky, ale také podle časové dispozice či počtu žáků ve třídě. Maňák a Švec ve své publikaci píše: „Mnoho autorů se shoduje v tom, že optimální, resp. standardní, jsou malé skupiny, jejichž velikost je 3 – 5 žáků“ (2003, s. 140).

Seskupování žáků v týmy se řídí různými kritérii (prospěch žáků, přátelské vztahy mezi žáky, podle zájmu žáků, náhodným výběrem, ale také podle způsobu učení apod.) (Maňák, Švec, 2003).

Fáze utváření skupin – podstatným rozdílem je, zda skupiny jsou utvořené na základě zájmu žáků nebo zda jsou žáci seskupeni na základě jiného kritéria. Pokud jsou členové do týmu seskupeni například rozhodnutím učitele nebo losováním, je zpočátku překážkou původní ostych a přirozená otažitost. Postupem času si na sebe členové týmu začínají zvykat a počáteční fáze přechází ve fázi další. Kasíková ve své publikaci (2010, s. 77) uvádí tyto etapy: „**etapa utváření** (formálnější meziosobní vztahy, rezervované chování, opatrnost při formulování idejí apod.), **etapa bouření** (neshoda mezi členy skupiny, vzpírání se skupinovému vůdci, opora vedoucího o pozitivní přístupy, pojmenování a odstraňování konfliktu), **etapa vzniku norem** (akceptování a začlenění odlišností, vyšší míra vyjádření pocitů, potřeby vztahující se k MY, podpora společného poslání apod.), **etapa výkonnosti** (skupina pracuje efektivně, vztahy na bázi spolupráce, vzájemná důvěra, ochota k riskování, angažovanost v procesu i ve vztahu k cílům apod.)“.

Z výše uvedeného je patrné, že je vhodné, aby žáci v jednotlivých týmech pracovali po delší dobu a naskytla se tak možnost přejít od začínající skupiny ke skupině výkonné.

Charakter učebních úloh – úlohy by měly být voleny tak, aby podněcovaly kooperaci. Vhodnými jsou úlohy problémové, které vyžadují diskuzi, popřípadě více náhledů na věc. „Podnětné jsou úlohy, které vyžadují analýzu, srovnávání, syntézu, konstruování, zkoušení, rozhodování, hodnocení apod.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 141). Z počátku je vhodné volit podrobněji strukturované úlohy, po zkušenostech žáků se skupinovou výukou pak lze volit úlohy méně strukturované.

Co se týká instrukcí, měli bychom zpočátku kombinovat písemnou formu s instrukcemi pedagoga. Tyto instrukce by měly být pro žáky zajímavé a přitažlivé, měli bychom se vyvarovat instrukcí běžně ve škole používaných (otevřete si sešit, vypočítejte apod.). Vhodnější jsou instrukce typu: „Máte společně připravit...“ (Maňák, Švec, 2003, s. 142).

Úloha učitele při skupinové výuce a její zajištění – jak již bylo psáno výše, učitelova role se v kooperativním vyučování podstatně mění. Již není pozornost kladena na výklad učitele, jako je tomu u frontálního vyučování, ale podstatnou se stává práce týmů. Učitel ovšem stále zůstává důležitou složkou tohoto systému. Pedagog je tím, kdo určuje

úkoly a způsob, jakým budou plněny, určuje způsob utváření týmů, stává se rádcem, popř. členem skupiny, pokud je to třeba, je tím, kdo práci skupin hodnotí, kdo týmy motivuje a poskytuje jim podporu, ale také tím, kdo zajišťuje takové prostředí, které bude zefektivňovat práci skupin (Maňák, Švec, 2003).

Prostředí by mělo být podnětné pro práci ve skupinách, měla by být umožněna snadná manipulace s židlemi, stoly, měl by ve třídě být dostatek prostoru pro pohyb. Materiál, který budou týmy potřebovat, by měl být předem připravený (Maňák, Švec, 2003).

1.5.2 REALIZAČNÍ FÁZE

Kooperativní výuka je velice náročnou činností jak pro pedagoga, tak pro žáky. Proto je důležité, aby se žáci před zahájením práce ve skupinách naučili dovednostem, které následně v týmové výuce využijí. Mezi takové dovednosti patří „umění diskutovat, klást otázky, hodnotit svoji práci, samostatně řešit úlohy, pomáhat spolužákům atd.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 144), stejně tak učitel by měl mít přípravu k řízení týmové výuky.

Kooperace může být zajištěna rozdělením **rolí ve skupině**. Mezi role ve skupině například patří „role vedoucího ve skupině, asistenta, zapisovatele, mluvčího skupiny“ (Maňák, Švec, 2003, s. 144). Kasíková (2010, s. 79, 80) uvádí tyto možnosti rozdělení rolí ve skupině: „Kordinátor, pracovník s informacemi, sekretář (tajemník), pozorovatel (hodnotitel)“ nebo „reportér, kontrolor, propagátor a kontaktní osoba.“ Je nutné dbát na rozdělení rolí vzhledem k vyučovacím úkolům, ale také je důležité zohlednit předchozí zkušenosti žáků s týmovou výukou. Je zde riziko, že se žáci více než na práci v týmu soustředí na své role ve skupině (Maňák, Švec, 2003).

1.5.3 PREZENTAČNÍ FÁZE

Je vhodné, aby jednotlivé týmy výsledky své práce na konci hodiny, popřípadě na konci daného tématu, které týmy zpracovávaly, prezentovaly před ostatními skupinami. V publikaci autorů Maňáka a Švece jsou nabízeny **„formy prezentace výsledků skupinové práce:**

- Ústní sdělení výsledků, doplněné podle potřeby schématem (na tabuli, fólii pro zpětný projektor apod.),

- písemná prezentace výsledků na papíře (svůj originál skupina rozmnoží ve třídě nebo v kabinetě dostupnou kopírkou pro ostatní skupiny nebo všechny žáky v těchto skupinách),
- nástěnná prezentace, např. formou posteru se stručným komentářem člena příslušné skupiny,
- společná prezentace výsledků práce skupin prostřednictvím jejich posterů (nástěnek)“ (2003, s. 145).

Po prezentaci výsledků je vhodné, aby žáci diskutovali, pokládali si otázky na dané téma, sdělovali si svá stanoviska a prezentovanou práci dále probírali (Maňák, Švec, 2003).

Kromě výše uvedených metod (viz kapitola Metody, techniky a strategie kooperativního vyučování) je pro týmovou spolupráci vhodné využívat **metodu skupinového zkoumání**, která zahrnuje těchto šest kroků:

„1. Vymezení tématu zkoumání, resp. problému (ve třídě, před rozdělením žáků do skupin, nebo v každé skupině zvlášť),

2. analýza a sestavení plánu řešení problému ve skupině,

3. vlastní kooperativní řešení problému ve skupině, týmové zkoumání, syntéza získaných výsledků,

4. příprava prezentace výsledků, aby byla zajímavá i pro ostatní žáky ve třídě,

5. prezentace výsledků práce jednotlivých skupin, podle povahy řešeného problému syntéza výsledků všech skupin (jestliže se např. jedná o skupinové řešení různých aspektů téhož problému) nebo postupná diskuze o získaných výsledcích (v případě různých problémů),

6. zhodnocení činnosti všech skupin a přínosu jednotlivců“ (Maňák, Švec, 2003, s. 145).

Prezentační fáze je pro týmy důležitá nejen proto, že si žáci předávají své poznatky, diskutují o možných řešeních problémů, ale také proto, že se učí vyjadřovat svá stanoviska, zdůvodňovat své kroky, argumentovat a popřípadě snášet kritiku.

1.6 HODNOCENÍ V TÝMOVÉ VÝUCE

Hodnocení je velice důležitou součástí vzdělávacího procesu, má mnoho funkcí, mezi které patří například funkce motivační, avšak na rozdíl od frontálního vyučování, kdy je hodnocení individuální (každý žák je hodnocen samostatně), je v kooperativním vyučování hodnocena skupina jako celek. Hodnocení individuální nastává tehdy, jestliže hodnotíme přínos jednotlivého člena pro tým.

Hodnocení týmové práce je pro učitele velice složitou úlohou, i z tohoto důvodu mnohdy pedagogové od hodnocení týmové spolupráce ustupují, popřípadě se zcela vyhýbají skupinové práci (Kasíková, 2005).

1.6.1 ÚSKALÍ HODNOCENÍ TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE

K jednomu z úskalí hodnocení týmové spolupráce bezesporu patří fakt, že cíl, který kooperaci sledujeme, nemusí být zprvu patrný. Výsledky činnosti skupiny mohou být pozorovány až za delší čas.

Mezi další překážky, se kterými se pedagog při kooperativní výuce nejspíš setká, patří hodnocení osobnostního a sociálního rozvoje každého z členů skupiny. Jak lze tento rozvoj hodnotit? Lze posuzovat a klasifikovat míru empatie?

V neposlední řadě je otázkou, jakým způsobem hodnotit jedince ve skupině. Jsou tací, kteří se drží po celou dobu práce týmu stranou, avšak nakonec přispějí myšlenkou, která vyřeší úkol skupiny, naproti tomu jsou jedinci, kteří jsou aktivní a snaživí, ale nakonec lze jejich myšlenky označit za plytké (Kasíková, 2005).

Kromě výše zmíněného je nutné zamyslet se nad tím, zda vůbec v kooperativní výuce hodnotit jedince individuálně. Někteří autoři totiž s hodnocením jednotlivce nesouhlasí a argumentují tím, že smysl kooperace tkví v práci skupiny, a tak by měla být hodnocena skupina jako celek, nikoliv člen skupiny. Avšak v praxi se stává tato otázka reálnou. Mnozí učitelé považují nerovnoměrnost v zapojení do skupinové práce za jedno z největších úskalí v hodnocení kooperativní výuky (Kasíková, 2010).

1.6.2 ZMĚNY V HODNOCENÍ

Stejně tak, jak dochází ke změně způsobu vyučování, musí dojít i ke změně v hodnocení. Změněn by měl být jak přístup učitele k učení, tak také přístup žáků.

- Jednou ze změn v hodnocení je přesunutí těžiště procesů hodnocení z učitele na skupinu, učitel však svoji hodnoticí úlohu neztrácí.
- Další změnou je pak přechod hodnocení jednotlivce k hodnocení celého týmu (Kasíková, 2010).

V kooperativní výuce je hodnocení skupiny prováděno nejen vyučujícím, kdy učitel hodnotí práci skupiny, ale také skupinami, které hodnotí celoskupinové procesy. Stejně tak se hodnotí členové skupiny navzájem v jednotlivých skupinách nebo se hodnotí žák sám v rámci skupiny. Další možností hodnocení je pak hodnocení jiné skupiny (např. hodnocení vyhotovené prezentace, produktu). Hodnocen je i učební program, který je hodnocen učitelem, ale i jednotlivými žáky.

Změna nastává také v tom, co v kooperativní skupině hodnotíme. Hodnocení není podroben jen produkt skupiny, ale také míra angažovanosti, komunikativnost, nadšení do práce apod. (Kasíková, 2005).

1.6.3 JAK HODNOTIT KOOPERATIVNÍ PRÁCI

Hodnocení lze provádět dvěma způsoby – **deskriptivním a posuzovacím**. Deskriptivní hodnocení je založeno na popisném jazyku, který danému jedinci poskytuje pohled na jeho výkon, chování, popř. danou situaci. Kasíková ve své publikaci uvádí tyto příklady deskriptivního hodnocení: „Pochopil jsi závislost jevu X na jevu Y.“ „Tvé poznámky během výuky ruší výklad a já se nemohu soustředit.“ „Tvůj nápad řešit to s pomocí X nám pomohl dospět rychleji k výsledku.“ (2010, s. 93).

Naproti tomu posuzovací jazyk využívá sumarizace hodnocení výkonu či osoby s určitým předpokladem. Jako příklad Kasíková uvádí: „Jsi opravdu skvělý žák!“ Byl jsi zase dobrý.“ (2010, s. 93).

Jak mnohé výzkumy ukázaly, při deskriptivním hodnocení dochází k větší motivaci žáků k učení, k lepším výsledkům žáků, k jejich větší angažovanosti atd. Popisný jazyk je oproti posuzovacímu rozdílný v několika podstatných bodech:

- Deskriptivní hodnocení poskytuje žákovi informace o jeho vlastním chování a výkonu, kdežto posuzovací způsob hodnocení má souhrnný charakter.
- Poskytuje žákovi náhled na situaci a tím mu napomáhá k přemýšlení nad tím, co příště udělat jinak, aby získal v dané činnosti úspěch.

- Žák má větší víru v hodnotitele, protože jeho příspěvky žáka směřují.
- Není zde využité porovnávání mezi jedinci, tím se předchází konfliktním situacím. (Kasíková, 2010).

Při hodnocení je nutné zdůraznit, že tato fáze je kooperativním aktem, který je velice důležitý. Hodnotit bychom měli v atmosféře otevřenosti a čestnosti.

Podstatné je však i správné načasování hodnocení. V tomto ohledu mohou být kooperativní skupiny hodnoceny dvěma způsoby – **průběžným nebo závěrečným hodnocením**. Při kooperaci je vhodnější zvolit hodnocení průběžné. V tomto případě totiž jedinec získává zpětnou vazbu během své činnosti, má možnost změnit svůj postup, pokud není vhodný, a dobrat se tak ke správnému řešení. Další výhodou tohoto typu hodnocení je možnost žáků poučit se z daných problémů a nalézt jinou cestu k řešení. Po ukončení skupinové práce je však vhodné provést i závěrečné hodnocení, kde žáci mohou zhodnotit, co na začátku dělali špatně a jaká nastala změna po průběžném hodnocení, jak se dobrali ke správnému řešení apod.

Pro hodnocení je vhodné používat jednoduché kontrolní listy, které si může učitel připravit sám podle svého záměru. Tyto listy mohou obsahovat otázky typu: „ Účastnil se každý? Dominoval někdo? Hádali jste se?“ (Kasíková, 2010, s. 95). Otázky mohou být ale zaměřené také na činnosti žáků, např. žáci uvedou, jaký mají úkol, kdo se jakého úkolu ujal apod.

1.6.4 MOŽNOSTI HODNOCENÍ

a) Hodnotíme skóre jednotlivce a přičítáme bonus podmíněný tím, že všichni členové skupiny dosáhnou stanoveného kritéria (např. 60 bodů v testu). V takovém případě pak skupina pomáhá i slabším žákům, aby splnili stanovené kritérium.

b) Obdobný způsob hodnocení jako v případě a), s tím rozdílem, že ke skóre jednotlivce přičítáme bonus podmíněný nejnižším skóre ve skupině. Zase se skupina snaží pomoci i slabším žákům.

c) Individuální skóre sečteme s bonusem podmíněným zlepšením proti předchozímu výkonu. Můžeme například dát ještě bonus navíc za zlepšení všech členů skupiny proti jejich předchozím výkonům.

d) Hodnotíme jednotlivé produkty skupiny. Skupina má možnost si sama zvolit, jaký produkt předloží k hodnocení.

e) Hodnocen je namátkou vybraný produkt skupiny.

f) Další z možností je hodnocení podle „akademického“ skóre a skóre získaného plněním sociálních dovedností.

K hodnocení můžeme použít i karty s obrázky usmívajícího se obličeje (ANO), nebo mračícího se obličeje (NE). Žáci pak mohou karty s obrázky zvedat jako odpovědi na otázky, např. „Pracovali jste všichni?“ apod. (Kasíková, 2010).

1.6.5 METODY A TECHNIKY HODNOCENÍ

Pozorování

V této metodě je vhodné zvolit více pozorovatelů, kteří se nebudou zaměřovat na individuální činnosti, ale na činnosti celé skupiny. Je vhodné použít techniku „akvária“. Větší skupinu rozdělíme na dvě, přičemž jedna se rozsadí okolo druhé. Skupina rozsazená okolo první skupiny ji pozoruje a hodnotí. Po nějakém čase se skupiny vymění.

Dotazníky

Tato metoda je používána nejčastěji. Dotazníky se skupinám rozdají po ukončení skupinové práce. Tým pak odpovídá na otázky typu: „Jaké pocity máte z toho, co se odehrálo dnes ve skupině?“ nebo „Co jste ve skupině dělali, že jste mohli být úspěšní v řešení problému?“ apod. (Kasíková, 2010, s. 98).

Deníky

Deníky si vedou jednotlivci. Tato metoda je vhodná v případě, kdy spolupracuje skupina po delší čas bez obměny členů. Do deníků si pak každý člen zapisuje své postřehy např. o tom, co se ve skupině naučil, jaké znalosti a dovednosti získal, jak se vyvíjela jeho schopnost komunikace, spolupráce, vyjadřování myšlenek apod. Je vhodná další práce s deníky – žáci diskutují o svých zápisech a vysvětlují, co by bylo vhodné změnit, popř. zdokonalit atd.

Zpětné zpravodajství

Ze skupiny jsou vybráni jeden až dva členové, jejichž úkolem bude referovat o práci skupiny z minulé hodiny, na kterou nyní budou navazovat. Tito členové jsou vybráni na konci skupinové práce, aby se mohli na úkol připravit. Díky této metodě je zachována kontinuita mezi dvěma či více setkáními skupiny.

Hodnoticí listy

Tyto listy utvoří učitel nebo si je utvoří skupina sama. V případě individuálního tvoření hodnoticích listů si skupina sama volí kritéria hodnocení, stejně tak jako bodové ohodnocení. Své hodnoticí listy pak mohou využít při technice „akvária“, která je popsána výše.

Hodnoticí list „Udělej si sám“

Metoda využívá techniky sněhové koule. Jednotlivec napíše tři tvrzení o práci skupiny. Toto tvrzení je dále zdokonalováno ve stále se zvětšující skupině. Po dosažení maximální velikosti skupiny žáky požádáme, aby napsali seznam tvrzení, na kterých se shodli. Seznam je následně zveřejněn na tabuli či plakátu. Poté jednotlivci přiřazují bodové ohodnocení ke každému tvrzení (3 – 5 bodů) od „zcela souhlasím“ po „nesouhlasím“ (možnost využití barevných samolepek apod.) Výhodou této techniky je účast každého člena na procesu hodnocení.

Interview

Mezi nejintenzivnější formu této metody patří interview „jeden na jednoho“. Bohužel je ale náročná z hlediska času. Nejúspornější je tedy zvolit jednoho dotazovatele, který bude pracovat s celou skupinou. Tato osoba může pracovat se skupinou, s kterou pracoval, anebo lze dotazovatele z jednotlivých skupin vyměnit tak, aby se osoba ptala skupiny, se kterou nepracovala. Mezi užité otázky např. patří: „Co se ti líbilo nejvíc? Co nejméně? Co ses naučil?“ apod. (Kasíková, 2010, s. 99).

Kolující dotazník

Každý má svůj arch, který si rozdělí na tři části: co je nejcennější a proč; co je nejméně důležité a proč; nápad, jak práci zlepšit. Po doplnění těchto archů pak dotazník koluje v rámci celé skupiny, každý z členů si tvrzení potichu přečte. Po vyzvání učitele pak každý přečte tvrzení, s kterými souhlasí či nikoliv, popř. něco doplní. Poté jsou archy navráceny autorovi, který se ke svému archu vyjádří. Na konci hodnocení jsou dotazníky odevzdány učiteli.

Hodnocení „po svém“

Tuto metodu lze využít v případě, že jde o skupinu vyspělejší. Tým se rozdělí na dvě části. Každá si vybere vlastní techniku hodnocení, kterou využije, nebo si může vymyslet originální hodnocení. Pak se tyto dvě části skupiny vzájemně zhodnotí.

Hodnocení s pomocí videozáznamu

Analýza videozáznamu patří k velice účinným postupům hodnocení. Analyzovat by měl člen mimo skupinu. Mezi otázky, které může hodnotitel použít, patří např. „Co se tam odehrálo?“ nebo „Jaká byla vaše strategie?“ apod. (Kasíková, 2010, s. 99).

Vedle hodnocení skupin je také vhodné vést žáky k sebehodnocení. V takovém případě lze využít otázky směřované na celou skupinu a směřovat je na jednotlivce. Kasíková ve své publikaci uvádí tyto příklady otázek: „Jak je to s mou účastí? Zvládl jsem úkol tak, jak jsem očekával? Byl jsem tím, kdo pomáhal skupině ke splnění úkolu?“ apod. (2005, s. 73).

Jak je z výše uvedeného patrné, možností hodnocení je mnoho. Kromě zpětné vazby, kterou skupiny získávají, je hodnocení i dalším zdrojem učení. Členy skupiny stimuluje k odpovědnosti za vlastní práci a učení. Pro učitele je pak vhodným základem pro plánování dalších činností pro skupinovou práci (Kasíková, 2010).

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 VÝZKUM

2.1.1 CÍL

Cílem výzkumu bylo ověření účinnosti týmové spolupráce v hodině jazykového vyučování a v hodině slohové a komunikační výchovy na 1. stupni ZŠ a jejího zařazení do hodin českého jazyka a porovnání výsledků žáků z běžné základní školy a žáků ze základní školy s programem Začít spolu.

2.1.2 POPIS A METODY VÝZKUMU

V rámci výzkumu byly odučeny dvě vyučovací hodiny českého jazyka na 14. ZŠ a na 1. ZŠ v Plzni. V obou případech se jednalo o žáky 5. ročníku. V každé třídě byla odučena hodina jazykového vyučování, která byla zaměřena na vyhledávání číslovek v textu a jejich správné přiřazení k druhům číslovek, a hodina slohové a komunikační výchovy, která byla zaměřena na synonymní cvičení. Na tuto aktivitu pak navazovala činnost s využitím techniky sněhové koule. V jazykové hodině pak byla využita strategie Student Teams-Achievement Division, která je popsána v teoretické části této práce (viz s. 19).

Jazyková hodina na 14. ZŠ byla odučena dne 9. 2. 2017, hodina slohové a komunikační výchovy dne 20. 2. 2017. Na 1. ZŠ byly hodiny odučeny ve stejný den, tj. 24. 2. 2017.

Z důvodu analýzy týmové spolupráce byl pořízen videozáznam výuky.

V obou případech byly ve třídě přítomni všichni žáci s výjimkou absencí (na 14. ZŠ byli nepřítomni dva žáci). Do skupin byli žáci rozřazeni cíleně s ohledem na prospěch v předmětu český jazyk. Skupiny byly tedy heterogenní. Byl dodržen optimální počet členů ve skupině (tj. 3 – 5 členů). Žáci se do skupin (3 – 4) rozdělili pomocí karet, v jazykové hodině byly využity karty se slovními druhy, ve slohové hodině karty s pohádkami. Skupiny však byly shodné při jazykové i slohové hodině, žáci to však předem nevěděli. Ve skupinách plnil každý člen svoji roli – zapisovatele a mluvčího, hodnotitele skupiny, pracovníka s informacemi a vedoucího skupiny.

2.1.3 POPIS HODINY JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Hodina jazykového vyučování byla odučena v 5. ročníku na běžné základní škole, dále jen 14. ZŠ, a na škole s programem Začít spolu, dále jen 1. ZŠ. Na 14. ZŠ bylo přítomno celkem 23 žáků, ti byli rozděleni do pěti skupin po čtyřech a jedné po třech členech. Na 1. ZŠ pak bylo přítomno 22 žáků, ti byli rozděleni do čtyř skupin po čtyřech členech a do dvou skupin po třech členech.

V obou případech byla hodina zaměřena na téma číslovky a jejich druhy.

Před zahájením výuky českého jazyka každý žák individuálně vypracoval Test č. 1 (viz Příloha č. 3), za který mohl získat celkem 14 bodů (bod za nalezení číslovky v textu, bod za přiřazení číslovky ke správnému druhu). Poté následovala týmová spolupráce.

Kooperace byla využita již na samém začátku vyučování, kdy žáci měli za úkol přiřadit se ke skupině, která měla na kartě stejný slovní druh (viz Příloha č. 1). Po rozřazení proběhla kontrola vzniklých skupin. Každý v týmu přečetl slovní druh, který měl na kartě, a celá třída hromadně odsouhlasila, jestli je žák ve správné skupině. Poté byly skupiny seznámeny s náplní vyučovací hodiny.

Každé skupině byl rozdán jeden pracovní list (viz Příloha č. 4), na kterém celá skupina pracovala společně. Úkolem skupiny bylo vyhledat číslovky v textu a následně je přiřadit ke správnému druhu. Druhým úkolem bylo rozluštit číslovky a opět určit jejich druh. Během plnění pracovního listu každý v týmu zastával určitou roli. Role byly celkem čtyři – zapisovatel a mluvčí, hodnotitel skupiny, vedoucí a pracovník s informacemi (předčítá ostatním ve skupině předložený text). Pro upřesnění a snadnější zapamatování byly role znázorněny kartami (viz Příloha č. 2), na kartách byla uvedena náplň práce dané role. Hodnotitel skupiny, jak je již z názvu role patrné, hodnotil práci týmu vyplněním hodnoticího listu (viz Příloha č. 6).

Po dokončení pracovního listu byla provedena kontrola správnosti řešení, kdy mluvčí z každé skupiny postupně slovně předkládal řešení své skupiny. Každý tým měl za úkol doplnit si chybějící informace. Následovala komunikace mezi členy skupiny, kdy úkolem týmu bylo vzájemně si vysvětlit dané učivo, popřípadě se přezkoušet z daných vědomostí.

Po výuce vypracoval každý individuálně Test č. 2 (viz Příloha č. 5), za který mohl každý žák získat celkem 16 bodů (podmínky jsou stejné jako v Testu č. 1), přičemž skupina získala bod navíc za každého člena v týmu, který byl

úspěšnější oproti předchozímu testování. Po sečtení bodů z Testu č. 1 a Testu č. 2, případně bodů za zlepšení člena týmu se stala vítězem ta skupina, která získala nejvíce bodů.

2.1.4 POPIS HODINY SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY

Hodina slohové a komunikační výchovy byla odučena v 5. ročníku 14. ZŠ a 1. ZŠ v Plzni. Ve třídě 14. ZŠ bylo přítomno 22 žáků, kteří byli rozděleni do čtyř skupin po čtyřech členech a do dvou skupin po třech členech, stejně tak tomu bylo i na 1. ZŠ.

Týmová spolupráce začala stejně jako v případě jazykové hodiny rozdělením žáků do jednotlivých týmů na základě karet s pojmy týkajícími se pohádek (viz Příloha č. 7). Po utvoření týmů proběhla kontrola, každý člen skupiny přečetl pojem na kartě a řekl, proč je právě ve své skupině, popřípadě mu pomohla s vysvětlením skupina.

Následovalo rozdání pracovních listů (viz Příloha č. 8). Každá skupina měla pouze jeden pracovní list, aby byla nucena spolupracovat. Úkolem skupiny bylo seznámit se s textem a následně vyhledávat slohové jevy – a podle zadaného třídícího znaku je rozřadit do skupin. Po vypršení časového limitu tým ukončil práci a odevzdal pracovní list.

Skupinám byl rozdán obrázek (viz Příloha č. 9), který si žáci prohlédli, a mohl jim být inspirací k asociační hře. Žáci měli zavřené oči, soustředili se na povídání (viz Příloha č. 10) a vnímali své smysly. Poté si ve skupinách sdělili své představy a museli se shodnout na jednom společném sdělení u každého smyslu (např. co viděli, slyšeli apod.) a tato sdělení zaznamenali do pracovního listu (viz Příloha č. 11). Následně se sloučily vždy dvě skupiny dohromady a úkol se opakoval. Týmy se zvětšovaly, nakonec byla celá třída jednou skupinou a pět vybraných jevů, na kterých se celá skupina shodla, žáci využili v popisu své půdy, který měli za domácí úkol.

Stejně jako v hodině jazykového vyučování i v tomto případě byly ve skupinách využity role. Hodnocení bylo prováděno pomocí hodnoticích listů (viz Příloha č. 6), které vyplňoval hodnotitel skupiny.

2.2 PŘÍPRAVY NA VYUČOVACÍ HODINY

2.2.1 PŘÍPRAVA NA HODINU JAZYKOVÉHO VYUČOVÁNÍ

Škola: 14. ZŠ Plzeň, 1. ZŠ Plzeň

Třída: 5. A, 5. A

Počet žáků: 23, 22

Čas: 45 minut

Tematický celek: tvarosloví

Téma: číslovky a jejich druhy

Učivo: určování slovních druhů, hledání číslovek v textu, přiřazování číslovek k příslušnému druhu

Cíle: a) poznávací

- vyhledávají zadané výrazy
- přiřazují výrazy podle určených kritérií
- uplatňují analýzu a syntézu při skládání slov
- analyzují text
- orientují se v textu

b) psychomotorické a sociální

- žáci vzájemně komunikují, spolupracují, rozdělují si práci, zapisují si poznámky a správná řešení, vysvětlují si dané téma a pomáhají si

Pomůcky: karty – role ve skupině, karty – slovní druhy, pracovní listy, hodnoticí listy, Testy č. 1 a 2

Organizační forma: individuální výuka (test), skupinová (kooperativní) výuka a hromadná výuka při kontrole

Metody: slovní, řešení problému, dialog, práce s textem, skupinová spolupráce

Klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů, kompetence k učení

Průběh hodiny:**1. Rozdělení žáků do skupin****5 min**

Každý z žáků dostane kartu se slovem. Jeho úkolem je najít další žáky se stejným slovním druhem jako je jeho slovo. Poté se skupiny usadí na místo, které skupina uzná za vhodné. Proběhne kontrola skupin. Každý žák přečte slovo na své kartě a společně se skupinou řeknou, jaký jejich tým představuje slovní druh.

V případě 14. ZŠ vzniklo pět čtyřčlenných skupin a jedna tříčlenná. Na 1. ZŠ pak vznikly čtyři čtyřčlenné skupiny a dvě tříčlenné skupiny (A1 – A6, B1 – B6).

2. Seznámení žáků s náplní vyučovací hodiny**3 min**

Žákům je předloženo vysvětlení, proč před zahájením týmové spolupráce psali test, a jsou obeznámeni s bodovým ohodnocením práce skupiny (max. 14 bodů za Test č. 1 a 16 bodů za Test č. 2 za každého člena, bod navíc za zlepšení člena skupiny oproti předchozímu testování). Tato část slouží také jako motivace, skupina, která získá nejvíce bodů, vyhrává.

3. Hlavní činnosti**32 min**

Skupinám je předložen pracovní list s textem – Duha.

a) Seznámení skupiny s textem (1 min) – pracovník s informacemi seznámí celou svoji skupinu s předloženým textem.

b) Skupinové plnění pracovního listu (15 min) – tým společně vypracovává zadané úkoly (vyhledává číslovky v textu a přiřazuje je k druhům, skládá slova s přeházenými slabikami – číslovky a opět určuje druh)

c) Hromadná kontrola správnosti řešení (4 min) – mluvčí skupin se střídají v hlasitém čtení a sdělují, zda v dané větě je číslovka. Poté řeknou, o jaký druh se jedná.

d) Vysvětlení učební látky ve skupině (7 min) – členové týmu si vzájemně vysvětlují látku, kterou mohou demonstrovat pomocí pracovního listu. Cílem této aktivity je zopakování učební látky, popřípadě vysvětlení nejasností.

e) Přezkoušení ve skupině (5 min) – každý z členů se vzájemně přezkouší z daného učiva a zjistí, zda všichni členové týmu látku pochopili.

4. Hodnocení hodiny**5min**

Hodnotitelé skupiny odevzdají vyplněné hodnoticí listy. Žáci mají individuálně možnost vyjádřit se k dané hodině, uvést negativa či pozitiva, která v hodině zaznamenali.

2.2.2 PŘÍPRAVA NA HODINU SLOHOVÉ A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVY**Škola:** 14. ZŠ Plzeň, 1. ZŠ Plzeň**Třída:** 5. A, 5. A**Počet žáků:** 22, 22**Čas:** 45 minut**Tematický celek:** útvar slohového postupu popisného**Téma:** popis krajiny**Učivo:** vyhledávací čtení, určování klíčových slov, pochopení významu slova, vyhledávání přirovnání a básnických přívlastků**Cíle:** a) **poznávací**

- žáci poznají slohový postup popisný
- vyhledají slovesa v textu, kterými autor nahrazuje slovesa být, říct
- vyhledají básnické přívlastky (taková přídavná jména, která běžně neužívají v mluveném projevu)
- vyhledají přirovnání

b) psychomotorické a sociální

- žáci pracují s textem a sdělují si vzájemně své názory
- společně hledají správné řešení
- pomáhají si při nepochopení daného učiva
- komunikují spolu

Pomůcky: karty – role ve skupině, karty – pohádkové termíny, pracovní listy, hodnoticí listy, obrázků**Organizační forma:** skupinová (kooperativní) výuka, individuální výuka

Metody: řešení problému, dialog, práce s textem, skupinová spolupráce

Klíčové kompetence: kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence k řešení problémů, kompetence k učení

Průběh hodiny:

1. Rozdělení žáků do skupin **5 min**

Každému žákovi je rozdána karta s osobou či věcí týkající se nějaké pohádky. Žák musí najít skupinu, která odpovídá pohádce, ke které patří. Poté se tým usadí na příslušné místo a proběhne kontrola správnosti řešení. Členové skupiny vždy přečtou nahlas svoji kartu a celá skupina vysloví název pohádky, kterou představují.

Slohové a komunikační hodiny českého jazyka se na obou školách zúčastnilo 22 žáků, tudíž v obou případech vznikly čtyři čtyřčlenné a dvě tříčlenné skupiny (A1 – A6, B1 – B6).

2. Seznámení žáků s náplní hodiny **2 min**

Žáci jsou seznámeni s úkolem, který bude následovat. Každému týmu je rozdán pracovní list s úryvkem z díla Pohádkový kraj. Úkolem týmu je najít co nejvíce sloves, která v textu nahrazují sloveso být a říct (synonymní cvičení) a rozřadit je podle významu k těmto slovesům. Dále se pak zaměřují na vyhledání stylistických prostředků sloužících k vyjádření pocitů a na vyhledání přirovnání.

3. Hlavní činnosti **35 min**

a) Seznámení skupiny s textem (1 min) – žák plní roli pracovníka s informacemi seznámí skupinu s textem, ostatní ve skupině naslouchají.

b) Skupinové plnění pracovního listu (15 min) – žáci spolupracují při plnění úkolů, vyhledávají a rozřazují dané jevy. Diskutují spolu o možnostech řešení, společně vybírají správné řešení.

c) Asociační hra (4 min) – každý nyní pracuje individuálně se svojí představou. Žákům je předloženo vyprávění o půdě domu, mají vnímat své smysly (co na půdě vidí, slyší, čeho se dotýkají apod.).

d) Sněhová koule (15 min) – nyní si členové skupiny sdělují své představy a úkolem každého týmu je se shodnout na jedné věci u každého smyslu (chuti, zvuku apod.), na které se jako skupina shodnou. Po pěti minutách se spojí vždy dvě skupiny dohromady a úkol je

totožný, opět se týmy musí shodnout na jedné věci u každého smyslu. Po pěti minutách se týmy spojí v jeden tým (celá třída) a mají stejný úkol. Pět věcí, na kterých se tým shodl, mají všichni členové použít v popisu své půdy domu, který budou mít za domácí úkol.

4. Hodnocení hodiny

5 min

Hodnotitel skupiny odevzdá vyplněný hodnoticí list. Každý žák má možnost vyjádřit se k průběhu hodiny, sdělit svůj postoj, zážitek či názor.

2.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

2.3.1 ANALÝZA A HODNOCENÍ JAZYKOVÉ HODINY

Analýza jazykové hodiny na 14. ZŠ

Hodina je zahájena rozdáváním karet se slovními druhy, žáci stojí vedle sebe.

1:00 – 2:00 – žáci si prohlíží karty, komunikují spolu.

2:00 – 3:00 – iniciativní žáci vykřikují slovní druh, který představují, ve třídě je hluk, je nutné žáky zklidnit.

3:00 – 4:00 – skupiny zaujímají své místo, tým A5 si posouvá lavici více do prostoru, aby se k lavici mohli všichni členové skupiny posadit (nevšimli si připravené lavice).

4:00 – 5:00 – ve třídě je hluk; kontrola utvořených skupin.

5:00 – 6:00 – vysvětlení pravidel hodnocení a seznámení s náplní hodiny, motivace; žáci vnímají pokyny.

6:00 – 7:00 – rozdávání karet s rolemi, seznámení s náplní práce jednotlivých rolí ve skupině, žáci komunikují, rozdělují si role v týmu.

7:00 – 8:00 – žáci neposlouchají pokyny, dva členové ze skupiny A5 spolu diskutují, stejně tak dva členové týmu A1.

8:00 – 9:00 – jedna členka skupiny A1 hovoří s jedním z členů skupiny A5; rozdávání pracovních listů do skupin.

9:00 – 10:00 – žáci vnímají pokyny, jsou klidní; po rozdání pracovních listů začínají skupiny kooperovat, role ve skupině jsou plněny.

10:00 – 12:00 – ve skupině A6 jeden z členů nespolupracuje, jeden z členů týmu A2 odchází ze svého místa – nespolupracuje se skupinou, jeden z členů týmu A4 diskutuje s jiným z členů týmu, avšak nehovoří k tématu.

12:00 – 13:00 – jedna z členek skupiny A1 se otáčí na tým A4, avšak zároveň vnímá čtený text, který čte pracovník s informacemi skupiny A1; jeden z členů týmu A2 komunikuje

s členem vedlejší skupiny A6 – nevěnuje se spolupráci se svojí skupinou, ostatní skupiny spolupracují.

13:00 – 14:00 – skupiny kooperují a komunikují, role jsou plněny.

14:00 - 15:00 – vzrůstá hluk ve třídě, žáci však komunikují k tématu v rámci svých týmů.

15:00 – 16:00 – jeden z členů skupiny A2 nespolupracuje se svým týmem.

16:00 – 17:00 – jeden člen ze skupiny A2 opět komunikuje s jedním z členů skupiny A6, jiný člen ze skupiny A2 taktéž nekooperuje se svojí skupinou.

17:00 – 18:00 – skupiny spolupracují, komunikují – větší hluk ve třídě.

18:00 – 19:00 – jeden z členů skupiny A2 odchází ze svého místa, jedna členka skupiny A1 hledá věci v batohu – nekooperuje se skupinou.

19:00 – 20:00 – třída kooperuje.

20:00 – 21:00 – zopakování pokynů k práci s pracovním listem.

21:00 – 22:00 – žáci diskutují, vzájemně se zkoušejí ze znalostí dané látky (číselky a jejich druhy), skupiny A1, A4, A5 a A6 dokončují pracovní list.

22:00 – 25:00 – žáci plní své role, komunikují; jeden z členů skupiny A6 komunikuje s jedním z členů vedlejší skupiny A5. Třída je hlučná, avšak žáci komunikují v rámci svých skupin.

25:00 – 26:00 – skupina A3 již dokončila svoji spolupráci.

26:00 - 30:00 – kontrola výsledků práce skupin, za tým hovoří vždy mluvčí skupiny, žáci jsou klidní.

31:00 – 32:00 – prezkušování členů navzájem v rámci svých skupin, jedna z členek skupiny A3 komunikuje s jednou z členek skupiny A2.

33:00 – 35:00 – skupina A2 nepracuje podle zadaných pokynů, skupina A5 dokončila spolupráci.

35:00 – žáci diskutují => hluk ve třídě.

36:00 – 38:00 – zhodnocení spolupráce, seznámení s následující činností – žáci jsou klidní.

38:00 – ukončení vyučovací hodiny.

Hodnocení jazykové hodiny na 14. ZŠ

Analýza je zaměřena na týmovou spolupráci, komunikaci, plnění rolí ve skupině a hlučnost třídy.

Žáci 14. ZŠ byli již s učivem seznámeni v rámci výuky, týmová spolupráce pro ně tudíž byla spíše opakováním.

Jak je patrné z níže uvedeného dotazníku, třída není na skupinové vyučování zvyklá, což se negativně projevilo ve výuce. Žáci byli hluční, bylo nutné je napomínat, avšak komunikace ve skupinách probíhala bez problémů. Stejně tak lze zhodnotit i plnění jednotlivých rolí ve skupině, žáci je plnili svědomitě a zodpovědně. Ve většině případů byla vidět snaha žáků o spolupráci, avšak ne vždy se kooperace dařila. Někteří z žáků odcházeli v době kooperace ze svého místa, jiní komunikovali se členy jiné skupiny, popřípadě jen přihlíželi ke spolupráci své skupiny a nijak týmu nepřispívali k vyřešení zadaných úkolů.

Cílem spolupráce v jazykové hodině bylo společně vypracovat předložené úkoly v pracovním listě, poté si měli členové ve skupině vzájemně vysvětlit danou látku, přezkoušet se ze získaných vědomostí. Po ukončení týmové spolupráce žáci individuálně napsali test, který měl být úspěšnější než test před kooperací. V případě 14. ZŠ tomu tak bylo, avšak zlepšení je zanedbatelné. V Testu č. 1 byly skupiny nejméně úspěšné v nalezení a určení číslovky „třikrát“, v Testu č. 2 pak číslovky „šest“. Nejméně úspěšní byli žáci v nalezení a určení číslovky „mnoho“ v Testu č. 1 a číslovky „několikrát“ v Testu č. 2. Úspěšnost jednotlivých členů ve skupinách, stejně tak celé třídy, je vyjádřena v procentech, výsledky lze vidět v tabulce umístěné níže (viz Tabulka 1 a Tabulka 2).

Analýza jazykové hodiny na 1. ZŠ

Hodina je zahájena rozdělením karet se slovními druhy, žáci stojí vedle sebe.

1:00 – 2:00 – žáci se rozřazují podle karet.

2:00 – 3:00 – skupiny zaujímají svá místa, avšak je nutné žáky pobídnout.

3:00 – 4:00 – žáci diskutují, probíhá kontrola utvořených skupin, třída je klidná.

4:00 – 5:00 – rozdávání pracovních listů a seznámení s náplní práce skupin.

5:00 – 7:00 – rozdání karet s rolemi, vysvětlení pracovních náplní jednotlivých rolí ve skupině, probíhá diskuze – žáci si ve skupinách rozdělují role.

7:00 – 9:00 – zahájení týmové spolupráce, role jsou plněny.

9:00 – 12:00 – všechny skupiny spolupracují, ve třídě je mírný hluk, avšak žáci komunikují v rámci svých skupin.

12:00 – 13:00 – jeden člen ze skupiny B5 se nevěnuje zadanému úkolu.

13:00 – 14:00 – třída je hlučná – žáci však ve skupinách diskutují k tématu.

14:00 – 15:00 – jedna členka ze skupiny B4 přihlíží ke spolupráci skupiny, ale svému týmu nepřispívá k vyřešení úkolu, spolupráce skupin je přerušena zvoněním, poté skupiny pokračují v kooperaci.

15:00 – 16:00 – v týmu B5 pracuje především člen plnící roli zapisovatele a mluvčího skupiny, týmová spolupráce je přerušena hlášením školního rozhlasu, jeden z členů skupiny B3 odchází z místa – nespolupracuje.

16:00 – 18:00 – skupiny kooperují, role jsou plněny, komunikace probíhá bez potíží, třída je hlučná z důvodu diskuze.

18:00 – 20:00 – nutno žáky ztišit, aby se skupiny vzájemně nerušily.

20:00 – 22:00 – ve skupině B2 děvčata společně diskutují, avšak k jinému tématu.

22:00 – 23:00 – jeden člen ze skupiny B5 reaguje na videokameru (mávání) a strhne tím pozornost dalšího člena ze svého týmu.

23:00 – 24:00 – tým B5 stále nekooperuje, nutno utišit žáky.

24:00 – 25:00 – v týmu B5 pracuje pouze jeden z členů skupiny, jeden člen týmu B1 odchází ze svého místa, staví se za své spolupracovníky, zřejmě špatně vidí na pracovní list.

25:00 – 26:00 – jedna členka z týmu B4 a jeden člen z týmu B5 odchází ze svého místa, většina skupin dokončuje pracovní list, pracují týmy B1, B2 a B5.

26:00 – 27:00 – týmy diskutují, avšak nehovoří k tématu, skupina B1 vyplňuje hodnotící listy, jeden člen týmu B5 stále reaguje na videokameru.

27:00 – 29:00 – třída již dokončila spolupráci, ve třídě je hluk.

29:27 – hodina ukončena.

Hodnocení jazykové hodiny na 1. ZŠ

1. ZŠ se řídí jiným tematickým plánem než 14. ZŠ, tudíž se žáci číslovkám ještě nevěnovali. Z tohoto důvodu bylo nutné před zahájením týmové spolupráce látku vyložit. Hodina nebyla zcela opakovací, spíše si žáci osvojovali dané učivo, překážkou pro týmovou spolupráci to však nebylo. Aby žáci nebyli znevýhodněni oproti žákům ze 14. ZŠ, byla jim na tabuli ponechána nápověda – druhy číslovek a jak se na ně ptáme. Nápověda byla promítnuta na tabuli při psaní Testu č. 1 a při týmové spolupráci, v době psaní Testu č. 2 však žáci nápovědu již neměli. Test tudíž nebyl úspěšnější, avšak rozdíl mezi úspěšností v testech je zanedbatelný (zhruba 4 %).

Z důvodu nedostatku času neproběhla v rámci videozáznamu motivace žáků, hodnocení hodiny, stejně tak seznámení s náplní práce. Žáci byli s těmito fakty seznámeni mimo záznam. Kontrola pracovních listů skupin proběhla po vyučovací hodině.

Jak je patrné z dotazníku uvedeného níže, žáci 1. ZŠ jsou na spolupráci v hodinách zvyklí, což se pozitivně projevilo ve výuce. Přestože byla týmová spolupráce přerušena zvoněním a následnou přestávkou, třída kooperovala bez problémů. Žáci byli klidní, v rámci skupin probíhala spolupráce bez potíží, výjimkou byla chvílemi skupina B5, ve které byli členové příliš koncentrováni na přítomnost videokamery. Hlučnost třídy byla odpovídající skupinovému vyučování. Role byly plněny bez problémů. Členové jednotlivých týmů komunikovali, avšak diskuze se vždy netýkala probíraného tématu.

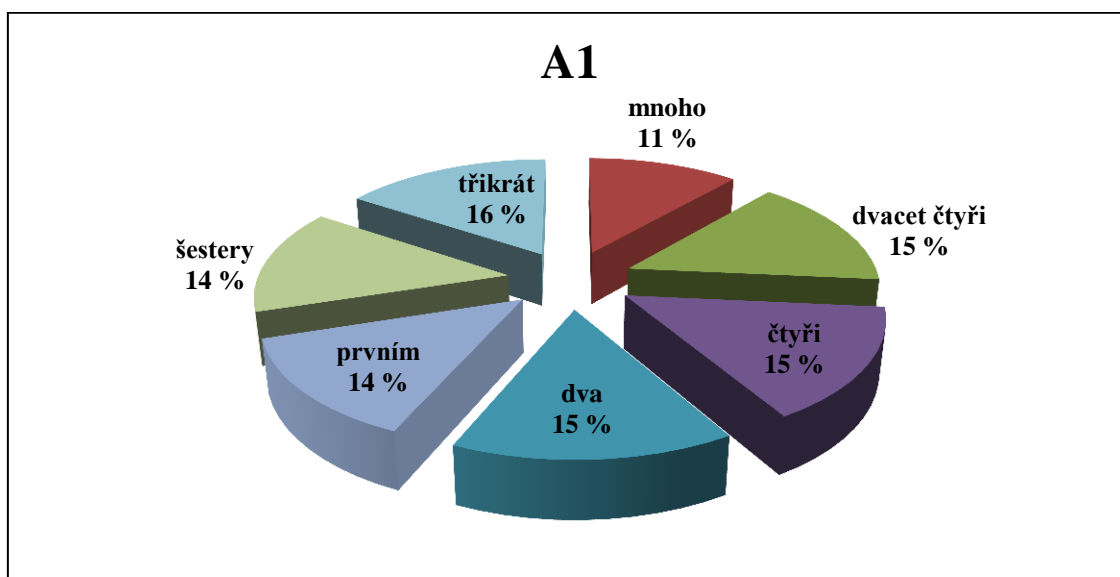
Nejúspěšnější byli žáci v nalezení a určení číslovek „mnoho“ a „třikrát“ v Testu č. 1 a číslovky „šest“ v Testu č. 2, nejméně úspěšní pak byli v nalezení a určení číslovky „čtyři“ v Testu č. 1 a číslovky „několikátém“ v Testu č. 2. Výsledky žáků jsou uvedeny níže (viz Tabulka 1 a Tabulka 2).

V obou tabulkách jsou uvedeny jevy (číslovky) a úspěšnost žáků v jejich vyhledání a přiřazení ke správnému druhu vyjádřena v procentech. Kolonka A obsahuje procento úspěšnosti celé třídy 14. ZŠ, kolonky A1 – A6 pak obsahují úspěšnost jednotlivých členů daných skupin, například pokud je skupina čtyřčlenná a daný jev (číslovku) vyhledají a správně přiřadí k druhu číslovky dva členové, je úspěšnost skupiny padesát procent. Stejně tak je tomu v případě kolonky B (1. ZŠ) a kolonek B1 – B6. Kolonka C pak obsahuje úspěšnost nalezení číslovek v textu a jejich přiřazení k druhu obou tříd dohromady.

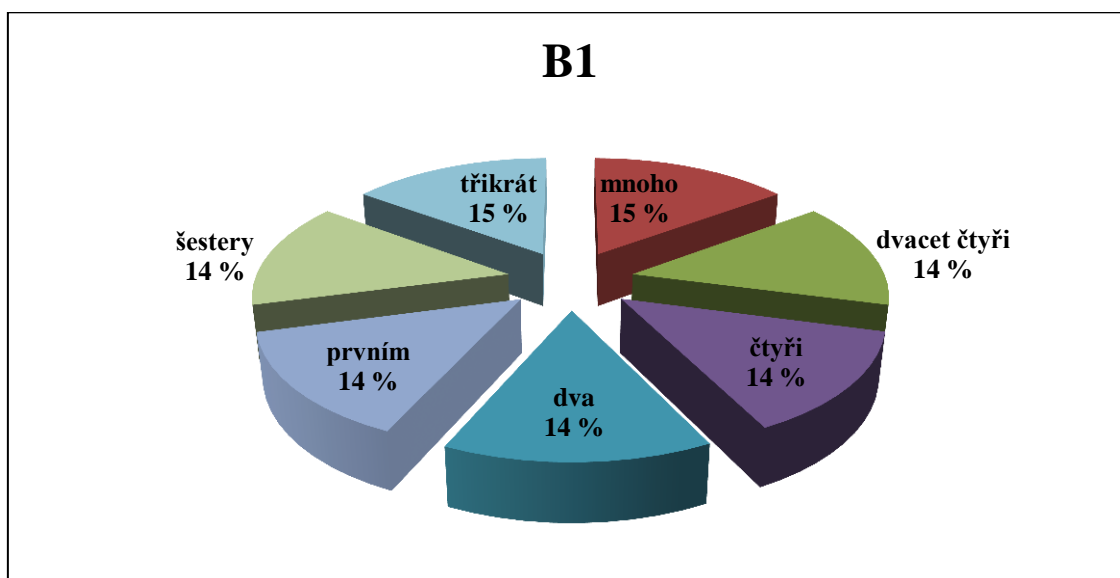
Úspěšnost v nalezení jednotlivých jevů lze posoudit i z grafů nacházejících se pod tabulkami (viz Graf 1 – 4).

Test - Test č. 1	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C=A+B
Základní															
mnoho	70 %	75 %	75 %	75 %	50 %	75 %	67 %	96 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	100 %	83 %
dvačet čtyři	92 %	100 %	100 %	75 %	75 %	100 %	100 %	91 %	75 %	100 %	100 %	100 %	67 %	100 %	91 %
čtyři	92 %	75 %	100 %	100 %	75 %	100 %	100 %	87 %	75 %	75 %	100 %	100 %	67 %	100 %	87 %
dva	92 %	75 %	100 %	100 %	75 %	100 %	100 %	91 %	75 %	75 %	100 %	100 %	100 %	100 %	92 %
Radová															
první	83 %	75 %	50 %	100 %	75 %	100 %	100 %	91 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	75 %	87 %
Druhová															
šestery	87 %	100 %	100 %	75 %	75 %	75 %	100 %	91 %	75 %	75 %	100 %	100 %	100 %	100 %	87 %
Násobná															
titulát	96 %	100 %	100 %	100 %	75 %	100 %	100 %	96 %	75 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	96 %

Tabulka 1 - Úspěšnost žáků v Testu č. 1



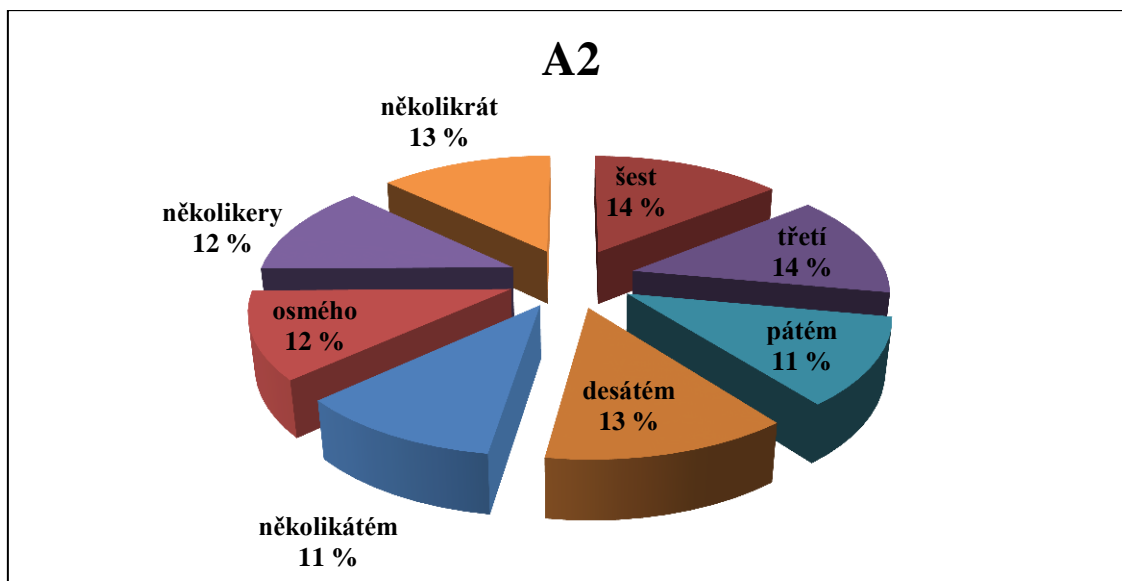
Graf 1 - Úspěšnost žáků 14. ZŠ v Testu č. 1



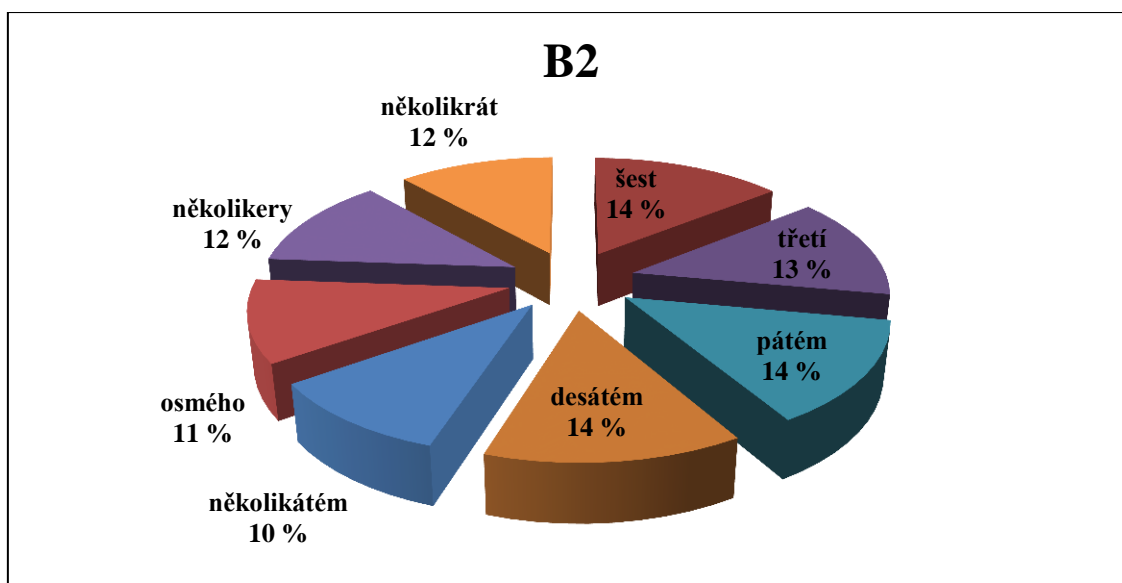
Graf 2 - Úspěšnost žáků 1. ZŠ v Testu č. 1

Jeyy - Test č. 2	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C=A+B
<u>Základní</u>															
šest	91 %	100 %	75 %	100 %	75 %	100 %	100 %	96 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	75 %	94 %
<u>Radová</u>															
tříti	87 %	100 %	50 %	75 %	100 %	100 %	100 %	91 %	75 %	75 %	100 %	100 %	100 %	100 %	89 %
pátém	74 %	75 %	100 %	50 %	50 %	75 %	100 %	91 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	75 %	83 %
desátém	83 %	100 %	100 %	75 %	75 %	75 %	67 %	91 %	100 %	100 %	100 %	100 %	67 %	75 %	87 %
několkrátém	70 %	50 %	100 %	75 %	50 %	75 %	67 %	69 %	100 %	50 %	100 %	100 %	34 %	25 %	67 %
osměho	74 %	75 %	100 %	75 %	50 %	75 %	67 %	73 %	75 %	50 %	100 %	100 %	34 %	75 %	74 %
<u>Druhová</u>															
několkerý	78 %	100 %	75 %	75 %	50 %	75 %	100 %	82 %	100 %	75 %	100 %	100 %	67 %	50 %	80 %
<u>Násobná</u>															
několkrát	83 %	75 %	100 %	75 %	75 %	75 %	100 %	78 %	75 %	25 %	100 %	100 %	67 %	100 %	80 %

Tabulka 2 - Úspěšnost žáků v Testu č. 2



Graf 3 - Úspěšnost žáků 14. ZŠ v Testu č. 2



Graf 4 - Úspěšnost žáků 1. ZŠ v Testu č. 2

2.3.2 ANALÝZA A HODNOCENÍ SLOHOVÉ HODINY

Analýza slohové hodiny na 14. ZŠ

Hodina začíná úvodní řečí, kterou žáci poslouchají vestoje. Poté jsou rozdány karty s termíny pro rozřazení žáků do skupin.

2:00 – 3:00 třída je hlučná, utváří se skupiny, po usazení na místo si členové skupiny hlasitě povídají.

3:00 - 4:00 - probíhá kontrola skupin, žáci čtou své karty a říkají název pohádky, kterou představují.

Při pokynech třída poslouchá, ve skupině A2 jsou dva ze tří členů nepozorní a otáčejí se. V týmu A5 je žák s IVP plánem, v danou chvíli je neklidný, manipuluje s pravítky. Ve skupině A5 je rovněž premiant třídy, který ve **4:09** vezme spolupracovníkovi ve skupině pravítko a napomíná ho, tento člen je ve skupině vedoucím, tudíž plní svoji roli, avšak neadekvátním způsobem, protože ve **4:38** tento žák uhodí člena vlastního pravítka. Ostatní skupiny na tuto situaci reagují smíchem, nesoustředí se na práci.

5:00 – 6:00 – žáci jsou hluční, komunikují hlasitě. Premiant třídy pronese vulgární výraz, po napomenutí se uklidní. Po rozdělení pracovních listů je nutné skupiny utišit.

7:00 – 8:00 – ve skupině A2 nespolupracuje jeden z členů, přestože ho další z členů skupiny napomíná, žák se do týmové spolupráce odmítá zapojit. Ostatní skupiny spolupracují.

8:00 – 9:00 – skupina A3 je neklidná, členové se smějí, řeší zřejmě jiné téma. Jeden z členů týmu A6 se rozhlíží kolem. Jeden člen týmu A2 se stále nezapojil do spolupráce. Třída je hlučná. V týmu A4 se jediný chlapec mezi dívkami příliš nezapojuje do spolupráce, spíše přihlíží, ale nevyrušuje.

9:00 – 10:00 – člen skupiny A5 opět vyrušuje skupinu manipulací s pravítkem, napomíná ho žák ze skupiny A2, který sám se svým týmem nekooperuje.

10:00 – 11:00 – při vysvětlování zadaného úkolu je mnoho žáků nepozorných.

11:00 – 12:00 – začíná samostatná práce, žáci jsou hluční, ale spolupracují, ve skupině A2 jeden z členů nepřispívá k práci skupiny.

13:00 – 15:00 – jeden člen skupiny A5 se dívá k sousední skupině A1, u skupiny A3 pracuje především jeden člen, dva si povídají a čtvrtý se rozhlíží po třídě.

15:00 - 16:00 – ve skupině A3 je jeden z členů neklidný a ruší i člena sedícího vedle. V týmu A1 jeden člen manipuluje s kartou zobrazující roli a nekooperuje. Třída je hlučná, avšak většinou spolupracuje, týmy komunikují, členové plní své role.

16:00 – 17:00 – jeden člen týmu A5 nahlíží ke skupině A1. Ve skupině A6 jeden z členů nespolupracuje, skupině nepřispívá k vyřešení úkolu.

17:00 – 18:00 – jeden žák ze skupiny A2 odchází, nepracuje na úkolu. Členové týmů A1 a A3 spolu komunikují.

18:00 – vysoká hlučnost třídy, jeden člen A2 nepracuje, reaguje na kameru (grimasy), hledá věci pod stolem, své skupině se tedy nevěnuje, spolupráce není naplněna, skupina A3 se nevěnuje zadanému úkolu.

19:00 - skupiny nyní spolupracují, avšak členové ze skupin A2 a A4 spolu hovoří.

19:00 – 20:00 – skupiny A1, A5 a A6 kooperují, členové skupiny A4 si vysvětlují náplň rolí ve skupině, jeden člen A3 vyrušuje.

20:00 – 21:00 – jeden z členů A3 odchází ze svého místa, ruší ostatní týmy. Komunikace ve skupinách však probíhá bez problémů.

21:00 – 22:00 – jeden člen A2 je otočený na skupinu A4, další z členů na něho reaguje. Role ve skupinách jsou u většiny týmů plněny.

22:00 – 23:00 – členka skupiny A2 pracuje téměř sama, ostatní členové nespolupracují, vyrušují, skupina A6 spolupracuje plně, taktéž A3.

22:50 – po upozornění na konec aktivity spolupráce vzroste, jeden člen A2 však nespolupracuje s týmem.

23:00 – 24:00 – hluk ve třídě, jeden člen A6 je zvednutý ze židle, jeden člen A5 hovoří s jiným členem A1, ve skupině A2 jeden člen odchází mimo skupinu, tým A2 nespolupracuje, členové hovoří s jinými skupinami.

24:00 – 25:00 – žáci si povídají, nevnímají pokyny, při rozdávání obrázků je vysoká hlučnost ve třídě.

25:00 – 26:00 – žáci jsou neklidní, musím několikrát opakovat pokyny.

26:00 – 27:00 – při asociační hře se jeden člen A3 otáčí, ruší ostatní členy skupiny.

27:00 – 28:00 – žáci mají při asociační hře dle pokynů zavřené oči, avšak jsou velmi hluční a neklidní, asociační hra postrádá smysl, členové hovoří nahlas o svých představách.

28:00 – 29:00 – jeden člen A2 nespolupracuje.

29:00 – 30:00 – neklid žáků přetrvává, skupina A2 ruší, nevnímá pokyny.

30:00 – 31:00 – žáci komunikují, spolupracují všechny skupiny.

31:00 - 33:00 – diskuze stále probíhá, vysoká hlučnost třídy, ale všichni spolupracují.

34:00 – 35:00 – jedna členka A4 nespolupracuje, spojování skupin – problém s kooperací mají skupiny A3 a A4, jeden člen A3 pije – se skupinou nepracuje.

35:00 – 36:00 – ve skupině A2 jeden člen nepracuje.

36:00 – 37:00 – vysoká hlučnost, komunikují spolu skupiny, které spolu diskutovat nemají (A1 a A4).

37:00 – 38:00 – hluk ve třídě vzrůstá.

38:00 – 39:00 – poměrně iniciativní žák se snaží zorganizovat celou třídu => někteří nereagují pozitivně, žáci na sebe pokřikují.

39:00 – 40:00 – přebírají iniciativu řídicí žáci, jeden žák řídí téměř celou třídu.

40:00 – 41:00 – pracují především chlapci, děvčata se drží stranou, žáci hlasují.

41:00 – 42:00 – snaha o zapojení celé třídy, pracuje zhruba polovina třídy.

42:00 – vysoká hlučnost třídy, aktivita dokončena.

Hodnocení slohové hodiny na 14. ZŠ

Kooperace při rozřazování do skupin proběhla bez potíží, aktivitu řídili iniciativnější žáci. Následná spolupráce nebyla příliš kvalitní, někteří členové se svojí skupinou nespolupracovali. Hlučnost třídy byla vysoká, často bylo nutné žáky napomínat. Komunikace probíhala bez problémů, avšak někteří členové věnovali pozornost i vedlejším skupinám. V případě skupiny A5 vznikl spor mezi jejími členy, kdy se ve skupině setkali premiant třídy a žák s IVP plánem, který má potíže s chováním. Přestože bylo pochopitelné, že žák s IVP plánem ostatní členy týmu ruší manipulací s pravítky, jeho spolupracovník ve skupině se zachoval neadekvátně. Role byly plněny, žáci je plnili zodpovědně.

Při druhé aktivitě, kde byla využita technika sněhové koule, se projevila autorita řídicích žáků. Asociační hra probíhala za nevyhovujících podmínek, žáci byli velice neklidní. Po zahájení diskuze byla třída velice hlučná, avšak žáci spolupracovali a diskutovali k danému tématu. Při zvětšování skupin se ke slovu dostávali spíše žáci iniciativní, zhruba polovina třídy se názoru ostatních podřídila, i z tohoto důvodu se žáci snáze shodli na společném řešení. Hluk v závěru vyučovací hodiny byl vysoký.

V tabulce níže jsou uvedeny výsledky jednotlivých skupin a z toho vyplývající úspěšnost třídy v nalezení daných jevů a jejich třídění do skupin (viz Tabulka 3). Úspěšnost třídy je velice nízká. Nejúspěšnější byly týmy při zařazování slovesa „ležel“. Sloveso „zeptal se“, které bylo nejsnáze vyhledaným, nelze považovat za platné řešení, protože bylo v hodině uvedeno jako příklad slovesa nahrazujícího sloveso „řekl“. Nejméně úspěšné byly skupiny při vyhledání a zařazení slovesa „usmál se“ jako prostředku nahrazujícího sloveso „řekl“, při vyhledání výrazu „nechtěl věřit svým očím“ jako prostředku vyjadřujícího pocit a při vyhledání a zařazení přirovnání „jako zkoušený žák“.

Analýza slohové hodiny na 1. ZŠ

Žáci se seřadí vedle sebe, jsou rozdány karty s pohádkami, třída je hlučná.

1:00 – 2:00 – třída je neklidná, postupně se skupiny usazují na místa.

2:00 – 3:00 – na můj pokyn se zbytek třídy usadí, třída je hlučná.

3:00 – 5:00 – kontrola skupin, ve skupině B6 je pět členů – jeden z členů skupiny patřil k jinému týmu (B2).

5:00 – 6:00 – rozdání pracovních listů, třída stále hovoří.

6:00 – 7:00 – vzhledem k jinému složení skupin je nutné, aby někteří členové přijali jinou roli.

7:00 – 8:00 – seznámení skupin s úkoly v pracovním listu.

8:00 – 10:00 – vysvětlení úkolů – příklady přirovnání, vyjádření pocitů apod., skupiny se seznamují s textem.

10:00 – 11:00 – role ve skupinách jsou plněny.

11:00 – 13:00 – ve skupině B6 je jeden z členů skupiny hlučný a ruší svým čtením ostatní skupiny.

13:00 – 14:00 – skupiny kooperují.

14:00 – 15:00 – ve skupině B6 jeden z členů skupiny pije a poté komunikuje s členem skupiny B3 – nespolupracuje s týmem.

15:00 – 16:00 – dva členové týmu B3 nekooperují, diskutují zřejmě o náplni rolí.

16:00 – 17:00 – jeden člen skupiny B6 obchází tým (nevidí dobře na pracovní list), opakuje pokyny k úkolům v pracovním listě, člen skupiny B3 nespolupracuje se svojí skupinou a vyrušuje zbytek týmu.

17:00 – 18:00 – spolupráce skupin je přerušena zvoněním, po přestávce jsou žáci hlučnější.

18:00 – 19:00 – skupina B4 nekooperuje – děvčata diskutují o jiném tématu.

19:00 – 20:00 – ve skupině B3 spolupracuje jen polovina skupiny.

20:00 – 21:00 – jeden člen skupiny B2 komunikuje s jiným členem skupiny B6, ve skupině B3 stále pracuje jen polovina týmu.

21:00 – 22:00 – ve třídě je mírný hluk, skupiny kooperují, role jsou plněny.

22:00 – 23:00 – jedna z členek skupiny B4 přihlíží spolupráci své skupiny, ale týmu nepřispívá k vyřešení úkolu.

23:00 – 24:00 – žáci spolupracují, někteří jsou však neklidní.

24:00 – 25:00 – znovu opakuji a upřesňuji zadání pracovního listu. Některé skupiny úkoly nepochopily.

25:00 – 26:00 – žáci mají tendenci otáčet list (na druhé straně pracovního listu je další aktivita, které se budeme věnovat později).

26:00 – 27:00 – třída je hlučná, žáci se pohupují na židlích, přechod k druhé aktivitě.

27:00 – 28:00 – vysvětlení druhého úkolu, skupiny si prohlíží rozdaný obrázek, diskutují o něm.

28:00 – 30:00 – asociační hra – vyprávění příběhu, žáci poslouchají, jsou klidní.

30:00 – 31:00 – zahájení diskuze, vysvětlení práce s pracovním listem.

32:00 – 33:00 – třída je hlučná, avšak skupiny diskutují k tématu.

33:00 – 35:00 – skupiny zapisují společné představy skupiny do pracovního listu.

35:00 – 36:00 – spojení skupin po dvou skupinách.

36:00 – 38:00 – jedna ze skupin volí strategii čtení pracovního listu – na čem se spojené skupiny shodnou, nebo s čím budou všichni členové týmu souhlasit – napíší, jiná ze skupin hlasuje.

38:00 – 39:00 – skupiny spolupracují, komunikují, je plněna především role zapisovatele.

40:00 – 41:00 – spojení celé třídy, skupiny B1 a B4 jsou iniciativnější než ostatní – zbytek třídy za nimi přechází na koberec.

41:00 – 42:00 – žáci diskutují, vnímají se, všichni v klidu poslouchají.

42:00 – 43:00 – přestože se mnohé skupiny shodly na věcech, které si představovaly, je problém se domluvit na společném řešení.

43:00 – 44:00 – jednotliví žáci si chtějí prosadit názor, neustoupí jiným, dva členové skupiny B6 jsou k tabuli a připravují kolonky na napsání společných věcí.

44:00 – 45:00 – zhruba polovina třídy spolupracuje u tabule, ostatní přihlíží, třída je hlučná.

46:17 – hodina ukončena.

Hodnocení slohové hodiny na 1. ZŠ

Žáci komunikovali bez potíží již při rozřazování do skupin, avšak dlouho trvalo, než se skupiny usadily na místo. Kooperace byla naplněna, pouze v ojedinělých případech (například skupiny B3, B4) nespolupracovali všichni členové týmu nebo se nevěnovali danému úkolu. Komunikace mezi členy skupiny byla v pořádku. Třída byla mírně hlučná, avšak v rámci diskuze ve skupinách. Role byly plněny, žáci striktně dodržovali náplň práce

daných rolí. Několikrát bylo nutné zopakovat pokyny a vysvětlit zadané úkoly. Hodina byla přerušena zvoněním a následnou přestávkou, týmy poté však kooperovaly bez potíží.

Výsledky práce skupin jsou obsaženy v tabulce níže (viz Tabulka 3). Úspěšnost třídy je nízká.

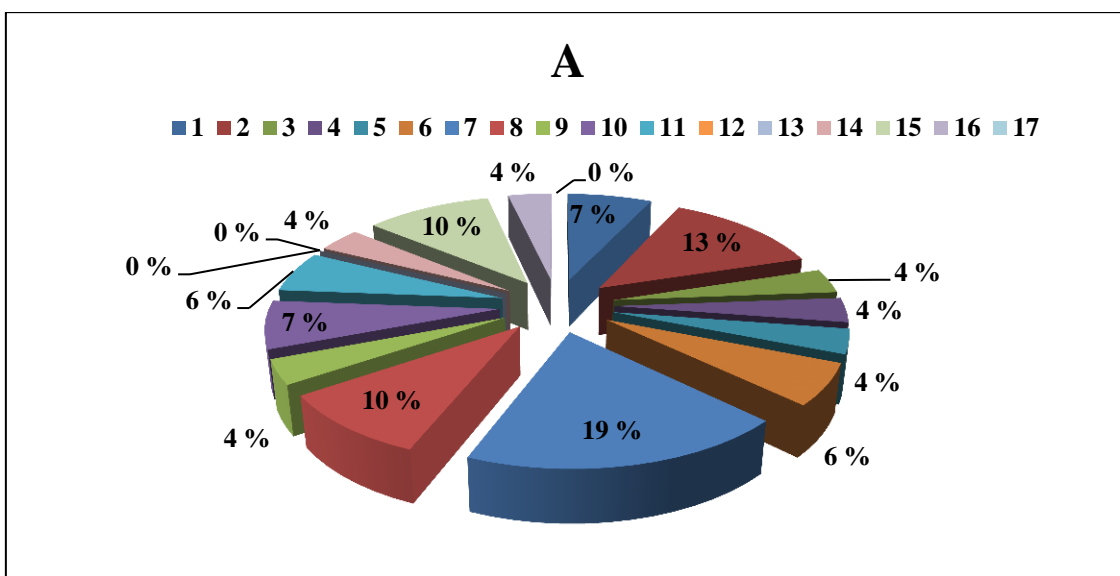
Při druhé aktivitě, která byla zahájena asociační hrou, byli žáci klidní a tiší, což bylo při dané aktivitě velice vhodné. Po zahájení diskuze byla třída hlučná, lze to však u této aktivity předpokládat. Komunikace probíhala bez problémů. Při následném zvětšování skupin nastal problém s převzetím iniciativy, všichni žáci chtěli prosadit svůj názor až na výjimky a nemohli se tak shodnout na společném řešení. V poslední fázi úkolu pracovala celá třída jako jeden tým, zprvu měli žáci zájem o vzájemné naslouchání – postupně všechny skupiny četly své pracovní listy. Přestože se mnohé skupiny shodovaly v daných představách, nedokázala se skupina – třída shodnout na konečném řešení. Iniciativu převzali dva žáci, kteří se přesunuli k tabuli. Třída se nakonec shodla na daných představách, ale až pod nátlakem (konec výuky).

V tabulce níže jsou uvedeny výsledky obou tříd ve vyhledávání jevů v textu. Kolonka A obsahuje úspěšnost třídy 14. ZŠ, kolonky A1 – A6 pak úspěšnost jednotlivých skupin. Protože skupiny na úkolu pracovaly společně, je vyhledaný jev výsledkem práce celé skupiny. Na základě počtu členů ve skupinách pak byla určena úspěšnost třídy v procentech. V případě 1. ZŠ jsou výsledky zaznamenány v kolonce B, výsledky skupin pak v kolonkách B1 – B6.

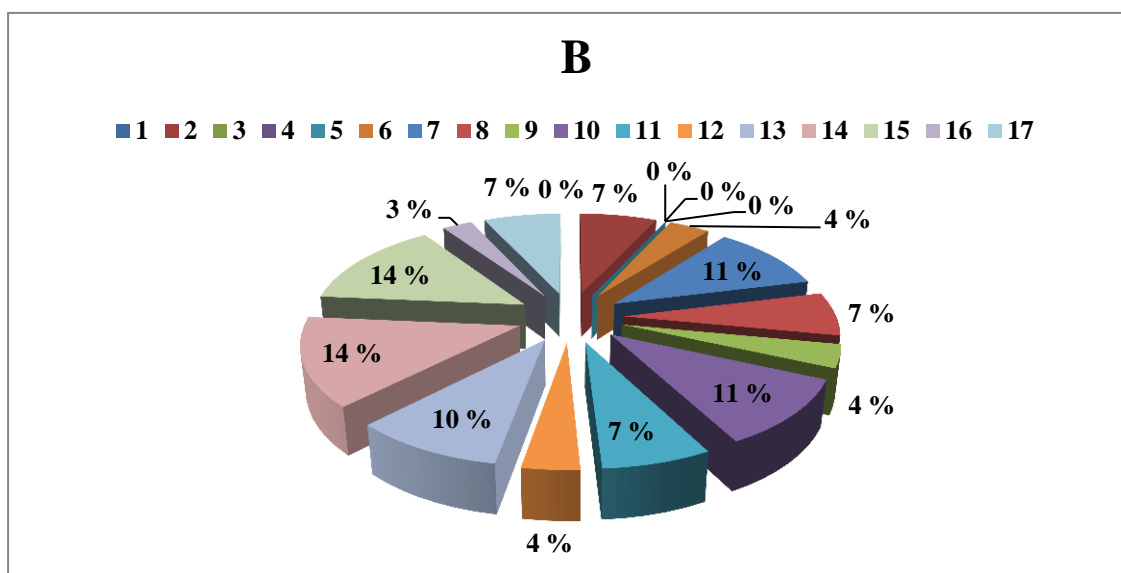
Úspěšnost skupin lze posoudit i z grafů pod tabulkou (viz Graf 5 a Graf 6).

Jevy - sloh	A	A1	A2	A3	A4	A5	A6	B	B1	B2	B3	B4	B5	B6	C=A+B
Být															
dostali	37 %			*	*			0 %							19 %
ležel	69 %		*	*	*		*	36 %	*					*	50 %
zelenaly	19 %			*				0 %							9 %
modraly	19 %			*				0 %							9 %
spadl	19 %			*				0 %							9 %
vzit	32 %		*				*	19 %	*						25 %
Říct															
zeptal	100 %	*	*	*	*	*	*	55 %		*	*			*	78 %
odpověděl	50 %		*		*	*		36 %	*					*	44 %
pochváli	19 %				*			19 %						*	19 %
radil	37 %				*		*	55 %	*		*			*	46 %
souhlasil	32 %	*			*		*	36 %	*					*	35 %
usmál se	0 %							19 %						*	9 %
Vyjádření pocitu															
nechtěl věřit svým očím	0 %							50 %				*	*	*	25 %
sem já musím přivést své děti	19 %						*	73 %	*	*	*	*		*	46 %
Přirovnání															
Meze v polích byly jako	55 %			*		*	*	73 %	*	*		*		*	64 %
pěšinky ve vlasech té krásné															
jako by sem spadl rovnou z	19 %					*		14 %				*		*	16 %
pohádky															
jako zkoušený žák	0 %							36 %	*					*	19 %

Tabulka 3 - Úspěšnost žáků ve slohové hodině



Graf 5 - Úspěšnost žáků 14. ZŠ ve slohové hodině



Graf 6 - Úspěšnost žáků 1. ZŠ ve slohové hodině

2.3.3 CELKOVÉ HODNOCENÍ

Ukázalo se, že jazyková hodina byla pro zařazení týmové spolupráce vhodnější i úspěšnější než hodina slohové a komunikační výchovy. Je to patrné nejen z videozáznamu, ale také z výsledků práce skupin v daných hodinách. Při jazykové hodině měli žáci větší možnost uplatnit svoje role ve skupinách, ve třídě byl menší hluk než v hodině slohové, avšak v hodině slohové a komunikační výchovy byla více využita komunikace mezi jednotlivými členy i skupinami. Zadání úkolů v jazykové hodině bylo pro žáky srozumitelné, naproti tomu úkoly ve slohové hodině žáci příliš nechápali, přestože jim byly pokyny několikrát opakovány.

Technika sněhové koule byla úspěšná především ve třídě 14. ZŠ, kde se žáci snáze dohodli na společném řešení. Žáci 1. ZŠ sice zvolili vhodný postup k vyřešení daného úkolu, avšak jak je uvedeno výše, problémem se stal větší počet dominantních žáků, kteří chtěli prosadit svůj názor.

Účinnost týmové spolupráce se potvrdila v případě 14. ZŠ konkrétně v jazykové hodině. Rozdíl mezi úspěšností testů psaných před kooperací a po kooperaci je však zanedbatelný. U žáků 1. ZŠ nebyla větší úspěšnost ve druhém testu než v testu prvním, avšak vzhledem k podmínkám (téma ještě nebylo probráno) lze test považovat za úspěšný. Stejně jako v případě 14. ZŠ byl rozdíl mezi úspěšností testů zanedbatelný.

V případě slohové hodiny mají třídy srovnatelný úspěch, avšak úspěšnost je nízká.

Role ve skupinách žáci obou tříd plnili svědomitě. Jak vyplývá z hodnocení žáků, ale i z videozáznamu, role napomáhaly k zapojení všech žáků do týmové spolupráce a je patrné, že členové jednotlivých skupin cítili za práci týmu větší zodpovědnost.

Z výzkumu dále vyplývá, že týmová spolupráce na 1. ZŠ byla úspěšnější než na 14. ZŠ, a to z důvodu podmínek, za jakých kooperace probíhala. Možným vysvětlením je nedostatečná zkušenost s týmovou spoluprací žáků 14. ZŠ, kterou potvrzují i odpovědi žáků, které jsou uvedeny v dotazníku. Třída 1. ZŠ byla klidná, hlučnost odpovídala skupinovému vyučování a až na výjimky nebylo nutné třídu napomínat. Žáci ve většině případů spolupracovali, komunikace probíhala bez problémů, role byly plněny. Na 14. ZŠ byla třída více hlučná a neklidná. Přestože spolupráce nebyla přerušena přestávkou, jak tomu bylo v případě 1. ZŠ, bylo nutné třídu často napomínat a usměrňovat, mezi členy některých skupin vznikl konflikt. Třída však projevila snahu se zapojit do spolupráce. Skupiny komunikovaly, role byly plněny.

2.3.4 HODNOCENÍ ŽÁKŮ

Po ukončení týmové spolupráce žáci 1. i 14. ZŠ vyplňovali dotazník, jehož cílem bylo zjistit názor žáků na účinnost týmové spolupráce, vnímání rolí ve skupině, jejich zájem o tuto formu vyučování a zkušenost s týmovou spoluprací obecně. Z dotazníku vyplývá, že žáci 14. ZŠ nemají příliš velké zkušenosti s týmovou spoluprací v hodinách českého jazyka, avšak je pro ně zajímavou formou výuky, kterou by uvítali častěji. Naopak žáci 1. ZŠ jsou na skupinové vyučování zvyklí a tuto formu výuky vítají stejně jako žáci ze 14. ZŠ. Dle názoru žáků lze usoudit, že plnění rolí ve skupině je žádoucí. S prosazováním názorů potíže neměli. Žáci 1. ZŠ si nejsou jistí, zda týmová spolupráce má nějaká negativa, ve čtyřech případech žáci uváděli, že za negativum skupinové práce považují situaci, kdy se neshodnou na názoru a hrozí konflikt. Žáci 14. ZŠ si naopak myslí, že spolupráce v týmu nemá žádná negativa. Je zde také patrné, že někteří žáci vnímali týmovou spoluprací jako zpestření vyučování, kdežto některým žákům byla spolupráce ve skupině nápomocná k pochopení či upevnění učiva.

Zde jsou uvedeny nejčastější odpovědi žáků 14. ZŠ:

1. Jsi na týmovou spolupráci v hodině ČJ zvyklý?

Spíše ne, paní učitelka tuto formu využívá občas.

2. Máš zkušenosti s týmovou spoluprací z jiných předmětů?

Ano.

3. Myslíš si, že má týmová spolupráce význam?

Ano, myslím, že mi může něco dát.

4. Má podle tebe týmová spolupráce nějaká negativa?

Ne, myslím si, že je vhodná ve všech ohledech.

5. Myslíš si, že rozdělení rolí ve skupině napomáhá k lepší spolupráci?

Ano, každý si je vědom svého úkolu.

6. Zapojil ses do týmové spolupráce?

Ano, neměl jsem s tím žádný problém.

7. Bylo pro tebe těžké prosadit svůj názor?

Ne, svůj názor prosadím bez problémů.

8. Vyhovuje ti tato forma práce?

Ano, práce v týmu je pro mě zajímavá.

9. Ovládal jsi učební látku před týmovou spoluprací?

Ano, látce jsem rozuměl.

10. Pomohla ti týmová spolupráce k lepšímu pochopení látky?

Učivo jsem již ovládal/ Ano, pomohla.

11. Jak bys zhodnotil spolupráci své skupiny?

Myslím si, že všichni přispěli k vyřešení úkolu.

12. Uvítal bys týmovou spolupráci v ČJ častěji?

Ano.

Zde jsou uvedeny nejčastější odpovědi žáků 1. ZŠ:

1. Jsi na týmovou spolupráci v hodině ČJ zvyklý?

Ano, paní učitelku tuto formu využívá často.

2. Máš zkušenosti s týmovou spoluprací z jiných předmětů?

Ano.

3. Myslíš si, že má týmová spolupráce význam?

Ano, myslím, že mi může něco dát.

4. Má podle tebe týmová spolupráce nějaká negativa?

Nevím.

5. Myslíš si, že rozdělení rolí ve skupině napomáhá k lepší spolupráci?

Ano, každý si je vědom svého úkolu.

6. Zapojil ses do týmové spolupráce?

Ano, neměl jsem s tím žádný problém.

7. Bylo pro tebe těžké prosadit svůj názor?

Ne, svůj názor prosadím bez problémů.

8. Vyhovuje ti tato forma práce?

Ano, práce v týmu je pro mě zajímavá.

9. Ovládal jsi učební látku před týmovou spoluprací?

Ano, látce jsem rozuměl.

10. Pomohla ti týmová spolupráce k lepšímu pochopení látky?

Ano, pomohla.

11. Jak bys zhodnotil spolupráci své skupiny?

Myslím si, že všichni přispěli k vyřešení úkolu.

12. Uvítal bys týmovou spolupráci v ČJ častěji?

Nevím.

Zde jsou uvedeny příklady vyplněných hodnoticích listů:

Jména členů: NIKS, SAHA, MICHAL, MARTIN			
	Ano	Někdy	Ne
1. Ve skupině pracují všichni.	✓		
2. Komunikujeme.	✓		
3. Snadno se shodneme na řešení.	✓	✓	
4. Každý plní svoji roli ve skupině.	✓	✓	
5. Spolupráce členy skupiny baví.	✓		
6. Naše práce směřuje k cíli (plníme zadaný úkol).	✓		

Jména členů: HONZASTRUMČEMAI MARUŠKA, ADAM			
	Ano	Někdy	Ne
1. Ve skupině pracují všichni.	✓		
2. Komunikujeme.	✓		
3. Snadno se shodneme na řešení.	✓		
4. Každý plní svoji roli ve skupině.	✓		
5. Spolupráce členy skupiny baví.		✓	
6. Naše práce směřuje k cíli (plníme zadaný úkol).	✓		

Obrázek 3 - Vyplněné hodnoticí listy

3 NÁVRHY AKTIVIT PRO TÝMOVOU SPOLUPRÁCI

3.1 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA V RÁMCOVÉM VZDĚLÁVACÍM PROGRAMU PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Obor Český jazyk a literatura je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání obsažen v oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Tuto vzdělávací oblast lze charakterizovat takto: „Vzdělávací oblast Jazyk a jazyková komunikace zaujímá stěžejní postavení ve výchovně vzdělávacím procesu. Dobrá úroveň jazykové kultury patří k podstatným znakům všeobecné vyspělosti absolventa základního vzdělávání. Jazyková výuka, jejímž cílem je zejména podpora rozvoje komunikačních kompetencí, vybavuje žáka takovými znalostmi a dovednostmi, které mu umožňují správně vnímat různá jazyková sdělení, rozumět jim, vhodně se vyjadřovat a účinně uplatňovat i prosazovat výsledky svého poznávání. Obsah vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace se realizuje ve vzdělávacích oborech Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk. Kultivace jazykových dovedností a jejich využívání je nedílnou součástí všech vzdělávacích oblastí“ (RVP pro základní vzdělávání, 2016, s. 16).

Vzdělávací obor Český jazyka a literatura je pak charakterizován takto: „Vzdělávací obsah vzdělávacího oboru Český jazyk a literatura má komplexní charakter, ale pro přehlednost je rozdělen do tří složek: Komunikační a slohové výchovy, Jazykové výchovy a Literární výchovy. Ve výuce se však vzdělávací obsah jednotlivých složek vzájemně prolíná.

V Komunikační a slohové výchově se žáci učí vnímat a chápat různá jazyková sdělení, číst s porozuměním, kultivovaně psát, mluvit a rozhodovat se na základě přečteného nebo slyšeného textu různého typu vztahujícího se k nejrůznějším situacím, analyzovat jej a kriticky posoudit jeho obsah. Ve vyšších ročnících se učí posuzovat také formální stránku textu a jeho výstavbu.

V Jazykové výchově žáci získávají vědomosti a dovednosti potřebné k osvojování spisovné podoby českého jazyka. Učí se poznávat a rozlišovat jeho další formy. Jazyková výchova vede žáky k přesnému a logickému myšlení, které je základním předpokladem jasného, přehledného a srozumitelného vyjadřování. Při rozvoji potřebných znalostí a dovedností se uplatňují a prohlubují i jejich obecné intelektové dovednosti, např. dovednosti porovnávat různé jevy, jejich shody a odlišnosti, třídít je podle určitých hledisek a dospívat k zobecnění. Český jazyk se tak od počátku vzdělávání stává nejen

nástrojem získávání většiny informací, ale i předmětem poznávání“ (RVP pro základní vzdělávání, 2016, s. 16).

Jak je z výše uvedeného patrné, výuka českého jazyka spočívá v komunikaci jedince, díky níž si jedinec osvojuje pravidla mluvené i psané řeči. Kromě jiného je cílem předmětu český jazyk porozumění jedince různým sdělením, orientace v textu. Český jazyk je ale považován také za nástroj poznání člověka, a tudíž lze říci, že je provázán se všemi předměty, ve kterých by jedinec nemohl uplatňovat své vědomosti a dovednosti.

Právě z důvodu komunikace je týmová spolupráce ve výuce českého jazyka velice vhodnou formou vyučování. Členové skupiny spolu diskutují nad společným řešením, učí se prosazovat svůj názor a formulovat své myšlenky, učí se ale také porozumění a přijímání názoru ostatních a přirozeně si osvojují jednotlivá pravidla komunikace.

V kapitolách, které budou nyní následovat, jsou uvedeny činnosti pro týmovou spolupráci, kterou je vhodné volit spíše jako formu opakování učiva. Navržené aktivity jsem vytvořila sama, inspirovala jsem se společenskými hrami, popřípadě úpravou jiných aktivit. Činnosti nebyly v praxi využity, tudíž mohou nastat komplikace a bude nutné učinit úpravy v organizaci aktivity.

3.2 AKTIVITY PRO JAZYKOVÉ VYUČOVÁNÍ

Tato kapitola zahrnuje návrhy činností pro týmovou spolupráci v jazykové složce předmětu český jazyk na 1. stupni ZŠ.

Učivo jazykové výchovy je v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP pro základní vzdělávání, 2016, s. 20, 21) rozděleno do několika oblastí:

- **„zvuková stránka jazyka** – sluchové rozlišení hlásek, výslovnost samohlásek, souhlásek a souhláskových skupin, modulace souvislé řeči (tempo, intonace, přízvuk),
- **slovní zásoba a tvoření slov** – slova a pojmy, význam slov, slova jednoznačná a mnohoznačná, antonyma, synonyma, homonyma; stavba slova (kořen, část předponová a příponová, koncovka),
- **tvarosloví** – slovní druhy, tvary slov,
- **skladba** – věta jednoduchá a souvětí, základní skladební dvojice,

- **pravopis** – lexikální, základy morfologického (koncovky podstatných jmen a přídavných jmen tvrdých a měkkých) a syntaktického (shoda přísudku s holým podmětem)“.

3.2.1 ZVUKOVÁ STRÁNKA JAZYKA

Jak je již z názvu patrné, podstatou této oblasti se stává komunikace. Je důležité, aby jedinec dbal na správnou výslovnost, ale také vnímal hláskovou stavbu slova. Protože je řeč pro člověka přirozenou součástí každodenního života, zpravidla nezaměřuje pozornost na jednotlivé hlásky slova.

Slovní fotbal

Cíl: žáci si uvědomují hláskovou stavbu slova a využívají toto uvědomění k předložení jiného slova splňujícího podmínky zadané aktivity, rozvíjí slovní zásobu

Učivo: sluchové rozlišení hlásek, správná výslovnost hlásek

Pomůcky: karty s podmínkami tvoření slov

Velikost skupin: 3 – 5 členů

Čas: 25 – 30 min

Postup: žáci mohou být rozřazeni do skupin podle vlastního zájmu, nebo pomocí karet se stejnými slovními druhy apod. Aktivita začíná vyslovením slova např. liška, následující slovo pak musí začít na poslední hlásku např. ananas. Poté se aktivita stíží tím, že jsou kladeny skupině podmínky na kartách, např. slovo nesmí končit na samohlásku **a**, nebo slovo musí obsahovat souhlásku **k** apod. Člen, který nesplní podmínky, končí hru.

Kontrola: žáci, kteří ukončili hru, kontrolují správnost předkládaných slov, mohou také své skupině klást nové podmínky pro tvoření slov.

Skládání slov

Cíl: žáci vnímají hláskovou stavbu slova, rozumí zápisu hláskové stavby slova, rozvíjí svoji slovní zásobu

Učivo: zápis hláskové stavby slova, délka samohlásek

Pomůcky: pracovní listy s předepsanou hláskovou stavbou a písmeny

Velikost skupin: 2 – 4 členové

Čas: 20 – 25 min

Postup: skupina obdrží pracovní list s písmeny a předepsanými hláskovými stavbami slov,

Antonyma a synonyma

Cíl: žák rozumí významu slova a umí přiřadit slovo opačného významu, je schopen určit slova stejného významu k předloženému slovu

Učivo: význam slova, slovní zásoba, tvorba slov stejného či opačného významu

Pomůcky: karty s antonymy

Velikost skupin: 2 členové

Čas: 15 min

Postup: žákům jsou rozdány karty se slovy, jejich úkolem je najít k sobě antonymum, poté dvojice společně hledá vhodné podstatné jméno k přídavným jménům na kartách. K vymyšleným podstatným jménům pak hledají vhodná synonyma.

Příklad: malý x velký => **chlapec** (kluk, hoch, jinoch, mládenec)

Kontrola: dvojice předloží svá spojení (čím více vymyšlených podstatných jmen, tím lépe), poté předkládají synonyma.

3.2.3 TVAROSLOVÍ

Tato oblast českého jazyka se zabývá určováním slovních druhů a tvarů slov, jež každý jedinec běžně užívá ve své komunikaci. Určování slovních druhů slouží nejen k osvojení si pravidel pravopisu, ale také k lepšímu pochopení významu daného slova (např. kdy je slovo – **okolo** předložkou a kdy je příslovcem).

Určování slovních druhů

Cíl: žák určí slovní druh daného slova uvedeného ve větě

Učivo: slovní druhy, význam slova

Pomůcky: tablet, tužka, papír

Velikost skupin: 2 – 3 členové

Čas: 15 – 20 min

Postup: každý tým má k dispozici tablet, na kterém je nahrána prezentace. Na každém snímku je věta s vyznačeným slovem, u kterého má skupina určit slovní druh, po určení

slovního druhu přechází skupina na další větu. Lze určit ve skupině žáka, který bude pracovat s tabletem, žáka, který bude zapisovat řešení, nebo si rozdělí skupina role sama.

Příklad: 1. Můj křeček je **nemocný**. 1. Přídavné jméno
2. **Nemocný** sténal bolestí. 2. Podstatné jméno

Kontrola: Po ukončení aktivity si skupiny vymění listy se svými řešeními, na tabuli se promítne prezentace se správným řešením, skupiny si vzájemně práce opraví. Vhodná je diskuze o tom, proč je toto slovo právě tímto slovním druhem.

Pády

Cíl: žák určí slovní druh daného slova, vyskloňuje dané slovo

Učivo: skloňování, pádové otázky a tvary slov, určování slovních druhů

Pomůcky: karty se slovními druhy, tužka a papír

Velikost skupin: 2 - 3 členové

Čas: 10 min

Postup: žáci utvoří skupinu podle určení slovního druhu, slova na kartách vyskloňují a utvoří větu s tvarem slova ve všech pádech

Příklad: zdravý, hloupý, tvrdý => **přídavná jména**

- | | | |
|--------------|--------------|-------------|
| 1. zdravý | 1. hloupý | 1. tvrdý |
| 2. zdravého | 2. hloupého | 2. tvrdého |
| 3. zdravému | 3. hloupému | 3. tvrdému |
| 4. zdravého | 4. hloupého | 4. tvrdého |
| 5. - | 5. - | 5. - |
| 6. o zdravém | 6. o hloupém | 6. o tvrdém |
| 7. zdravým | 7. hloupým | 7. tvrdým |

Příklady vět: Zdravý kůň běžel závod.

Bez **zdravého** koně se nemohu zúčastnit závodu.

Kontrola: skupiny si mohou svá řešení vyměnit a zkontrolovat; každá skupina může přednést třídě své řešení.

3.2.4 SKLADBA

Pochopení skladby věty je důležité pro osvojení pravidel pravopisu a správného užívání interpunkce. Pojetím této látky se zdokonalí nejen žákův psaný, ale také mluvený projev, který se stává bohatším.

Nejdelší věta jednoduchá a souvětí

Cíl: žák chápe rozdíl mezi větou jednoduchou a souvětím a dokáže jej v praxi využít, umí rozvíjet větu, rozšiřuje si slovní zásobu

Učivo: věta jednoduchá a souvětí

Pomůcky: karty se základními skladebními dvojicemi

Velikost skupin: 2 a více členů

Čas: 20 – 35 min

Postup: žáci se snaží utvořit vhodnou základní skladební dvojici (maminka vaří, tatínek opravuje, babička plete apod.) Poté se společně snaží utvořit co nejdelší větu JEDNODUCHOU. Je možné tuto aktivitu pojmout jako soutěž o to, která dvojice utvoří nejdelší větu ze třídy. Na tuto aktivitu pak lze navázat tím, že se jednotlivé dvojice k sobě budou „slepovat“ tím, že ze svých vět utvoří vhodné souvětí. V ideálním případě by se mohla celá třída stát jedním souvětím.

Příklad: Moje krásná a hodná maminka pečlivě vaří nejlepší a nejchutnější oběd na celém světě. x Náš skvělý a pilný tatínek nadšeně opravuje naše staré zelené auto v garáži. =>

Moje krásná a hodná maminka pečlivě vaří nejlepší a nejchutnější oběd na celém světě, PROTOŽE skvělý a pilný tatínek nadšeně opravuje naše staré zelené auto v garáži.

Kontrola: kontrola probíhá průběžně při tvorbě souvětí.

3.2.5 PRAVOPIS

Jak je již výše uvedeno, s pojetím pravopisu úzce souvisí vědomosti ze všech ostatních oblastí předmětu český jazyk. V rámci této oblasti je však kladen důraz především na psaní i/y po obojetných souhláskách, psaní i/y ve slovesech s ohledem na základní skladební dvojici (shoda podmětu s přísudkem), ale také psaní i/y v měkkých a tvrdých přídavných jménech.

Předpona vy/vý

Cíl: žák chápe, co znamená předpona, a dokáže tuto znalost v praxi využít, rozšiřuje si slovní zásobu

Učivo: slova s předponou vy-/vý-

Pomůcky: papír a tužka

Velikost skupin: 3 – 5 členů

Čas: 10 – 15 min

Postup: žáci si posílají ve skupině papír s tužkou a snaží se vymyslet co nejvíce vhodných sloves s předponou vy-/vý-, uvědomují si pravopis daného slovesa. Skupina s nejvíce správně napsanými slovesy vyhrává.

Příklad: vystrašit – vymyslet – vyhodit – vyklidit – vynosit – vykládat – vyzubit – vyrobit

Kontrola: každá skupina po ukončení časového limitu spočítá počet sloves a přečte své řešení úkolu nahlas.

Vyjmenovaná slova

Cíl: žák zná vyjmenovaná slova a jejich pravopis, užívá tato slova v praxi

Učivo: pravopis vyjmenovaných slov

Pomůcky: tužka a papír

Velikost skupin: 3 – 4 členové

Čas: 10 – 15 min

Postup: žáci ve skupině si posílají papír s tužkou a každý má za úkol napsat vyjmenované slovo po souhlásce, kterou má třída určenou. Slova se nesmí opakovat, v případě, že člen neví slovo, ostatní ze skupiny mu mohou poradit pantomimou, ale nesmějí mluvit. Vyhrává ta skupina, která napíše jako první všechna vyjmenovaná slova dané skupiny.

Kontrola: v momentě, kdy je jedna ze skupin s prací hotova, je zastaven časový limit a skupina předkládá své řešení, ostatní skupiny kontrolují. Poté lze pokračovat s další skupinou vyjmenovaných slov.

3.3 AKTIVITY PRO SLOHOVOU A KOMUNIKAČNÍ VÝCHOVU

V této kapitole jsou uvedeny činnosti, které lze využít v hodinách slohové a komunikační výchovy v rámci opakování učiva, popřípadě jako zpestření výuky. Aktivity jsou rozděleny na oblasti stejně tak, jak je tomu v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (2016, s. 19):

- **„čtení** – praktické čtení (technika čtení, čtení pozorné, plynulé, znalost orientačních prvků v textu); věcné čtení (čtení jako zdroj informací, čtení vyhledávací, klíčová slova),
- **naslouchání** – praktické naslouchání (zdvořilé, vyjádření kontaktu s partnerem); věcné naslouchání (pozorné, soustředěné, aktivní – zaznamenat slyšené, reagovat otázkami),
- **mluvený projev** – základy techniky mluveného projevu (dýchání, tvoření hlasu, výslovnost), vyjadřování závislé na komunikační situaci; komunikační žánry: pozdrav, oslovení, omluva, prosba, vzkaz, zpráva, oznámení, vypravování, dialog na základě obrazového materiálu; základní komunikační pravidla (oslovení, zahájení a ukončení dialogu, střídání rolí mluvčího a posluchače, zdvořilé vystupování), mimojazykové prostředky řeči (mimika, gesta),
- **písemný projev** – základní hygienické návyky (správné sezení, držení psacího náčiní, hygiena zraku, zacházení s grafickým materiálem); technika psaní (úhledný, čitelný a přehledný písemný projev, formální úprava textu); žánry písemného projevu: adresa, blahopřání, pozdrav z prázdnin, omluvenka; zpráva, oznámení, pozvánka, vzkaz, inzerát, dopis, popis; jednoduché tiskopisy (příhláška, dotazník), vypravování“.

3.3.1 ČTENÍ

Čtení je jednou z nejzákladnějších činností napomáhajících jedinci získávat informace. Z tohoto důvodu je více než důležité věnovat se s žáky aktivitám procvičujícím orientaci v textu a jeho porozumění.

Čtení ve dvojicích

Cíl: žák porozumí textu, vnímá klíčová slova, získává informace a umí je interpretovat

Učivo: věcné čtení, naslouchání, porozumění textu

Pomůcky: text (kniha, čítanka), záznamový arch, tužka

Velikost skupin: 2 členové

Čas: 30 min

Postup: žáci ve dvojicích mají k dispozici text, úkolem dvojice je střídat se ve čtení (například po odstavcích nebo si určit jiné pravidlo), žák, který právě nečte, naslouchá svému spolužákovi a dělá si poznámky do záznamového archu. Vždy, když jeden z žáků ve dvojici dočte, shrne žák, který naslouchal, co se z přečteného úryvku dozvěděl. Poté se žáci vystřídají.

Kontrola: s podporou záznamových archů obou členů dvojice převypráví přečtený příběh tak, že vyprávění bude zapsáno např. v sešitě na čtení. Jedna z dvojic pak může příběh vyprávět nahlas celé třídě.

3.3.2 NASLOUCHÁNÍ

Tato činnost je velice významnou pro komunikaci jedince obecně. Díky naslouchání člověk získává potřebné informace, které se následně učí zpracovávat. Naslouchání čtenému textu je procvičováno již v útlém dětství, kdy maminky čtou dětem před spaním pohádky, avšak tuto aktivitu je nutné neustále rozvíjet.

Poslouchej a nakresli

Cíl: žák porozumí slyšenému, umí získané informace prakticky využít

Učivo: praktické naslouchání, zaznamenání slyšeného, pokládání věcných otázek

Pomůcky: obrázky, čisté papíry, tužky, sešit nebo papír na psaní

Velikost skupin: 2 členové

Čas: 20 – 30 min

Postup: každý ve dvojici má svůj obrázek (pro začátek by neměl být složitý na popis), úkolem žáka je popsat svůj obrázek (zpočátku je vhodné si popis předem připravit), dvojice si vzájemně nesmí obrázky ukázat. Jeden ze skupiny popisuje svůj obrázek, druhý se podle popisu snaží daný obrázek nakreslit, může se věcnými otázkami zeptat na konkrétnější informace, avšak druhý z dvojice nesmí do obrázku nijak zasahovat. Poté se v aktivitě vystřídají.

Kontrola: správnost řešení si zkontroluje dvojice vzájemně předložením originálního obrázku a porovnáním s výtvořem spolužáka.

Zjistí o mě informace

Cíl: žák komunikuje, klade otázky, zaznamenává si odpovědi, naslouchá spolužákovi

Učivo: praktické naslouchání, zjišťování informací a jejich záznam

Pomůcky: tužka a záznamový arch

Velikost skupin: 2 členové

Čas: 20 min

Postup: žáci ve dvojicích komunikují a zjišťují o spolužákovi různé informace – pouze ty, které dotazovaný spolužák chce sdílet (je vhodné, aby dvojice byly tvořeny spolužáky, kteří si nejsou blízcí, aktivita pak ztrácí význam), po vyčerpání otázek nebo vypršení časového limitu si žáci vymění role. Aktivita může předcházet komunikativnímu kruhu při třídnických hodinách.

Kontrola: dvojice si shrne informace, vzájemně si kontroluje, zda spolužák zaznamenal správné odpovědi.

3.3.3 MLUVENÝ PROJEV

Nácvik mluveného projevu patří mezi důležité složky slohové a komunikační výchovy. Mnozí žáci se neumějí přesně vyjadřovat, většina pak užívá nespisovná slova.

Problémem však bývá i samotná reakce jedince. Je tedy vhodné procvičovat jak mluvený projev připravený předem, tak i improvizaci v komunikaci.

Scénky

Cíl: žák ovládá základní pravidla komunikace, reaguje na vzniklou situaci

Učivo: základy techniky mluveného projevu, vedení dialogu s podporou obrazového materiálu, dodržování komunikačních pravidel

Pomůcky: obrázky s problémovou situací a instrukcemi

Velikost skupin: 2 – 3 členové

Čas: 10 min

Postup: skupině je na obrázku předložena nějaká problémová situace (pro usnadnění práce je možné na kartu napsat instrukce pro činnost skupiny), úkolem týmu je vytvořit dialogy pro danou situaci (např. Kamarád se zraní, co budeš dělat?), po přípravě skupina bude danou scénu předvádět před třídou, poté je možnost se třídou komunikovat, pokládat třídě otázky – Co udělali správně? Zapomněli na něco? Řekli vše, co bylo potřeba?

Kontrola: správnost řešení je kontrolována bezprostředně při předvádění scén.

Co jsem?

Cíl: žák umí plynule popsat předloženou věc (zvíře apod.), věcně odpovídá na kladené otázky, dodržuje techniku mluveného projevu

Učivo: procvičování souvislého mluveného projevu – popisu, odpovídání na konkrétní otázky

Pomůcky: karty s věcmi, zvířaty, osobnostmi apod.

Velikost skupin: 2 – 3 členové

Čas: 15 – 20 min

Postup: každý ve skupině obdrží kartu s věcí (např. vydra). Ostatní ve skupině mu popisují, kdo je, nesmí ale použít dané slovo. Př. Jsi zvíře, máš ráda vodu, živiš se rybami, jsi ve vyjmenovaných slovech apod. Žák může klást otázky pro konkrétnější informace.

Kontrola: žáci svoje vyjadřování kontrolují vzájemně, správnost tvrzení je ověřena uhodnutím slova na kartě.

3.3.4 PÍSEMNÝ PROJEV

Písemný projev se stává pro jedince důležitým především v období dospívání či dospělosti, kdy je třeba, aby člověk znal jednotlivá pravidla žánrů písemného projevu, měl povědomí o věcech, které by daný žánr měl obsahovat. Na 1. stupni ZŠ jsou žáci postupně připravováni na tyto situace a v následujících letech jsou pak jejich znalosti prohlubovány.

Akce

Cíl: žák zná pravidla žánrů písemného projevu a umí je využít v praxi, dodržuje techniku psaní – čitelnost písma, formální úpravu, přehlednost

Učivo: osvojení pravidel žánrů písemného projevu

Pomůcky: papíry a tužky, karty s žánry

Velikost skupin: 2 – 3 členové

Čas: 25 – 30 min

Postup: třída je rozdělena do skupin, každý tým má kartou určený slohový útvar, úkolem celé třídy je věnovat se jednomu společnému tématu na základě svého útvaru. Tento úkol může být provázán i s jinými předměty v rámci mezipředmětových vztahů.

Příklad: *Školní maškarní bál* – jedna skupina bude mít za úkol vytvořit pozvánku na bál, další napíše zprávu do novin o bále, jiná skupina vytvoří dotazník o spokojenosti hostů na bále, čtvrtý tým napíše pozdrav z bálu svým přátelům, další napíše vyprávění o bálu a tak dále.

Kontrola: kontrola probíhá v průběhu práce žáků a při závěrečné prezentaci svého úkolu.

Příběh podle obrázkové osnovy

Cíl: žák umí seřadit obrázky v dané posloupnosti, utváří si názor na zobrazenou situaci a využije své představivosti při dokončení příběhu

Učivo: vyprávění příběhu s otevřeným koncem

Pomůcky: karty s obrázky příběhu, sešit a tužka

Velikost skupin: 2 členové

Čas: 20 – 25 min

Postup: žáci do dvojic obdrží karty s obrázky, jejich úkolem je seřadit karty, aby na sebe navazovaly, poté o daném příběhu diskutují a shodnou se na dokončení příběhu, příběh napíše do sešitu s dodržáním pravidel vyprávění.

Kontrola: probíhá při prezentaci příběhu.

ZÁVĚR

Skupinové vyučování je velice zajímavou a žáky vítanou formou výuky, která je však pro pedagogy náročná z hlediska přípravy, času a vedení vyučování. Přesto je toto téma stále častěji diskutované a zabývá se jím mnohá odborná literatura, protože kooperativní vyučování má svá nezastupitelná pozitiva, mezi něž lze zařadit komunikaci mezi žáky, sdílení, prosazování a přijímání názorů, ale také upevňování sociálních vazeb mezi členy skupin nebo jiné pojetí daného tématu, které může žákům napomáhat k lepšímu pochopení učební látky.

V teoretické části diplomové práce jsem se věnovala důležitým aspektům týmové spolupráce, které je nutné zohlednit předtím, než bude kooperativní výuka zahájena. Mezi tyto aspekty patří například uvědomění si rozdílů mezi skupinovým a kooperativním vyučováním, kdy při skupinové výuce nemusí vždy dojít ke spolupráci mezi jejími členy – v této části práce jsou uvedeny možnosti, jak kooperaci zajistit. Mimo jiné jsem se v této části práce věnovala plánování a realizaci týmové výuky. Zhruba třetina teoretické části je pak věnována hodnocení týmové spolupráce – úskalím hodnocení týmové spolupráce, změnám v hodnocení, možnostem hodnocení, metodám a technikám hodnocení týmové spolupráce.

V praktické části práce jsem se věnovala výzkumu, který byl zaměřen na ověření účinnosti týmové spolupráce a porovnání spolupráce třídy běžné základní školy (14. ZŠ) se spoluprací třídy základní školy s programem Začít spolu (1. ZŠ). Výzkum potvrdil, že spolupráce žáků na 1. ZŠ byla úspěšnější - třída byla klidnější, lépe reagovala na pokyny, komunikace probíhala bez potíží. Tomuto zjištění odpovídají i výsledky práce daných tříd, třída 1. ZŠ učivo obsažené v jazykové hodině ještě neprobírala, přesto jsou její výsledky srovnatelné s výsledky práce třídy 14. ZŠ, která měla dané učivo již probrané. Vysvětlení se nabízí v žáky vyplněných dotaznících, kde žáci 14. ZŠ uváděli, že s týmovou spoluprací nemají příliš velké zkušenosti, naproti tomu žáci 1. ZŠ kooperují pravidelně. Je zde tudíž potvrzený fakt, že pravidelné zařazování kooperace do výuky vede ke kvalitnější spolupráci a lepším výsledkům skupin.

Účinnost spolupráce byla zjišťována pomocí testů, které byly napsány před kooperací a po kooperaci. Výzkum potvrdil úspěšnost kooperace v případě 14. ZŠ. V případě 1. ZŠ sice první test nebyl úspěšnější než test druhý, avšak byl srovnatelný, což

lze považovat za úspěch, protože při druhém testu žáci neměli k dispozici nápovědu, jako tomu bylo při psaní prvního testu.

Při analýze videonahrávek jsem se zaměřovala na komunikaci mezi členy skupiny, hlučnost třídy při kooperaci, spolupráci jednotlivých členů ve skupině a plnění určených rolí. Z analýzy vyplývá, že týmová spolupráce je formou výuky, která podněcuje žáky ke komunikaci a upevňuje sociální vztahy mezi členy týmů. Až na výjimky se zapojili do spolupráce všichni žáci, což do určité míry zacílilo využití rolí ve skupině – tento fakt potvrzují i žáci v zodpovězených dotaznících, kdy plnění rolí většinou považují za žádoucí. Analýza také potvrzuje větší hlučnost třídy při týmové spolupráci. S pravidelností týmové výuky však hlučnost klesá, potvrzuje to třída 1. ZŠ.

Zajímavým zjištěním pro mě byl fakt, že přítomnost více dominantních žáků ve třídě může být spíše přítěží. Konkrétně ve třídě 1. ZŠ ve slohové hodině, kdy byla využita metoda sněhové koule, tento problém nastal a vedl k neschopnosti třídy dohodnout se na společném řešení.

Ve třetí části diplomové práce jsou uvedeny aktivity pro týmovou spolupráci, které korespondují s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání. Uvedené aktivity jsou mnou navrženy, inspirované některými společenskými hrami. Navržené činnosti však nejsou v praxi ověřeny, tudíž je možné, že bude třeba učinit organizační změny. Přesto doufám, že budou inspirací pro učitele, kteří mají zájem o tuto formu vyučování a dokáží ocenit pozitiva kooperace, která je velice zajímavým zpestřením běžné výuky.

RESUMÉ

This thesis deals with the subject of Teamwork in teaching the Czech language in the first grade of primary school.

The theoretical part is focused on the issue of teamwork. Based on scientific publications, there is elaborated planning and implementation of teamwork, utilisation of methods, techniques and strategies, evaluation and its possible drawbacks or pitfalls.

The practical part is aimed at verification of effectiveness of teamwork, comparison of its results in a common primary school class and in a class working in the programme named “Začít spolu”, internationally known as “Step by step”. This part includes also analyses of video recordings taken during Czech lessons using teamwork.

The third part contains teamwork activities appropriate for Czech language lessons corresponding to the contemporary Framework Programme for the basic education.

Keywords: cooperation, communication, role in the group, group evaluation, noise of class

SEZNAM LITERATURY

ČECHOVÁ, Marie a Vlastimil STYBLÍK. *Didaktika češtiny: vysokoškolská učebnice pro studenty studijního oboru 76-12-8 Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů na filozofických a pedagogických fakultách*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-042-2439-3.

HOŠNOVÁ, Eva, Milada BURIÁNKOVÁ a Zdeňka DVOŘÁKOVÁ. *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7235-453-5.

HOŠNOVÁ, Eva, Milada BURIÁNKOVÁ a Zdeňka DVOŘÁKOVÁ. *Český jazyk 5 pro základní školy*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 2014. ISBN 978-80-7235-454-2.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. 148. publikace. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování: [praktická příručka]*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-717-8070-7.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8772-8.

SILBERMAN, Melvin L. a Karen LAWSON. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8124-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80247-1821-7.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

Metodický portál inspirace a zkušenosti učitelů: Kolaborace nebo kooperace? [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: <http://spomocnik.rvp.cz/clanek/14151/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2017-02-17]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

ZDROJE OBRÁZKOVÝCH PŘÍLOH

Děti nos. In: *Google.cz* [online]. depositphotos: depositphotos, 2016 [cit. 2017-02-17].

Dostupné

z:

https://www.google.cz/search?q=oko&espv=2&biw=640&bih=327&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj0vITK3IDSAhVGGhQKHXQcBMkQ_AUIBigB#tbn=isch&q=kreslen%C3%BD+nos&imgrc=wMCBxslu6h1jdM:

Kreslená ruka. In: *Google.cz* [online]. <http://miqelka.blog.cz>: <http://miqelka.blog.cz>, 2012 [cit. 2017-02-18].

Dostupné

z:

https://www.google.cz/search?q=oko&espv=2&biw=640&bih=349&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwii-5aj24DSAhVBOBQKHZcjD9oQ_AUIBigB#tbn=isch&q=kreslen%C3%A1+ruka&imgrc=s2JYACFBFBDFMM:

Kreslené ucho. In: *Google.cz* [online]. Kreslenie ľudského ucha.: Kreslenie portrétov, 2012 [cit. 2017-02-18].

Dostupné

z:

https://www.google.cz/search?q=oko&espv=2&biw=640&bih=349&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwii-5aj24DSAhVBOBQKHZcjD9oQ_AUIBigB#tbn=isch&q=kreslen%C3%A9+ucho&imgrc=qQGJU_p_Be3ewM:

Kresba portrétu: Kresba očí. In: *Google.cz* [online]. Grafické kreslení - magazín pro grafiky s návody na kreslení a Photoshop: Grafické kreslení - magazín pro grafiky s návody na kreslení a Photoshop, 2013 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=oko&espv=2&biw=640&bih=349&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwii-5aj24DSAhVBOBQKHZcjD9oQ_AUIBigB#tbn=isch&q=kreslen%C3%A9+oko

Kreslené rty. In: *Google.cz* [online]. Noční svět: Noční svět, 2014 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=oko&espv=2&biw=640&bih=349&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwii-5aj24DSAhVBOBQKHZcjD9oQ_AUIBigB#tbn=isch&q=kreslen%C3%A9+rty&imgrc=bj0dD9-A95VaJM:

Vedoucí. In: *Google.cz* [online]. BRAIN TOOLS: BRAIN TOOLS, 2014 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z:

https://www.google.cz/search?q=vedouc%C3%AD+skupiny&espv=2&biw=640&bih=349&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjmoYCi0IDSAhUDtxQKHx1RCc0Q_AUIBygC#tbn=isch&q=vedouc%C3%AD+&imgrc=1EH3sxxg4Z-hdIM:

Psaní. In: *Google.cz* [online]. Správnou cestou: Správnou cestou, 2012 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z:

<https://www.obrazky.cz/?q=psan%C3%AD&size=any&color=any&pornFilter=1&sgId=4JLM4vIihRtbXAxU6nAbhOwokSqbks4ozi-NYGwfk7%3D%3D&oq=psan%C3%AD&aq=-1&su=e#id=b53af6f64c1c9637>

Čtení. In: *Google.cz* [online]. Tchibo.cz: Tchibo.cz, 2015 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z:

<https://www.obrazky.cz/?q=%C4%8Dten%C3%AD&size=any&color=any&pornFilter=1&sgId=4JLM4vIihRtbXAxU6nAbhOwokSqbks4okS4fYGqNzL%3D%3D&oq=%C4%8Dten%C3%AD&aq=-1&su=e#id=3339325c0ddd517c>

Hodnotící. In: *Google.cz* [online]. Tiskatka.cz: Tiskatka.cz, 2015 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z:

<https://www.obrazky.cz/?q=hodnot%C3%ADc%C3%AD&size=any&color=any&pornFilter=1&sgId=4JLM4vIihRtbXAxU6nAbhOwokSqbks4ozSz7YGpazq%3D%3D&oq=hodnot%C3%ADc%C3%AD&aq=-1&su=e#id=a1daea74b4b59968>

Ústa. In: *Google.cz* [online]. Smiling Mouth Healthy Teeth: Smiling Mouth Healthy Teeth, 2011 [cit. 2017-02-18]. Dostupné z: https://www.google.cz/search?q=%C3%BAsta&espv=2&biw=720&bih=399&tbm=isch&imgil=Bq6ic47FnCq3MM%253A%253B0rY5rtnVFnsltM%253Bhttp%25253A%25252F%25252Fcz.clipartlogo.com%25252Ffree%25252Fcartoon-mouth.html&source=iu&pf=m&fir=Bq6ic47FnCq3MM%253A%252C0rY5rtnVFnsltM%252C_&usg=__QSL53kQNqoBxkTM6_gbOtm5R6rg%3D&ved=0ahUKEwjup5Pa_v3RAhUBPxQKHdHZD_cQyjcIKw&ei=_b2ZWK61HIH-UNGzv7gP#imgdii=QLtKNy6Bnxi6FM:&imgrc=snDmI9xH_0t2XM:

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

Obrázek 1 – Komunikační struktura skupinové organizační formy

Obrázek 2 - Technika sněhové koule (pyramidy)

Obrázek 3 - Vyplněné hodnoticí listy

Tabulka 1 - Úspěšnost žáků v Testu č. 1

Tabulka 2 - Úspěšnost žáků v Testu č. 2

Tabulka 3 - Úspěšnost žáků ve slohové hodině

Graf 1 - Úspěšnost žáků 14. ZŠ v Testu č. 1

Graf 2 - Úspěšnost žáků 1. ZŠ v Testu č. 1

Graf 3 - Úspěšnost žáků 14. ZŠ v Testu č. 2

Graf 4 - Úspěšnost žáků 1. ZŠ v Testu č. 2

Graf 5 - Úspěšnost žáků 14. ZŠ ve slohové hodině

Graf 6 - Úspěšnost žáků 1. ZŠ ve slohové hodině

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Karty se slovními druhy

Příloha č. 2 – Karty (role ve skupině)

Příloha č. 3 – Test č. 1

Příloha č. 4 – Pracovní list – Duha

Příloha č. 5 – Test č. 2

Příloha č. 6 – Hodnoticí list

Příloha č. 7 – Karty s pohádkovými termíny

Příloha č. 8 – Pracovní list – Pohádkový kraj

Příloha č. 9 – Obraz půdy (podkroví)

Příloha č. 10 – Povídání (asociační hra)

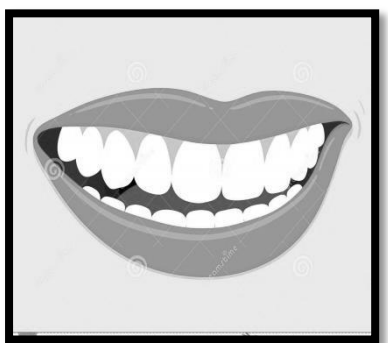
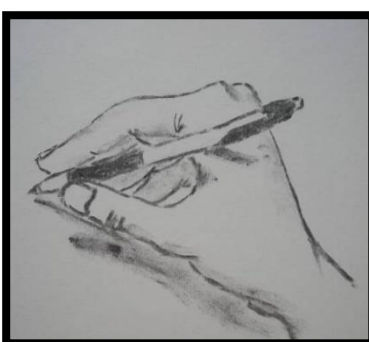
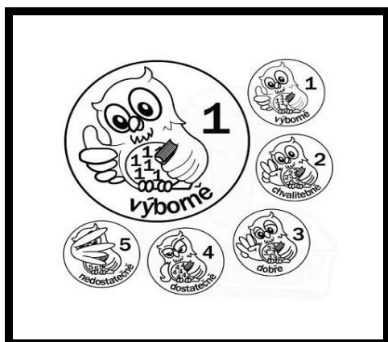
Příloha č. 11 – Pracovní list – smysly

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – karty se slovními druhy

Slovní druhy	
Podstatná jména	Přídavná jména
hračka	velký
panenka	studený
auto	hnědý
plyšák	krásný
Zájmena	Číslovky
já	čtyři
ty	deset
ona	mnoho
my	málo
Slovesa	Příslovce
chodit	uměle
mluvit	skvěle
psát	pozdě
číst	dobře

Příloha č. 2 – Karty (role ve skupině)



Příloha č. 3 – Test č. 1**Lov pokémonů**

Můj kamarád Zdeněk již chytil mnoho pokémonů. Včera mu do sbírky přibylo dalších dvacet čtyři kousků. To já jsem jich chytil třikrát méně.

Prvním pokémonem, kterého jsem ulovil, byl Abra. Tento druh pokémona má spoustu vlastností, například dokáže předvídat útok, a včas se teleportovat do bezpečné vzdálenosti. Okolo Abry byly ještě další čtyři pokémoni, avšak mě zajímal kousek nacházející se v obchodě mezi botami. Ve výloze byly celkem šestery boty, které se jistě dámám moc líbily, já jsem se ale díval jen na svoji kořist. Byl tam totiž sám velký Arcanine! Jeho majestátní řev vyvolává v lidech i pokémonech pocit podřízenosti, řekl bych, že je velice podobný našemu králi zvířat.

Co se ale nestalo! Paní prodavačku v obchodě nezajímalo, že potřebuji ulovit pokémona a zavolala na mě dva muže z ochranky! (vlastní text)

Pokračování příště...

1. Podtrhni v textu neurčitě číslovky zeleně, určité červeně a přiřaď je ke správným druhům.

Základní:

Řadová:

Druhová:

Násobná:

Příloha č. 4 – Pracovní list – Duha**Duha**

Několikrát jsem pozoroval na obloze krásný úkaz. Drobně pršelo, kapek sice nepadalo mnoho, ale proti dešťové cloně současně svítilo sluníčko, a tak se vytvořila duha. Barvy duhy vznikají rozkladem slunečního světla. Je to důsledek dvojího lomu slunečního paprsku, který prochází dešťovou kapkou o průměru asi dva milimetry, a navíc ještě druhého odrazu na jejím vnitřním okraji. Jednotlivé barvy duhy procházejí pod různými úhly: fialová pod úhlem jedenačtyřicet stupňů, červená pod úhlem čtyřicet pět stupňů. Ostatní barvy jsou mezi nimi. (Hošnová, Buriánková, Dvořáková, 2014, s. 29)

1. a) Najděte a podtrhněte v textu číslovky – neurčité zeleně, určité červeně.

b) Podtržené číslovky přiřad'te k odpovídajícím druhům.

Základní:

Řadové:

Druhové:

Násobné:

2. Rozluštíš všechny číslovky?

Liněkrátko - _____ druh:

Ctdetenáva - _____ druh:

Sateryde - _____ druh:

Týnácpat - _____ druh:

Náčtyřnýsob - _____ druh:

Lionmi - _____ druh:

Jetro - _____ druh:

Tákoněliká - _____ druh:

Příloha č. 5 – Test č. 2**Pokračování příběhu**

Dalších šest pokémonů jsem našel cestou domů. Třetí v pořadí byl Aron, kterého jsem našel mezi auty v pátém patře parkovacího domu. Všiml jsem si, že se na mě dívají několikery oči, a tak jsem se raději odebral ven z parkoviště. Hned před budovou jsem našel Arboka, kterého jsem se pokoušel již několikrát chytit. Nyní, snad po desátém pokusu, se mi to konečně podařilo!

Na Baltoye, Bronzora a Blazikena jsem narazil v parku. Chytil jsem je celkem bez problémů.

A nakonec se mi po několikátém pokusu podařilo ulovit i Ariandose, mého v pořadí osmého pokémona, který se nacházel přímo před naším domem.

Myslím si, že můj lov byl úspěšný. (vlastní text)

1. Podtrhni v textu neurčité číslovky zeleně, určité červeně a přiřaď je ke správným druhům.

Základní:

Řadová:

Druhová:

Násobná:

Příloha č. 6 – Hodnoticí list

Jména členů:			
	Ano	Někdy	Ne
1. Ve skupině pracují všichni.			
2. Komunikujeme.			
3. Snadno se shodneme na řešení.			
4. Každý plní svoji roli ve skupině.			
5. Spolupráce členy skupiny baví.			
6. Naše práce směřuje k cíli (plníme zadaný úkol).			

Příloha č. 7 – Karty s pohádkovými termíny

Pohádky	
Červená Karkulka	Šípková Růženka
košíček	trn
babička	Růženka
Karkulka	spánek
vlk	sto
Tři oříšky pro Popelku	Perníková chaloupka
oříšky	perník
Popelka	chaloupka
Rozárka	Jeníček
Jurášek	Mařenka
Sněhurka a sedm trpaslíků	O loupežníku Rumcajsovi
Sněhurka	Rumcajs
trpaslíci	Cipísek
sedm	Manka
jablko	Řáholec

Příloha č. 8 – Pracovní list – Pohádkový kraj**„Pohádkový kraj**

Když se tatínek s panem Sojkou dostali na samý vrchol Kozákova a pohlédli dolů, nechtěl tatínek věřit svým očím.

Pod nimi ležel celý pohádkový kraj. Blízké lesy se zelenaly, daleké se modraly, meze v polích byly jako pěšinky ve vlasech té krásné země. A ten nevidaný hrad Trosky, jako by sem spadl rovnou z pohádky.

„Sem já musím přivést děti,“ řekl tatínek.

„Víte, čím je vrch Kozákov proslulý?“ zeptal se ho pan Sojka.

„Drahokamy,“ odpověděl tatínek jako zkoušený žák.

„Výborně,“ pochválil ho pan Sojka. „Být na vašem místě, vzal bych si jeden do kapsy. Tím byste měl kousek našeho pohádkového kraje neustále při sobě,“ radil tatínkovi.

„Váš nápad se mi líbí,“ souhlasil tatínek. „Ale kde vzít drahokam?“

„Příteli,“ usmál se pan Sojka, „u nás hodí pasák kamenem za stádem a kámen má často větší cenu než celé stádo.“ „ (Zdeněk Svěrák in Eva Hošnová za kolektiv, 2010, s. 141 – 142)

1. Vyhledejte v textu slovesa nahrazující slovesa být a říct.

Být - _____

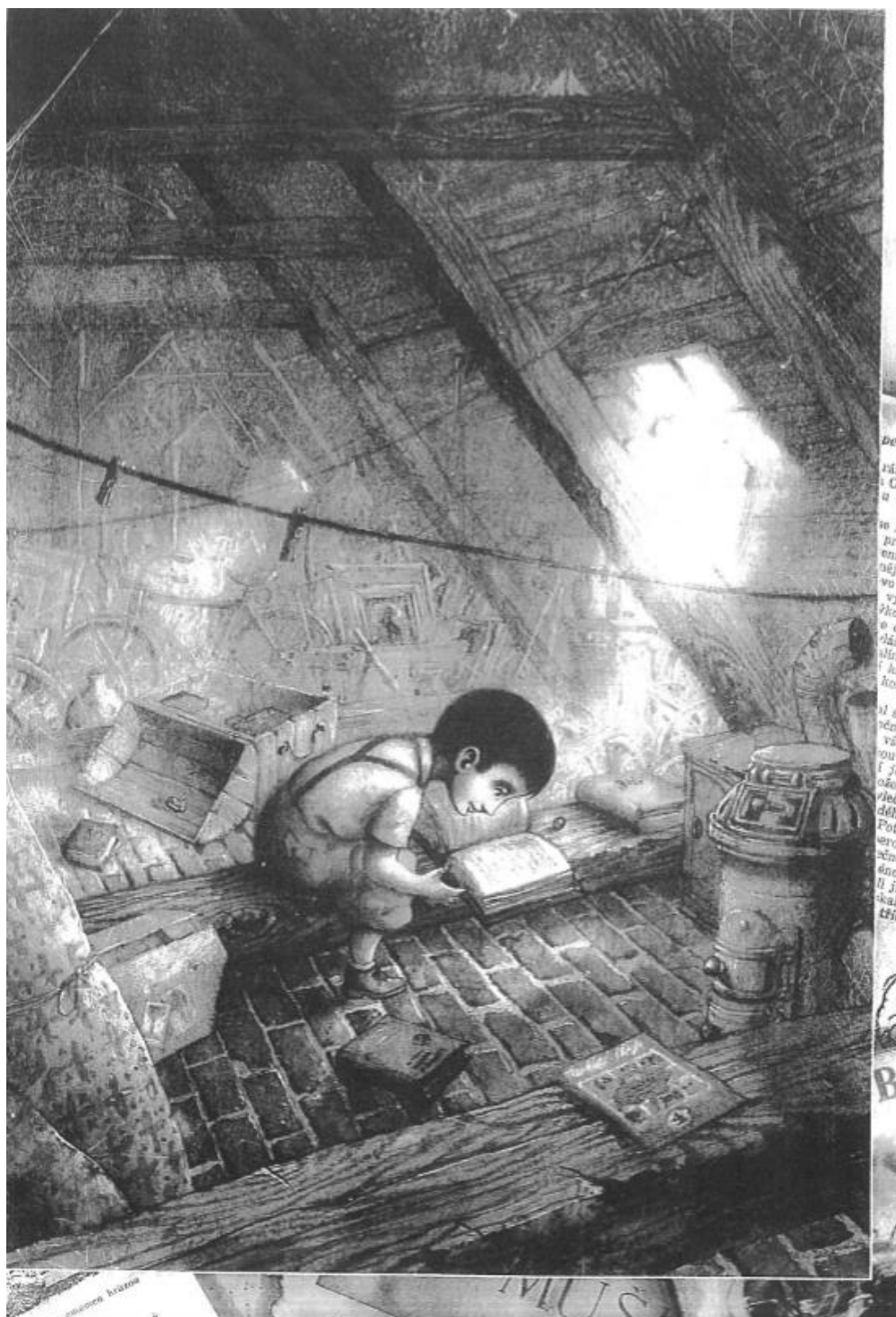
Říct - _____

2. Vyhledejte vyjádření nějakého pocitu - _____

3. Vyhledejte přirovnání - _____

Příloha č. 9 – Obraz půdy (podkroví)

(Materiál ze školení Budíčky)



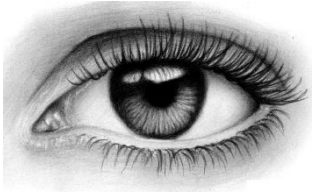
Příloha č. 10 – Povídání (asociační hra)

Pohodlně se usad'te, opřete se a zavřete oči.

Představte si, že jste na půdě. Jste tam úplně sami, jste v bezpečí a nic vám nehrozí. Rozhlédněte se okolo sebe. Vnímejte, co vidíte, co se okolo vás nachází. Něco slyšíte, zaměřte se na to, co k vám doléhá za zvuky. Nadechněte se a vnímejte, co cítíte, jakou vůni nasáváte. Nyní se dotkněte nějaké věci, jaká je věc na dotyk? Soustřed'te se na svůj hmat. V ústech máte nějakou chuť? Přemýšlejte jakou?

Ještě jednou se okolo sebe rozhlédněte. Uvědomte si své smysly – co vidíte, slyšíte, jakou vůni cítíte, jaký je povrch, kterého se dotýkáte, jakou chuť cítíte v ústech. Nyní otevřete oči a postupně si ve skupině sdělte své představy.

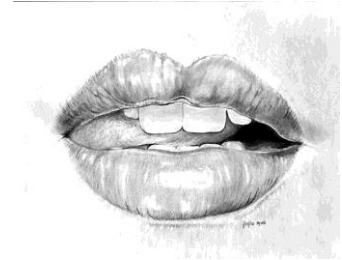
Příloha č. 11 – Pracovní list – smysly



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____



- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____