

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Kooperativní vyučování v předmětu geografie pro střední
školy**

Kristýna Neubauerová

Plzeň 2012

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra politologie

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Základy společenských věd a geografie

Diplomová práce

**Kooperativní vyučování v předmětu geografie pro střední
školy**

Kristýna Neubauerová

Vedoucí práce:

Mgr. Pavla Soukupová

Katedra pedagogiky

Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2012

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2012

.....

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Pavle Soukupové za odborné rady a čas, který této práci věnovala.

OBSAH

ÚVOD	1
I. Teoretická část	4
1 Organizační formy výuky	5
1.1 Frontální (hromadná) výuka.....	6
1.2 Individualizovaná a diferenciovaná výuka.....	8
1.3 Skupinová a kooperativní výuka	10
2 Kooperativní vyučování, kooperativní učení.....	13
2.1 Pojem kooperace	13
2.2 Znaky kooperativního učení.....	15
2.3 Typy kooperace	19
2.3.1 Kooperace jako nápomoc	19
2.3.2 Kooperace jako vzájemnost	20
2.4. Kooperativní dovednosti	20
2.5 Kooperativní učební skupiny	22
2.5.1 Velikost kooperativních skupin	23
2.5.2 Utváření kooperativních skupin	26
2.5.3 Fáze utváření kooperativních skupin	27
2.5.4 Rozdělení rolí v kooperativní skupině	30
2.5.5 Cíle učitele při utváření kooperativních skupin	31
2.5.6 Metody kooperativní činnosti ve skupinách	32
2.6 Role učitele v kooperativním vyučování.....	34
2.7 Role žáka v kooperativním vyučování	37
2.8 Účinnost kooperativního vyučování	38
2.9 Hodnocení v kooperativním vyučování	40
2.10 Pohled do historie kooperativního vyučování.....	43
3 Úskalí kooperativního vyučování.....	46
4 Geografie v RVP.....	52

II.	Praktická část.....	57
5	Úvod k praktické části	58
5.1	Stanovení cíle praktické části.....	58
5.2	Použité metody šetření	58
6	Dotazníkové šetření.....	59
6.1	Výběr zkoumaného vzorku	59
6.2	Hypotézy (předpoklady) výzkumného šetření	59
6.3	Vyhodnocení dotazníkového šetření	61
6.4	Potvrzení hypotéz, shrnutí.....	73
7	Návrhy kooperativní výuky v hodinách geografie pro SŠ.....	74
8	Doporučení pro praxi.....	77
9	Závěr praktické části	80
	ZÁVĚR	80
	Seznam použité literatury.....	82
	Resumé.....	86
	Summary	87
	Seznam příloh.....	88
	Příloha č. 1	89
	Příloha č. 2	92
	Příloha č. 3	94
	Příloha č. 4	96
	Příloha č. 5	97
	Příloha č. 6	98

Úvod

Spolupráce a komunikace mezi lidmi je velmi důležitou součástí každodenního života. Tyto základní dovednosti si každý odnáší ze své rodiny a prohlubuje je ve vzájemné interakci se svým okolím. Škola může být místem, kde se tyto dovednosti mohou ještě prohlubovat. Z tohoto důvodu by měl každý učitel napomoci svým žákům tyto dovednosti rozvíjet. Dobré kooperační a komunikační schopnosti pomohou dětem lépe a především snadněji se zařadit do společnosti. Proto se jeví jako nezbytnost prohlubovat u žáků jejich komunikační a kooperační schopnosti. Žáci se v kooperativním učení naučí vzájemně si pomáhat, naslouchat si a respektovat názory druhých. Důležitým momentem v kooperativním vyučování je uvědomění si toho, že spojí-li žáci své síly, dosáhnou lepších výsledků. Z tohoto důvodu jsem si pro svoji diplomovou práci vybrala téma týkající se kooperativního vyučování, skrze které mohou žáci tyto dovednosti rozvíjet. Vzhledem k mému kladnému vztahu k předmětu geografie, rozhodla jsem se aplikovat tento předmět do diplomové práce. Tématem mé diplomové práce tedy je: „*Kooperativní vyučování v předmětu geografie pro střední školy.*“

Cílem této diplomové práce je poskytnout přehledný vhled do problematiky kooperativního vyučování. Současně je cílem i to, aby práce mohla poskytnout v rámci předmětu geografie pro střední školy didaktické náměty, ve kterých je možné využít kooperativní výuku.

Kooperativní vyučování je jednou z organizačních forem výuky a je založeno na vzájemné spolupráci žáků. V běžném vyučování, kdy pracuje každý žák pouze sám za sebe (například v kompetitivním vyučování), vždy dochází k tomu, že jeden žák bude oproti druhému žákovi lepší. Někteří studenti pracují pilněji, jsou lepší nebo jen rychlejší než ostatní. Například pomalejší žák tak prakticky nemá v nějakém úkolu mezi rychlejšími spolužáky šanci na úspěch. Kooperativní vyučování však nabízí šanci na úspěch pro každého, i pro ty slabší jedince. „*Jedním z cílů kooperativního učení je narušit hierarchii rozlišování žáků na ty, kteří jsou*

"chytrí" a na ty, kteří nejsou."¹ Z tohoto důvodu vidím v kooperativním vyučování obrovský přínos, a to nejen jako přínos pro studenta, kterého možnost úspěchu může motivovat, ale i pro celý vyučovací proces. Jak již bylo řečeno kooperativní vyučování je sice založeno na vzájemné spolupráci žáků, ale základním smyslem kooperativního učení je, jak říká H. Kasíková ve své knize *Pedagogika pro učitele*, posílení samotného jedince, protože po hodinách, které byly organizovány kooperativním způsobem, by měli být žáci schopni zvládat obdobné úkoly sami.

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí, do části teoretické a části praktické. Účelem první části je uvedení do problematiky kooperativního vyučování a podat základní definice. Účelem druhé části diplomové práce je dotazníkové šetření zaměřené na kooperativní vyučování. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na učitele geografie pro střední školy. Součástí praktické části je i vytvoření dvou modelů kooperativního vyučování v hodinách geografie a jejich zhodnocení.

Teoretická část je dále rozdělena do čtyř kapitol. V první kapitole představím organizační formy výuky. Tuto kapitolu jsem do své diplomové práce zařadila z toho důvodu, že poskytuje základní přehled organizačních forem výuky a kooperativní vyučování tak může být v konfrontaci s jinými formami vyučování lépe nastíněno. V této kapitole se zabývám základním rozlišením organizačních forem výuky na frontální (hromadnou), individualizovanou a diferenciovanou a skupinovou a kooperativní. Ve druhé kapitole budu pojednávat o samotném kooperativním vyučování. V této části se budu zabývat hlavními rysy kooperativní výuky, jejím plánováním a realizací, utvářením kooperativních skupin, rolí učitele a žáka v tomto procesu nebo metodami kooperativního vyučování. Součástí této kapitoly je i stručný nástin historického vývoje kooperativního vyučování. Další třetí kapitola je věnována možným úskalím vyplývajícím ze skupinové práce ve výuce,

¹ Srov. Cohen, G. Elizabeth – Brody, M. Celeste – Sapon-Shevin, Mara. *Teaching cooperative learning. The Challenge for Teacher Education*. Albany: State University of New York Press, 2004. ISBN 0-7914-5969-1.

tedy těm rizikům, které se během vyučování ve skupinách mohou objevit a skrze které by kooperativní výuka přestávala být výukou kooperativní, ale stala by se pouhou skupinovou výukou. Poslední kapitola teoretické části práce je věnována předmětu geografie a jejímu ukotvení v *Rámcovém vzdělávacím programu (RVP)*. Zde se budu zabývat zařazením geografie v rámci RVP a možnostmi, které se nám ve vyučování v předmětu geografie nabízí.

Praktická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola je věnována úvodu k praktické části diplomové práce. Zde stanovuji základní cíle praktické části a použité metody výzkumného šetření. Další kapitola je věnována dotazníkovému šetření. Zde představuji zkoumaný vzorek, pravděpodobné hypotézy a samozřejmě vyhodnocení dotazníkového šetření a jeho shrnutí. Třetí kapitola praktické části je zaměřena na praktické využití kooperační formy výuky. Zde představím dva modely kooperativní metody vyučování, které mohou být didaktickou pomůckou pro někoho, kdo s touto metodou teprve začíná nebo hledá nové náměty pro své hodiny geografie. Další kapitola se zabývá doporučením pro praxi. Závěrečná kapitola je věnována krátkému shrnutí praktické části práce.

Metody, které v této práci budou uplatňovány budou pedagogicko-didaktického charakteru. V teoretické části se jedná o deskriptivní metodu týkající se dané problematiky. Druhá část bude probíhat formou ukázky možností kooperativního vyučování a zhodnocením dané problematiky na základě nasbíraných dat z dotazníkového šetření a rozhovoru. V této diplomové práci jsem vycházela z řady odborných knih. Nejvíce nápomocnými mi byly knihy od Hany Kasíkové – *Kooperativní učení, kooperativní škola a Kooperativní učení a vyučování*, které jsou skutečně kvalitním učebním materiálem pro ty, které zajímá problematika kooperativního vyučování. Dále mi byla nápomocna kniha od Jarmily Skalkové – *Obecná pedagogika* nebo kniha od Geoffreya Pettyho – *Moderní vyučování*. Zdrojů, které mi při psané mé diplomové práci byly nápomocny, bylo mnoho. Přehled veškerých pramenů uvádím v seznamu použité literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Organizační formy výuky

Jak bylo řečeno v úvodu, tato kapitola byla do diplomové práce zařazena z důvodu toho, že poskytuje základní přehled organizačních forem výuky a kooperativní vyučování tak může být v konfrontaci s jinými formami vyučování lépe nastíněno. V této kapitole se budu zabývat základním rozlišením organizačních forem výuky na frontální (hromadnou), individualizovanou a diferenciovanou, skupinovou a kooperativní výuku.

Vyučovací metody, jejich zásady a formy spolu úzce souvisí. Jsou cestou k tomu, aby mohly být dosaženy výchovně-vzdělávací cíle a byl tak naplněn obsah vzdělávání. Organizační formy vyučování se pak zabývají tím, jak toto organizovat. Organizačními formami je rozuměno: „*Uspořádání vnějších organizačních stránek a podmínek výuky tak, aby učitel mohl stanovené specifické výukové cíle optimálně realizovat v současných reálných podmínkách té které školy.*“²

Vývoj organizačních forem má dlouhou historii. Jak se v průběhu dějin měnil vývoj školy jako vzdělávací instituce a jejího vyučování, tak se utvářel i vývoj organizačních forem výuky. Všechny změny, které ovlivňovaly funkci školy, se projevily novými cíli vyučování, změnami v obsahu vzdělávání nebo změnami činností učitele a tím i jeho žáků. Organizační formy se v praxi zájemně prolínají. Neplatí tak, že by každý učitel ve svých hodinách mohl využívat jen jednu z organizačních forem výuky. Je na učiteli, aby vhodně volil vhodnou formu vyučování, která by pro danou činnost přinesla co nejvíce účinku ve vzdělávání. Střídáním různých forem vyučování, dochází k většímu upevňování získaných dovedností a učení se tak nestává pouze monotónní činností. Organizační forma výuky je zvolena v závislosti na cíli práce, charakteru učební látky, potřebách žáků nebo jen na možnostech školy.³

² Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. Str. 104.

³ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 219-220.

Volba organizační formy výuky je závislá například:

- na stanoveném cíli
- na charakteru učiva
- na specifických potřebách žáků
- na připravenosti a zkušenosti učitele
- na volbě výukové metody
- na časových i prostorových možnostech školy

Organizační formy výuky můžeme rozdělit do třech základních forem – frontální (hromadná) výuka, individualizovaná a diferenciovaná výuka, kooperativní a skupinová výuka. Nyní si je v krátkosti představíme trochu blíže, aby nám bylo zřejmé odlišení kooperativní formy výuky od ostatních organizačních forem.

1.1 Frontální (hromadná) výuka

Ve frontálním vyučování učitel pracuje s žáky plánovitě, soustavně a ve vymezeném čase. Každá vyučovací hodina má dílčí didaktický cíl, který je závislý na daném tématickém celku. Během vyučování dochází ke vzájemnému působení a komunikaci, ať přímé nebo nepřímé, která je založena na osobním kontaktu se třídou. Jde o působení mezi učitelem a celou třídou. V průběhu edukační činnosti ve frontální formě vyučování se učitel snaží nejen o kontakt s celou třídou, ale i s každým jednotlivcem zvlášť. Uplatňuje se zde tedy i individuální přístup ke každému jednotlivému žákovi. Důležité je pro tuto formu vyučování dodržování počtu žáků ve třídě, protože existují meze, kdy je učitel ještě schopen usměrňovat kognitivní činnost třídy jako celku a zároveň přihlížet i k individuálním zvláštnostem každého žáka. Překročení normy únosnosti by vedlo k neefektivnosti výuky.⁴

⁴ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 221.

Ve frontálním vyučování řídí výuku celé třídy učitel, jehož činností je koordinace výuky. Učitel je ten, kdo vytváří svým žákům podmínky pro učení a seznamuje je s novým učivem. Následně se snaží o to, aby si žáci učivo upevňovali a prohlubovali a zajišťuje zpětnou vazbu, která je kontrolou toho, zda byl vytyčený cíl splněn.⁵

V současnosti bývá tato forma výuky často kritizována pro svou jednotvárnost. Proto si nyní uvedeme některé z výhod a nevýhod frontální (hromadné) výuky.⁶

Výhody frontální výuky:

- snadnější způsob organizace výuky
- možnost různorodých činností v rámci celé třídy
- práce učitele může být velmi produktivní

Nevýhody frontální výuky:

- absolutizace a mechanické používání vede k jednotvárnosti
- omezení možností vlastní aktivity žáků (žáci se mohou stát velmi pasivními)
- učitel je často orientován na průměr (žáci, kteří jsou nadprůměrní nebo naopak podprůměrní, se dostávají na okraj pozornosti)
- omezený čas, který učitel může věnovat jednotlivci

⁵ Srov. Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. Str. 105.

⁶ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 223.

1.2 Individualizovaná a diferenciovaná výuka

Individualizovaná a diferenciovaná forma výuky spolu úzce souvisí. Cílem individuální diference je, aby byla výuka uzpůsobena individuálním zvláštnostem každého žáka (podle schopností, tempa atd.) „*Princip individualizace spočívá v tom, že práce je přizpůsobena každému žákovi na základě poznání jeho možností.*“⁷ Ne však v tom smyslu, že by každý žák pracoval na vlastním individuálním úkolu, ale v tom smyslu, že individuace ve vyučování usiluje o vytváření takových situací, které každému jednotlivému žákovi napomáhají nalézt optimální možnosti pro jeho vlastní vzdělávání. Současně se od každého žáka vyžaduje zvláštní námaha, která mu je přiměřená.⁸ „*Individualizace výuky zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů i metod výuky, avšak při zachování frontální výuky.*“⁹

V individualizované formě výuky se vyvíjela řada soustav¹⁰ vyučování, avšak mezi základní znaky individualizované formy výuky patří, že:¹¹

- žáci pracují v jedné třídě, ale každý pracuje převážně individuálně podle vlastního uvážení a podle svých možností
- žáci se mohou sdružovat do skupin podle svých schopností a zájmů
- učitel sice sestavuje učební úlohy pro studenty, ale jeho základní funkcí je funkce rádce při samostatných učebních činnostech žáků

⁷ Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 229.

⁸ Srov. Tamtéž. Str. 229.

⁹ Zormanová, Lucie. *Výukové metody komplexní – 1. část*. In: Metodický portál RVP. [online], 2012, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15019/vyukove-metody-komplexni---1-cast.html/>>

¹⁰ Jedná se o Daltonskou, Winnetskou a Puebloskou soustavu.

¹¹ Srov. Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. Str. 106-108.

- systém vyučovacích hodin není přesně stanoven (výuka se přizpůsobuje individuální době učební činnosti žáka pracujícího svým vlastním tempem)
- žáci nemusí dodržovat zasedací pořádek a mohou se libovolně rozmístit po třídě
- hodnocení do značné míry provádí student sám pomocí didaktických testů (pokud je žák přesvědčen, že nabyl dostatek znalostí, přichází k učiteli, který jeho znalosti ověří)

Z výše zmíněných znaků individualizovaného vyučování je patrné, jakou svobodu ve svém učení žáci mají. Avšak je také patrné, že tato metoda výuky s sebou může přinášet i četné nedostatky. Žáci se mohou připravovat na zkoušky až když je to bezpodmínečně nutné. Zároveň tato forma výuky může přinášet nepřehlednost průběhu učení atd.

Diferenciovaná forma výuky se prolíná s výukou individualizovanou. Jsou v ní zachovány principy individualizované formy vyučování, avšak jde o takovou organizační formu výuky, při které dochází k tomu, že se žáci seskupují do studijních skupin podle svých vlastních zájmů a schopností.¹² „*Diferenciace umožní zachovávat co nejdéle ve vzdělávání přirozené heterogenní skupiny žáků a aktivně je zapojovat do výuky a procesu vlastního učení.*“¹³

¹² Srov. Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. Str. 108.

¹³ Zormanová, Lucie. *Výukové metody komplexní – 1. část*. In: Metodický portál RVP. [online], 2012, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15019/vyukove-metody-komplexni---1-cast.html/>

1.3 Skupinová a kooperativní výuka

V této kapitole skupinovou a kooperativní formu výuky pouze nastíním, protože kooperativní výuka je samotným tématem této diplomové práce.

„Uvažujeme-li tedy o postavení žáka ve třídě při vyučování, nelze přehlížet, že není izolovanou učící se bytostí, ale že je začleněn do určitého sociálního prostředí, do celého systému vztahů.“¹⁴ Žák se tak stává článkem třídy a vytváří si různé vztahy ke spolužákům.

Žákům přináší skupinové vyučování nové situace, ve kterých se aktivní činnost a samostatná práce propojují s dovednostmi formulovat své názory, účastnit se diskuzí společně s ostatními spolupracovníky a dospívat společným úsilím k závěrům. Jde o činnosti, které se při běžném frontálním vyučování neuplatňují. Proto žáci také často nemají v počátcích práce ve skupině příslušné základní dovednosti. Teprve postupně si žáci osvojují dovednost kooperovat při řešení úkolů, vyslovovat důvody pro i proti a umět pomoci. Nestačí tedy pouze seskupit žáky dohromady.¹⁵ *„Lze očekávat, že přeorientování žáků z výrazně individuálních činností na formy spolupráce vyžaduje čas i určitou trpělivost.“¹⁶ Skupinové vyučování tedy využívá sociálního vztahu mezi žáky jako nedílného aspektu výchovně vzdělávacích situací. Tím napomáhá vytvářet pro žáky různé interaktivní situace, díky kterým si uvědomují nové dimenze vyučovacího procesu. Skupinové vyučování je organizační formou, kdy se vytvářejí malé skupinky žáků, které spolupracují při řešení zadaného úkolu. To, že žáci mezi sebou navzájem komunikují, napomáhá nejen jejich intelektuálním schopnostem, ale napomáhá jim i k utváření názorů a postojů ve vztahu k druhým lidem. „Při skupinové práci jsou stanoviska žáků oceňována a akceptována; při výkladu jsou ignorována.“¹⁷ Snahou každé formy*

¹⁴ Skalková, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: SPN, 1978. Str. 98.

¹⁵ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 227.

¹⁶ Tamtéž. Str. 227.

¹⁷ Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. Str. 175.

výuky je její účinnost. Účinnost skupinového vyučování spočívá ve vlastní aktivitě každého žáka, dovednosti spolupracovat a vzájemně si pomáhat, vést diskuze, organizovat společnou práci, vyměňovat si názory s ostatními atd. Učení založené na těchto principech vede ke kooperaci a tím i ke kooperativní výuce. Právě kooperativní vyučování chápe sociální vztahy jako nedílnou součást celého vyučovacího procesu. Kooperativní vyučování nemůžeme zaměňovat se skupinovou výukou. Ve skupinovém vyučování se totiž nemusí žáci chovat vždy kooperativně. Zavedení skupinové výuky do vzdělávacího procesu však otevírá dveře ke skutečné spolupráci žáků a tím podporuje realizaci kooperativního vyučování.¹⁸ Kooperativní vyučování je aktivní metodou vyučování, přičemž „*aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák (učící se jedinec) přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a poté začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů*“.¹⁹ Žák tak dokáže získané informace zpracovávat a začleňovat je do systému svých znalostí a postojů. Aktivním přístupem k vyučování a tím i k získávání nových informací si žáci efektivně rozvíjí schopnost tzv. kritického myšlení.²⁰

V závěru této kapitoly bych ráda uvedla rozdíl mezi frontální a skupinovou výukou pro lepší uvědomění si rozdílu mezi nimi.²¹

Přehled základních rozdílů mezi nimi si můžeme prohlédnout v přehledné tabulce.

¹⁸ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 224-227.

¹⁹ Sitná, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. Str. 9.

²⁰ Srov. Tamtéž. Str. 9.

²¹ Frontální a skupinová výuka jsou totiž nejčastěji používané formy výuky na běžných školách.

Tab. 1: *Srovnání frontální výuky se skupinovou výukou.*²²

Dimenze	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, popř. vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňující spolupráci žáků
Činnost žáků	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, kteří hodnotí jejich práci	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci
Způsob komunikace	Jednostranná: učitel - žáci, žáci - učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem
Uspořádání třídy	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem

Shrnutí

V této kapitole jsem se zabývala pojetím organizačních forem výuky. Byly zde nastíněny tři základní formy výuky – frontální (hromadná), individualizovaná a diferenciovaná a skupinová a kooperativní. Můžeme říci, že každá z těchto organizačních forem výuky v sobě skýtá jak výhody, tak i určitá úskalí. Frontální forma výuky se může stát příliš jednotvárnou, individualizovaná a diferenciovaná příliš nepřehlednou a ve skupinové výuce spolu nemusí žáci spolupracovat tak, abychom mohli hovořit o kooperativní výuce. Všechny tyto formy vyučování nabízejí různé možnosti. Z tohoto důvodu, kdyby každá z těchto forem výuky nebyla obměňována, stala by se výuka stereotypem, a tudíž by nedocházelo k efektivnosti vyučovacího procesu. Je proto velmi žádoucí tyto formy vyučování vhodně kom-

²² Maňák, Josef – Švec, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. Str. 138.

binovat tak, aby z nich měli žáci co největší prospěch. „*Vyučování navozující jak kognitivní, tak sociální a emoční učení by mělo využívat různé modalitty a přístupy, aby uspokojovalo odlišné kognitivní nebo učební styly žáků a jimi preferované způsoby práce.*“²³

2 Kooperativní vyučování, kooperativní učení

Člověk je bytostí společenskou, a proto je v jeho přirozenosti určitá tendence spolupracovat. Škola je pak jedním z nejdůležitějších míst, kde lze tuto dovednost uplatňovat a neustále zlepšovat. Kooperativní forma vyučování je jednou ze základních typů uspořádání výuky, která je založena na spolupráci žáků za účelem dosažení společného cíle. Kooperativní vyučování však není pouhým učením se ve skupinkách, neboť to, že se učíme ve skupině, neznamená, že se chováme kooperativně. Co tedy kooperativní učení znamená?

2.1 Pojem kooperace

Nutným předpokladem pro to, abychom vůbec mohli hovořit o kooperativním učení, je zavedení pojmu kooperace. Původ pojmu kooperace nacházíme v latinském slově *cooperare*, které v překladu znamená spolupracovat.²⁴ S takovou definicí bychom se však neměli spokojit, neboť pojem kooperace nelze jednoznačně definovat, protože jeho význam je různorodý a tudíž nejednoznačný.

²³ Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. Str. 86.

²⁴ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 7.

Kooperace je společenský jev, který se proplétá do řady vědních disciplín jako je sociologie, historie, právní vědy nebo politologie. Své uplatnění nachází i na poli etiky, antropologie či filozofie, ale i na poli biologie nebo ekologie. Všechny tyto vědní disciplíny mají svá kritéria pro to, co pojem kooperace představuje. Kooperace tak může být chápána jako sociální proces, etická norma, instituční struktura či biologický proces.²⁵ Psychologická věda definuje pojem kooperace jako součinnost či spolupráci několika osob, která je zaměřena k dosažení téhož cíle. Kooperativnost je pak chápána jako schopnost spolupracovat nebo je vnímána jako přátelskost, otevřenost tedy vlastnost ovlivňující interpersonální vztahy a chování.²⁶

Kasíková uvádí, že jednotně lze pojem kooperace vymežit takto: kooperace jako „*společná a návazná činnost uvnitř skupiny a navenek, jejíž podmínkou je akceptování společných cílů*“.²⁷

Kasíková dále v pedagogice rozlišuje tři základní vymezení pojmu kooperace:²⁸

- 1) V prvním pojetí je kooperace chápána jako samotná cílová struktura vyučování, tzn., že takové struktury je dosaženo potud, pokud žák pochopil, že může dosáhnout vytyčeného cíle jen za předpokladu, že ostatní žáci, kteří jsou jeho spolupracovníky na daném úkolu, také dosáhnou svého cíle.
- 2) Druhé pojetí chápe kooperaci jako osobnostní rys žáka. Jedná se tedy o povahový rys osobnosti. Právě individuální povaha žáka, jeho schopnost kooperace, je určujícím faktorem toho, jak bude schopen přijímat koopera-

²⁵ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 9.

²⁶ Srov. Hartl, Pavel – Hartlová, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. Str. 275.

²⁷ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 7.

²⁸ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 29-30.

tivní cílové struktury. Ovšem je třeba si uvědomit, že kooperativnímu jednání se člověk učí především získanými zkušenostmi, přestože tendence ke kooperativnímu chování mohou být člověku vrozeny.

- 3) Poslední třetí pojetí kooperace se vztahuje k samotnému chování žáků ve školních situacích. To, že je žák přirozeně kooperativní, neznamená, že se bude v každé situaci, která ve škole nastane, chovat kooperativně. Individuální reakce na různé školní situace může být zapříčiněna jak vnějšími, tak vnitřními podmínkami – buď se může žák, který se chová kooperativně, v určitých situacích zachovat ve skupině individualisticky, nebo se ten samý žák může chovat soutěživě v situacích, kde se setkává se stejně jednajícími spolužáky ve skupině (takový žák může mít obavy z úspěchu ostatních členů skupiny).

Samotné kooperativní učení je v pedagogickém slovníku definováno tím, že je postaveno na spolupráci osob při řešení složitějších úkolů, kde jsou řešitelé vedeni k tomu, aby si byli schopni naplánovat celou svou činnost, rozdělit si sociální role i dílčí úkoly. Žáci jsou zároveň vedeni k tomu, aby byli schopni se mezi sebou poradit a pomáhat si, kontrolovat jeden druhého a aby byli schopni vyhodnotit přínos jednotlivých členů skupiny i celého svého úkolu.²⁹

2.2 Znaký kooperativního učení

Jsou jasně dány určité znaky, které má kooperativní učení splňovat. Jsou to základní komponenty výuky, které musí být naplněny, aby mohlo být uplatněno kooperativní učení ve výuce. Tyto znaky kooperativního učení byly stanoveny americkými vědci (D. W. Johnson, R. T. Johnson) ve snaze odlišit od sebe koope-

²⁹ Srov. Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. Str. 107.

rativní a skupinovou výuku. Mezi základní znaky kooperativní výuky tedy patří – pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní odpovědnost, interpersonální a skupinové dovednosti, reflexe skupinové činnosti. Tento výčet znaků je základním kamenem kooperativní výuky. Je to jakási kostra vedoucí k úspěchu této formy vyučování. Nyní si jednotlivé znaky kooperativního učení představíme trochu blíže.

- 1) *Pozitivní vzájemná závislost* – Situace pozitivní vzájemné závislosti nastane tehdy, když si žák uvědomí, že má možnost uspět v zadaném úkolu pouze tehdy, uspějí-li i všichni ostatní. Takový žák si uvědomuje, že buď mohou uspět všichni nebo nikdo. Pro dosažení tohoto uvědomění je velmi důležité jasné stanovení společného cíle úkolu ze strany učitele.

Charakteristika sociální vzájemné závislosti (podle D. W. Johnsona, R. T. Johnsona)³⁰

charakteristika	<i>pozitivní</i>	<i>negativní</i>	<i>žádná</i>
<i>cíl</i>	všichni dosáhnou kritéria	být lepší než druzí	sám dosáhnout kritéria
<i>vlastní práce</i>	obohacuje mě a tebe	obohacuje mě ochuzuje tebe	obohacuje mě
<i>oslava</i>	společný úspěch	můj úspěch tvá prohra	můj úspěch
<i>osud</i>	vzájemný	protikladný	individuální

Z této charakteristiky sociální vzájemné závislosti je patrné, jak pozitivní vzájemná závislost, která je základním znakem kooperativního vyučování, nabízí mnohem větší obohacení pro více žáků a tím i více školního úspěchu pro všechny.

³⁰ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 28.

Naopak negativní vzájemná závislost je ukázkou kompetitivní metody výuky, kdy je mezi žáky podporována soutěživost a kde jeden žák těží na úkor druhého. Dále je zde představena individuální metoda vyučování, ve které sice žák neobohacuje sebe na úkor druhého, ale sleduje zde pouze vlastní úspěch.

- 2) *Interakce tváří v tvář* – Je nutné si uvědomit, že interakce tváří v tvář nemůže nastat, pokud budou žáci pracovat ve velkých skupinách či dokonce jako celá třída. Aby mohla nastat správná interakce, je třeba vytvořit menší skupinky (nejlépe po 2 až 6 žácích), které budou pracovat spolu a navzájem mezi sebou komunikovat. Tím se podpoří žádoucí kognitivní i interpersonální dovednosti jako je diskuze, správné kladení otázek, předávání vědomostí v rámci skupiny, vzájemná pomoc a odpovědnost za druhé.
- 3) *Osobní odpovědnost* – Každý jedinec v kooperativním procesu si musí uvědomit svou vlastní osobní odpovědnost. Výkon jedince je vždy zhodnocen a využit pro celou skupinu, neboť všichni členové skupiny mají zisk ze vzájemné spolupráce. Je to také způsob, jak prokázat, že se žák učil a že je schopen využít nabyté vědomosti a zkušenosti i mimo kooperativní výuku.
- 4) *Interpersonální a skupinové dovednosti* – Tyto dovednosti jsou důležité především pro samotnou spolupráci ve skupině. Žáci se mezi sebou naučí komunikovat, pomáhat si, diskutovat a akceptovat názory spolužáků, popřípadě řešit vzniklé konflikty, atd.
- 5) *Reflexe skupinové činnosti* – Je důležité, aby byla skupina schopna sama sebe reflektovat, tzn. je schopna reflektovat svoji činnost, poznat jaké strategie jsou v jejich práci účinné nebo naopak neúčinné, rozpoznat čím může

přispět každý jednotlivý člen skupiny nebo poznat, co je nutné pozměnit, aby mohl být úkol správně naplněn.³¹

Při splnění těchto základních podmínek kooperativního učení, můžeme očekávat zlepšení dovedností žáka, neboť ačkoliv je kooperativní výuka zaměřena na skupinové vyučování, jejím základním cílem je úspěch jednotlivce. Žák se naučí lépe komunikovat, kriticky přemýšlet, nést odpovědnost za sebe i za druhé a být ostatním nápomocen. Kooperativní učení tedy přispívá k lepšímu sociálnímu rozvoji jedince.

Výše zmíněnými principy se kooperativní vyučování odlišuje od pouhé skupinové výuky. Nyní si uvedeme přehlednou sumarizaci stěžejních rozdílů v těchto dvou formách výuky.

Základními rozdíly mezi kooperativním a skupinovým vyučováním jsou:

(kooperativní vyučování)

(skupinové vyučování)

pozitivní vzájemná závislost	x	pozitivní vzájemná závislost často chybí
sdílené vedení skupiny	x	sdílení vedení skupiny mnohdy chybí
společný cíl	x	společný cíl mnohdy chybí
heterogenita skupiny	x	homogenita skupiny
učitel pozoruje a v případě nutnosti zasahuje	x	učitel nezasahuje
individuální viditelnost	x	jedinec často schován ve skupině
učení se sociálním dovednostem	x	sociální dovednosti předpokládány nebo ignorovány
důležitost nejen výsledku, ale i průběhu učení	x	důležitý je především výsledek

³¹ Srov. Vališová, Alena – Kasíková, Hana. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. Str. 184-185.

Pouhá práce ve skupinách je ve srovnání s kooperativní metodou učení často velmi nestrukturovaná. Díky absenci jasně definovaného úkolu může být obtížné rozeznat, co který student dělal. Tím by se kooperativní učení hroutilo, protože v kooperativních učebních skupinkách musí být zadaný úkol jasně strukturovaný. Cíl úkolu, kterého má být dosaženo, musí být důkladně žákům vysvětlen.³²

2.3 Typy kooperace

Stejně jako jsme rozlišovali význam pojmu kooperace, můžeme rozlišovat i různé formy kooperace ve výuce, a to podle toho, jaký typ kooperace strategie výuky uplatňuje. Existují dva základní typy kooperace ve vyučování: kooperace jako nápomoc a kooperace jako vzájemnost.

2.3.1 Kooperace jako nápomoc

„Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílňictví v práci při dosahování cíle.“³³

Tato forma spolupráce se objevuje nejčastěji ve formě tzv. tutoring. Ten je založen na tom, že žáci si navzájem pomáhají v procesu učení. Tato forma učení má však individuální charakter a je založena na vztahu „učitel“ a „žák“ - jeden žák pomáhá a druhému je pomáháno. Vztah mezi nimi je řízen nejčastěji učitelem. Každý žák má prezentovat určitý díl práce a současně všichni žáci musí prezentovat celek jako společnou práci. Na první pohled se může zdát, že když jeden žák

³² Srov. Williams, R. Bruce. *Cooperative learning. Standard for high achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. Str. 3-4.

³³ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 30.

učí a druhý je učen, budou získané dovednosti či atributy podporující osobnostní rozvoj jedince rozdílné. Avšak autoři zabývající se touto problematikou se shodují v tom, že vliv takovéto formy kooperace je na osobností rozvoj obou žáků či skupin žáků stejný, a to nezávisle na roli, kterou ve vzájemné interakci představují.

2.3.2 Kooperace jako vzájemnost

„Podstata této charakteristiky spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením.“³⁴

Tato forma kooperace je založena na principu „učíme se spolu“. Třída tak funguje jako tzv. skupina skupin – důležitý je výkon jednotlivce, avšak výkon jednotlivce je propojen s výkonem celé skupiny, ke kterému každý žák přispěl. Toto uspořádání nepředstavuje kompetitivní zaměření výuky, ale spolupodílnictví na dosažených výsledcích. Žáci spojují své znalosti a dovednosti, aby dosáhli společného cíle. Cílem kooperace je užití nejrůznějších zdrojů, tzn. každý ze žáků může něčím přispět tak, aby mohlo být dosaženo co možná největšího porozumění a poznání.

2.4 Kooperativní dovednosti

Jak již bylo řečeno, kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Abychom totiž dosáhli kooperace ve výuce skupin, a tedy pak kooperativního vyučování, musí být do skupinové výuky aplikovány základní aspekty kooperativní výuky. Jedná se především o právo dítěte na sebevyjádření a komu-

³⁴ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 31.

nikaci, dále pak o kritickou analýzu reality, o převzetí odpovědnosti za sebe sama i převzetí odpovědnosti za skupinu. Tím, že se učitel bude snažit o zavedení kooperativní výuky do svých hodin, má velkou šanci podpořit tyto vlastnosti u žáka. V kooperativním vyučování nejde o soutěžení mezi jednotlivými členy skupiny, tedy o získání co možná největšího zisku pro jednoho konkrétního žáka, ale jde především o vzájemnou podporu a naučení se spolupráce, ochotu ke vzájemné pomoci i dovednosti pomáhat si.³⁵

Kooperativní vyučování tedy podporuje takové dovednosti žáka, které jsou nebytné pro vzájemnou interakci mezi ostatními žáky, ale i důležité pro život žáka mimo školu. Důležitá je ovšem náležitá příprava. Nemůžeme od žáků očekávat tyto dovednosti pouze na základě toho, že začneme kooperativní metodu výuky v hodinách používat. Žáci si nejprve musí přivyknout novým skutečnostem.

Je důležité vést žáky tak, aby ve skupinách spolupracovali a současně vést je i tak, aby si uvědomili, které dovednosti je dovedou k úspěšnému učení. Žáci potřebují cílevědomé vedení ze strany učitele tak, aby sami dokázali překonávat různá úskalí, která jsou spojena se zaváděním kooperativního vyučování do výuky. K tomu, aby mohlo být dosaženo kooperace, je nezbytné, aby žáci získali tyto základní dovednosti.³⁶

- Schopnost chápat potřeby druhých
- Schopnost naslouchat druhým
- Schopnost vyjádřit i svůj vlastní názor
- Schopnost diskutovat, klást otázky, hledat rozumné argumenty a odpovídat

Kooperativní vyučování přináší žákům řadu dovedností. Jelikož získávání informací je prakticky závislé na nich samých, je potřeba, aby byli žáci schopni seřa-

³⁵ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 227-228.

³⁶ Srov. Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Str. 116.

zovat si aktivity tak, aby došli k vytyčenému cíli. Dokáží si tak naplánovat své aktivity, držet se zadaného tématu a pracovat s časem. Současně činnost, která je založena na spolupráci žáků, přinese žákům i řadu sociálních dovedností, jako jsou například – schopnost komunikace, adaptace, oceňování kvalit a individualit druhých atd.

Kromě toho kooperativní učení je výbornou metodou jak učit žáky týmové práci obecně. Žáci se učí interpersonálním dovednostem, které se jim hodí nejen během vyučování, ale jsou také vkladem do budoucnosti. Protože jsou to právě i interpersonální dovednosti, které jsou tolik potřebné v pracovní sféře. Člověk je v práci členem týmu, učí jiné, slouží klientům, vede školení, pracuje s kulturní rozmanitostí atd. A právě sociální dovednosti, které jsou tolik potřebné v komunikaci s ostatními a které se žáci mohou naučit již ve škole, jsou podporovány právě kooperativním učením.³⁷

2.5 Kooperativní učební skupiny

Jak již bylo několikrát řečeno, kooperativní učení se soustřeďuje na ty procesy, ke kterým dochází při spolupráci uvnitř skupiny, a to především skrze sociální interakci. Proto je nezbytné, abychom si pověděli něco o kooperativních skupinách jako takových, jejich tvorbě a principech jejich seskupování.

³⁷ Srov. Tsay, Mina – Brady, Miranda. *A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?* In: *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. [online], 2010, [cit. 2012-04-07]. Dostupné z:

<https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol_10/no_2/v10n2tsay.pdf>

2.5.1 Velikost kooperativních skupin

Ideální počet žáků ve skupině se pohybuje v rozmezí 2 až 6-ti žáků. Velikost kooperativní skupiny je vždy závislá na řadě faktorů – například na typu činnosti. Na učiteli je, aby rozhodl o velikosti skupiny. Proto si nyní uvedeme krátké rozlišení mezi tím, zda zvolit raději větší nebo menší skupinu.³⁸

Čím **větší** skupina:

- tím více si bude jista správností své činnosti a svých zjištění a současně bude více odvážná oponovat názorům učitele
- tím větší bude pravděpodobnost, že úkol skutečně provede správně
- tím více zkušeností bude mít pro případné argumenty
- tím méně času zabere učiteli obházet všechny skupiny
- tím pomaleji se dokáží její členové rozhodovat
- tím složitější bude pro žáky se na něčem shodnout

Čím **menší** skupina:

- tím více činností bude probíhat
a proto
- tím méně budě těch žáků, kteří pouze pasivně přihlížejí
- tím rychleji se bude rozhodovat

Abychom dosáhli co možná největšího zaktivizování všech žáků, je vhodné vytvářet menší skupinky. Avšak ne každá činnost i počet žáků ve třídě toto umožňují. Současně by však zcela nejmenší skupinka (dvojice) byla ochuzena o různorodost činnosti a konfrontaci s názory více spolupracovníků.

³⁸ Srov. Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. Str. 184.

O tom jaký počet žáků má mít skupina, aby byla co nejefektivnější, se vedou neustále diskuze. Nejmenší počet žáků ve skupině je roven 2 žákům, přičemž práce ve dvojicích se běžně označuje za párovou metodu výuky. Řada odborníků se však shoduje na tom, že optimální počet žáků ve skupině je 3 až 5 žáků.³⁹ Začít pracovat kooperativní metodou výuky s vícero žáky ve skupině, kteří ještě nemají s touto činností dostatek zkušeností nebo nemají zkušenosti žádné, je poměrně náročné. Proto cesta ke skupinám, které by mezi sebou skutečně kooperativně pracovaly vede nejprve přes tu nejmenší možnou skupinku, přes dvojice, které by měly být v počátcích uplatňování kooperativní metody vyučování seskupovány na základě vlastní volby žáků. Zvolit nejprve metodu práce ve dvojicích je pro učitele nejsnadnější v tom, že může lépe rozpoznávat dovednosti nebo naopak nedostatky svých žáků. Na učitelích je, aby systematicky a cíleně navrhovali výuku tak, aby se stala pro žáky kooperativním učením. Žáci se musí nejprve ve dvojici naučit sdílet mezi sebou názory a myšlenky, naslouchat a dávat tak prostor k sebevyjádření druhého. Současně se žáci naučí toleranci, schopnosti reagovat na názory druhého, odpovědnosti za práci dvojice, ale i střídání se v používání učebních pomůcek. Pro začátek je vhodné, aby byla práce na úkolu zadána tak, že práce nebude hotova, dokud výslednému produktu nebudou rozumět oba dva. To je z toho důvodu, že žáci v počátcích uplatňování kooperativní metody výuky mohou být s prací často hotovi dříve, než přijde skutečný efekt. Pokud se žáci naučí pracovat v takovéto dvojici, je vhodné zvyšovat úroveň dovedností tím, že začneme žáky rozdělovat do dvojic náhodně – například losem, nebo záměrně – například na základě stejné nebo naopak nestejně úrovně v nějaké určité dovednosti.⁴⁰ Po-

³⁹ Srov. Zormanová, Lucie. *Výukové metody komplexní – 1. část*. In: Metodický portál RVP. [online], 2012, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15019/vyukove-metody-komplexni---1-cast.html/>>

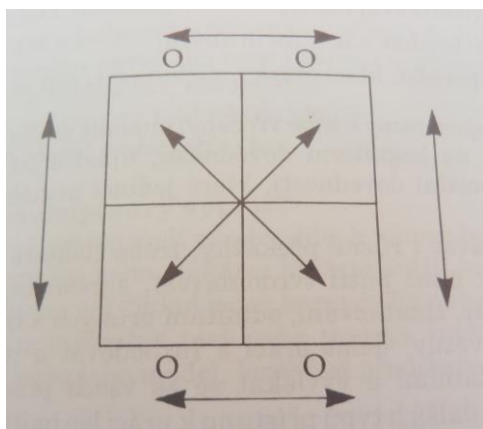
⁴⁰ Srov. Zirhutová, Eva. *Kooperativní činnost – Popis metody*. In: Místo pro život - Environmentální prvek. [online], 2011, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z:

<<http://mistoprozivot.cz/zakladni-metody-programu-misto-pro-zivot/kooperativni-cinnosti/popis-metody>>

stupem času žáci získají potřebné zkušenosti a poté může být kooperativní výuka aplikována do větších učebních skupin.

Podle řady výzkumů je kooperativní metoda výuky nejefektivnější, pokud žáci pracují ve čtyřčlenných skupinkách. Jak už jsme si řekli před chvílí, práce ve dvojicích je vhodným způsobem, jak začít s kooperativní výukou, ale z dlouhodobého hlediska není tolik efektivní. U kooperativních skupin, které by měly tři členy zase může docházet k tomu, že se skupinka rozdělí na dvě části a vytvoří se tak výukový model 2+1, kde jeden z členů bude na okraji a tím nebude docházet k žádoucí kooperaci. Obdobná situace může nastat i u pětičlenných skupin, kde zase hrozí rozpad na model 2+3 nebo 4+1. Opětovným výsledkem by byla nerovnoměrně pracující skupina žáků. Obdobně bychom mohli hovořit i o skupinách s větším počtem členů.⁴¹

Pravidlo čtyř: Obr. 1⁴²



⁴¹ Srov. Sarközi, Radek. *Moderní vyučovací metody – Kooperativní učení*. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. [online], 2010, [cit. 2012-06-04]. Dostupné z:

<<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>>

⁴² Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Portál: Praha, 1997. Str. 115.

Jak již bylo před chvílí řečeno, za ideální počet žáků ve skupině jsou považováni čtyři žáci. Na výše uvedeném obrázku můžeme názorně vidět vzájemnou interakci mezi žáky, jejich vzájemnou propojenost. Podle pravidla čtyř, umožňuje čtyřčlenná skupina maximum komunikace mezi jednotlivci. Ve stanovování velikosti kooperativních skupin však neplatí žádné jasné pravidlo. Vše se odvíjí od činnosti, kde si různé úkoly vyžadují různé velikosti skupin.

2.5.2 Utváření kooperativních skupin

Jednou ze základních otázek, kterou by si měl učitel v kooperativním vyučování klást je, podle čeho by měl rozdělovat žáky do kooperativních skupin. Učitel vždy může rozhodnout podle několika možností:⁴³

Podle **kamarádství** – Učitel může ponechat žákům volnost ve výběru svých spolupracovníků. Pravděpodobně se pak žák spojí s tím, kdo je mu emočně nejbližší. Tím však může učitel očekávat, že žáci budou vytvářet především chlapecké a dívčí skupiny. Takové skupinky jsou u žáků nejoblíbenější, ale mohou být i na překážku, a to zejména učiteli, protože, když chce učitel působit na změnu názorů a postojů žáků nebo usiluje o konfrontační dialog, pravděpodobně se mu toto nepovede.

Podle **náhody** – Učitel k sobě přiřadí žáky náhodně tak, že například rozdá žákům papírky, na kterých bude napsáno číslo nebo nějaký název skupiny, podle kterého budou žáci seskupeni. Takové skupiny mohou být zpočátku rozpačité, avšak pokud učitel usiluje například o zvýšení komunikačních dovedností, je tato metoda tvoření kooperativních skupin vhodná.

⁴³ Srov. Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. Str. 185.

Podle **výsledků** žáků – Učitel rozděluje žáky do skupin na základě jejich výsledků. Žáci pak bývají rozděleni do skupin například podle toho, jak rychle pracují – na rychlé, průměrné, pomalejší, nebo mohou vznikat skupinky žáků, kteří spolu sdílejí nějakou konkrétní slabinu – například ostýchavost nebo to, že jim daný předmět nejde. Takto utvořené skupinky jsou vhodné k tomu, aby učitel snadněji kontroloval jejich činnost a mohl jim pak účinněji pomáhat. Současně každá tímto způsobem utvořená skupinka dovoluje žákům, aby pracovali svým vlastním tempem. Riziko v takto utvořené skupině žáků vidím v tom, že pokud žáci budou vždy rozdělováni například podle „chytřejších“ x „hloupějších“, bude pravděpodobně vynikat vždy jeden typ skupiny žáků, což vidím jako nežádoucí. Proto tuto metodu výběru žáků do skupiny považuji za vhodnou jen v případě lepší kontroly činnosti žáků učitelem.

Podle **záměru** – Může být snahou učitele vytvořit takové skupinky, které by byly co nejvíce různorodé a aby byly mezi žáky velké odlišnosti. Učitel tak může utvářet skupinky, ve kterých budou žáci různého věku, pohlaví, povahy i znalostí. Takoveto kooperativní skupinky pomáhají zabraňovat žákům v zaujatosti a umožňují, aby se jeden žák učil od druhého. Současně je však i pravděpodobné, že si žáci budou na sebe chvíli zvykat a vzájemná kooperace nebude okamžitým jevem.

Podle **zasedacího pořádku** – Tato volba je považována za nejčastější metodu výběru žáků do skupin. Často však žáci bývají seskupováni jen podle toho, že sedí vedle sebe. Proto je vhodné, aby byli žáci různě obměňováni.

2.5.3 Fáze utváření kooperativních skupin

Existují jisté fáze v utváření kooperativních skupin, kterými si všechny jednotlivé skupiny mohou projít. Jednotlivé fáze jsou ovlivněny různými faktory. Mezi nejzákladnější činitele patří především klima ve skupině, které ovlivňuje jak soudržnost skupiny, tak i její produktivitu. Ve skupině se vyskytují čtyři různé vývojové

fáze, přičemž každá z fází se vyznačuje různou mírou spolupráce, produktivity i pochopením odlišností každého jedince.

Jednotlivé etapy:⁴⁴

- 1) **Etapa utváření** – Etapa vzniku skupiny. Vztahy ve skupině jsou mnohem formálnějšího charakteru, jednotliví členové se chovají více rezervovaně a jsou opatrnější ve formulování svých myšlenek, názorů a představ. V této fázi se každý člen skupiny vztahuje především k sobě samému. Chtěl by, aby společná práce byla formována jeho vlastními představami o cíli. Z tohoto důvodu je na učiteli, aby stanovoval jasná pravidla práce ve skupině.
- 2) **Etapa bouření** – Etapa, ve které dochází k nepochopení a neshodě mezi jednotlivými členy skupiny. Dochází ke střetu zájmů a názorů, proto je důležité, aby se učitel snažil podpořit pozitivní přístup všech spolupracujících žáků k vytvoření příjemného prostředí ve skupině a tím i zacílit práci skupiny na produktivní výsledek. Je důležité jasné pojmenování problému ve skupině, které povede k odstranění vzniklých konfliktů.
- 3) **Etapa norem** – Po odstranění nedorozumění, která se mohou ve skupině naskytnout, dochází k akceptování a začlenění odlišností do skupiny. Žáci si začínají uvědomovat odlišnosti spolužáků, a to, že každý má právo na jiný názor. Členové skupiny už své myšlení nesměřují k sobě samým (vlastním představám o spolupráci), ale začínají myslet jako tým.
- 4) **Etapa výkonnosti** – V této poslední etapě dochází k ucelení skupiny. Skupina začíná pracovat efektivně. Žáci si uvědomují, že k dosažení společného cíle je nutná spolupráce s ostatními členy skupiny a postupně tak

⁴⁴ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 120-121.

dochází ke vzájemné důvěře. V této etapě se naplňují požadavky kooperativního vyučování.

Skutečná kooperace mezi žáky v jednotlivých skupinách je v počátečních etapách utváření nedostatečná. Postupně se však žáci propracovávají k tomu, že aby dosáhli vytyčeného cíle, je nutná vzájemná interakce a spolupráce s ostatními členy skupiny. Žáci si uvědomují, že pokud bude úspěšná skupina, budou úspěšní i oni sami. Začínají si tak uvědomovat svoji pozitivní závislost na ostatních a to, že aby mohlo být dosaženo cíle, je třeba určitá míra empatie, odpovědnosti a tolerance, které jsou znaky kooperativních sociálních dovedností.

Těmito výše zmíněnými stádii si jednotlivé skupiny procházejí nejen při utvoření nějaké nové pracovní skupiny, ale i při příchodu, odchodu nebo během výměny členů skupiny. K obnovení etap vývoje skupiny dochází i při změně stanoveného cíle.⁴⁵ Každý učitel, který uplatňuje kooperativní vyučování musí tedy s těmito fázemi vždy počítat a dát tak prostor a čas žákům k vyrovnání se s novými skutečnostmi.

Současně by si měl být každý učitel, který chce ve svém vyučování uplatňovat kooperativní metodu výuky, vědom toho, že je žádoucí, aby jednotlivé kooperativní skupiny setrvaly v té samé formaci, dokud nedosáhnou závěrečné fáze skupiny, a to etapy výkonnosti, tedy fáze vzájemné důvěry a podpory.⁴⁶ Jinak by nemohl být splněn základní princip kooperativního vyučování – žák se má naučit vzájemné spolupráce tak, aby ji dokázal uplatňovat kdykoliv jindy a ne jen pro daný úkol.

⁴⁵ Je pravděpodobné, že čím více jsou žáci zvyklí na kooperativní metodu vyučování, tím lépe se budou vyrovnávat i se změnami v již navyklých učebních skupinách i s případnými změnami stanoveného cíle.

⁴⁶ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 120-121.

2.5.4 Rozdělení rolí v kooperativní skupině

Ve vytvořené skupině v kooperativním vyučování zastávají žáci různé druhy rolí, které si mezi sebou rozdělují. „*Žáci se jejich přebíráním, ale i pozorováním druhých v rolích učí analyzovat různé produktivní a neproduktivní role, které hrají členové ve skupinovém procesu.*“⁴⁷ To, že si žáci sami dokáží mezi sebou rozumně rozdělit role, je rovněž jedním ze znaků kooperativního vyučování.⁴⁸ Role, které mohou žáci v kooperativním vyučování zastávat můžeme rozdělit na čtyři základní. Jedná se především o tyto role:

Koordinátor – Ten, který pomáhá udržovat kooperativní skupinu. Jeho snahou má být udržování skupiny při činnosti, kontrola aktivity všech členů skupiny, řízení vzájemné diskuze atd.

Pracovník s informacemi – Ten, který zaznamenává myšlenky své i svých spolupracovníků a ten, který získává potřebné informace z různých učebnic a jiných materiálů atd.

Sekretář neboli také tajemník – Ten, který zastává roli zaznamenatele. Tento člen má za úkol evidovat skupinové odpovědi nebo písemně zpracovávat další materiály. Jeho další úlohou je veřejné vystupování za skupinu tzn. hovoří ke zbytku třídy.

Pozorovatel neboli také hodnotitel – Ten, který si dělá poznámky o průběhu práce ve skupině. Píše si poznámky k jednotlivým postupům – např. jak jedinci vzájemně pracují ve skupině. Současně také vede hodnocení skupiny na konci hodiny či práce.

⁴⁷ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 79.

⁴⁸ Pokud učitel začíná s kooperativní výukou u žáků, kteří touto metodou ještě vyučování nebyli, je vhodnější, aby jednotlivé role určil učitel sám, protože rozdělování rolí podle žáků, by pravděpodobně zabralo mnohem více času, než u žáků, kteří mají s kooperativní metodou výuky zkušenosti.

Pro označení rolí ve skupině můžeme užít i alternativních označení. Dalšími označeními v kooperativní skupině mohou být: *reportér* (ten, který zapisuje), *kontrolor* (ten, který kontroluje práci a výsledky), *propagátor* (ten, který prezentuje výsledky skupiny navenek) a *kontaktní osoba* (ta, která má na starost komunikaci s učitelem a s ostatními skupinami).⁴⁹ Rozdělení rolí ve skupině je závislé na typu zadaného úkolu, na velikosti skupiny, ale i na individuálních zvláštностech každého žáka.

2.5.5 Cíle učitele při utváření kooperativních skupin

Při vytváření kooperativních skupin se snaží učitel dosáhnout dvou výchozích cílů, a to úkolových a socio-emocionálních.⁵⁰

Za ty jsou například považovány:

úkolové

- vlastní vyjádření se k látce
- zkoumání předpokladů
- porozumění textu
- sledování žákova pokroku
- pozorné naslouchání
- tolerování dvojznačnosti
- možnost poradenství

...

socio-emocionální

- povzbuzování sebedůvěry
- rozvoj osobnosti
- podpora
- stimulace k dalším úkolům
- uvědomování si slabostí a silných stránek ostatních žáků
- senzitivita vůči druhým

...

⁴⁹ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 80.

⁵⁰ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 91.

Cílů kooperativního učení lze ve skupinách dosáhnout dvěma způsoby, a to buď samotným se učením ve skupině a charakterem úkolů nebo formou realizace (technikami dosahujícími vytyčeného cíle). H. Kasíková ve své knize *Kooperativní učení a vyučování* zdůrazňuje, že v současnosti učitelé prozatím kladou důraz na osobnostně-sociální dimenzi kooperativního vyučování, tedy na tu část, kde se žáci učí spolupracovat a nekladou důraz na část práce, kde je zapotřebí umět pracovat s plánováním cílů v kognitivní oblasti a využívání získaných poznatků v následné skupinové práci. Říká tedy, že „vedle poznávacích cílů je tedy potřeba plánovat vědomě i cíle spojené s rozvojem sociability žáků ve třídě, s formováním interpersonálních dovedností a dovedností pro práci v malé skupině (např. žáci se naučí podporovat slabší jedince ve skupině adekvátním, tj. neponižujícím způsobem)“.⁵¹

Uvědomění si cíle má za následek zefektivnění celého průběhu činnosti ve skupině. Současně je cíl hlavním kritériem pro zhodnocení výsledků práce, neboť na základě cíle hodnotíme průběh práce, ke kterému jsme dospěli nebo naopak nedospěli. Znalost cíle je tak nezbytným kritériem pro posouzení činnosti skupiny, ale i pro posouzení pokroku v samotném učení a s ním spojené stanovení dalších cílů do budoucna.⁵²

2.5.6 Metody kooperativní činnosti ve skupinách

Kooperativní vyučování nabízí různorodou škálu činností, které během vyučování můžeme využít. Nejčastěji využívanými metodami v kooperativní činnosti je těchto pět metod:⁵³

⁵¹ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 91.

⁵² Srov. Tamtéž. Str. 92.

⁵³ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 51-52.

Diskuze – Probíhá především uvnitř skupiny, ale může probíhat i s učitelem jako pomocníkem v kooperativním učení. Hlavním účelem diskuze je zvýšení individuálního porozumění jedinců v rámci skupiny. Žáci mezi sebou diskutují o svých znalostech, zkušenostech a představách a touto diskuzí se snaží o osvětlování názorů za účelem dosažení společného cíle.

Řešení problému – V této metodě je opět nutně za potřebí diskuze jako prostředku pro konstruktivní interakci. Tato metoda bývá nejčastěji používána pro dva druhy činnosti. Buď jeden a ten samý úkol může být dán k vyřešení několika malým skupinkám, kde se získané informace na konci činnosti prezentují a vzájemně kriticky hodnotí, nebo je skupinkám přidělena pouze část nějakého úkolu k vyřešení, kde na konci výuky dojde k pospojování jednotlivých částí práce.⁵⁴

Práce na produktu – Důležitým faktorem této práce je koordinace. Práce každého jednotlivce má vliv na závěrečný produkt a kdyby jí nebylo využito, výsledný produkt by nemohl být uskutečněn. Rozdíl mezi metodou řešení problému a práce na produktu je v tom, že výsledkem práce na produktu je právě onen výsledný produkt.⁵⁵

Rolové hry – každému jednotlivci je přidělena určitá role, kterou bude interpretovat. Užívání rolí ve vyučování přispívá ke zvýšení účinnosti výchovy i vzdělávání díky vytváření fiktivních situací odrážejících různé úhly pohledu na hranou událost. Hra je považována za jednu ze základních lidských činností. Využití hry jako vzdělávacího a výchovného prostředku má dlouhou tradici a i v současnosti ji objevují inovační proudy, které zdůrazňují význam hry ve vyučovacím procesu. Trvale je však využívána především na prvním stupni základních škol, ale své místo má i při práci se žáky druhého stupně i se studenty středních škol, o čemž hovořil i J. A. Komenský. Základním cílem této metody je posilování zájmu žáků

⁵⁴ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 99.

⁵⁵ Srov. Tamtéž. Str. 98-99.

při osvojování vědomostí a motivace. Žák se učí spolupráci, osvojovat si komunikační dovednosti, zachovávat stanovená pravidla. Výsledek hry je závislý na situaci panující ve třídě a na tvořivosti a organizačních schopnostech učitele. Největšího vzestupu této metody bylo dosaženo počátkem 60. let 20. století, kde metoda vyučování hrou nabyla na popularitě i při práci s žáky středního a dokonce i vyššího stupně.⁵⁶

Simulace – simulační metody jsou závislé na přímé aktivitě účastníků. Jde o metodu, kde je užíváno navození určité situace reálného života, která má konfrontační charakter. Při této metodě nejde pouze o mluvení, ale i o prožívání a jednání. Žáci jsou tak vedeni k výchovným a vzdělávacím cílům, stejně jako tomu je u metody rolových her. Žáci jsou uváděni do analýzy problému, které mohou existovat i v reálné skutečnosti. Mohou pomocí simulace konstruktivně řešit konflikty či nahlížet na různé situace nejen z jednostranného emotivního postoje.⁵⁷

2.6 Role učitele v kooperativním vyučování

Efektivní výuka je mnohem víc než jen intuitivní proces. Učitel se musí neustále rozhodovat a poté jednat na základě svých rozhodnutí. Chce-li, aby jeho jednání bylo efektivní, musí mít především znalosti, a to jak teoretické, tak speciální, které se týkají dovedností a vyznání se v předmětu, který učitel vyučuje. Rovněž se učitel musí vyznat i v psychologické oblasti lidského chování a současně musí prokázat svou vybavenost pedagogických dovedností, které usnadňují vzdělávání studentů a zaujímat tak postoj, který podporuje učení a mezilidské vztahy.⁵⁸ Nároky, které jsou na učitele kladeny, jsou tedy veliké. Osobnost učitele se tak jeví jako důležitý pojem, a to nejen v pedagogice, ale i v psychologii. Učitel je jedním

⁵⁶ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 199.

⁵⁷ Srov. Tamtéž. Str. 200.

⁵⁸ Srov. Ryan, Kevin – Cooper, M. James. *Those who can, teach, thirteenth edition*. Wadsworth: Cengage learning, 2010. Str. 162.

z nejdůležitějších činitelů podílejících se na vývoji a výchově dítěte. Právě on napomáhá svým žákům objevovat svět, osvojovat si znalosti a dovednosti, které poté mohou uplatňovat ve svém životě. Z pohledu psychologie je za osobnost chápán „člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“⁵⁹, z pedagogického hlediska se pak „jeví stěžejním problémem rozvoj osobnosti vzdělávajících se subjektů, prostřednictvím intencionální výchovy a edukace“⁶⁰. Z tohoto hlediska je tedy zřejmé, že každý člověk je jedinečnou osobností s různými psychickými vlastnostmi.⁶¹ Vlastnosti učitele se tak jeví jako velmi důležité pro vzdělávací proces. Zvláště pak v kooperativní metodě vyučování, která stojí nejen na učitelových znalostech a zkušenostech, ale i na vlastních osobnostních rysech jako je například chuť a motivace zkoušet nové a nové věci.

Role učitele se v kooperativním učení proměňuje. Učitel už není chápán jako dříve, tedy tak, že učitel je osoba jejíž úkolem je neustále žákům něco vysvětlovat a předvádět. V kooperativním vyučování jsou to především žáci, kterým náleží usilovná práce a aktivita. Učiteli v kooperativním učení náleží role toho, kdo plánuje a řídí.

Učitel musí při zavádění kooperativní činnosti do vyučování pracovat s mnoha fenomény, které jsou pro realizace učení velice náročné.

Musí:

- odhadnout úroveň znalostí, dovedností a postojů žáků a naplánovat kooperativní činnost tak, aby byla pro žáky co nejvíce užitečná
- jasně vysvětlit vyučovací metodu a cíle, kterých má být dosaženo

⁵⁹ Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

Str. 148.

⁶⁰ Tamtéž. Str. 148-149.

⁶¹ Psychická vlastnost je charakterizována jako „pojmem vysvětlující individuální rozdíly v tom, jak se lidé navzájem liší co do chování v situacích, kde tato vlastnost má příležitost se projevit“.

Říčan, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007. Str. 39.

- vysvětlit, jakým způsobem by bylo nejvhodnější k danému cíli dojít
- udržovat směr výuky a v případě problému intervenovat
- vždy usilovat o zhodnocení proběhlé kooperativní činnosti
- využít poznatky získané z hodnocení kooperativní činnosti pro další výuku

Učitel se má stát tvůrcem edukačního procesu a vytvářet tak vhodné prostředí pro své žáky, aby se mohli aktivně podílet na vyučovacím procesu. Aby mohlo být naplněno úspěšné vzdělávání žáků, měl by být učitel schopen zastávat základní metodicko-technické funkce.⁶²

V kooperativním vyučování učitel nejprve stanoví cíl vyučování. Mimo stanovení cílů věcných, které jsou nutně spojeny se samotným vyučováním předmětem, je třeba formulovat i cíle vztahující se k osvojování kooperativních dovedností. Tyto cíle musí být vždy stanoveny před zahájením hodiny, protože nemůžeme čekat na to, zda-li se kooperativní dovednosti objeví samy či nikoliv. Proto je důležité na začátku žáky informovat o tom, co se od nich přesně očekává. Dále učitel rozhoduje o velikosti skupin. Velikost skupin ovlivňuje řada skutečností. Jedná se především o charakter učiva, o samotný úkol, na kterém žáci budou pracovat, o čas, který máme k dispozici nebo o stupeň zvládnutí kooperativních dovedností. Pokud učitel začíná učit ve třídě, která není příliš navyklá pracovat ve skupinkách, je vždy těžší dosáhnout cílů kooperace. Proto je vhodné, pokud žáci nejsou příliš navyklí pracovat ve skupinkách, začít s kooperativním učením ve dvojicích.⁶³

Je také důležité to, jak se učitel staví ke svému vlastnímu rozvoji dovedností. Tento rozvoj je především závislý na motivaci samotného učitele. Právě míra motivace je hlavním rozdílem mezi učiteli. Rozdíl je spatřován v tom, kolik času, energie a úsilí jsou učitelé ochotni věnovat do zlepšování vyučovacího procesu. Nakolik

⁶² Srov. Maňák, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. Str. 60.

⁶³ Srov. Valenta, Josef – Kasíková, Hana. *Reformu dělá učitel. Aneb diferenciaci, individualizaci, kooperaci ve vyučování*. Praha: Ikarus, 1994. Str. 52-56.

jsou schopni dělat reflexi svých vlastních pedagogických dovedností, hodnocení svých schopností a nakolik jsou schopni věnovat čas následnému zlepšování. Bez tohoto by se pro učitele stalo vyučování pouhou rutinní prací. A kooperativní vyučování nutně vyžaduje učitelovo motivaci a chtění, bez kterého by bylo kooperativní učení těžko proveditelné. Cílevědomá sebereflexe napomáhá učitelovi zlepšit jeho vlastní práci a umožňuje mu tak hlubší proniknutí do nejrůznějších pedagogických situací a na základě toho i chápat souvislosti mezi různými jevy a činnostmi. Tím se stane, že to, jaké učitel bude volit výchovné a vzdělávací metody nebude náhodné, ale korigovatelné.⁶⁴ K tomu, aby schopnosti učitele mohly růst je zapotřebí, aby ve škole panovalo příjemné klima. Mezi hlavní charakteristiky takového klimatu patří např. pocit zodpovědnosti za dosažení vzdělávacích cílů, který je sdílený společně se všemi zaměstnanci školy, vzájemná podpora, permanentní zdroj nápadů a námětů, informovanost o problémech a jejich společně řešení, povzbuzování a vzájemná podpora všech při předkládání různých návrhů ke zlepšení školních činností či respektování názorů ostatních.⁶⁵ Právě to, že bude kooperativní výuka podporována ze strany celé školy, budou mít i učitelé větší chuť tuto metodu výuky během vyučování využívat spíše, než když se jeden učitel bude snažit o její prosazení bez odezvy školy.

2.7 Role žáka v kooperativním vyučování

Pro žáky je oblíbené takové vyučování, které je pro ně zajímavé, smysluplné, pestré a přiměřeně náročné. Důležité je také používání motivujících a aktivních metod výuky. Učitelé by neměli docházet k názoru, že žáci jsou jen pasivními posluchači, kteří chtějí bez aktivity přežít školní den. Žáci často rádi pracují ve skupin-

⁶⁴ Srov. Fenyvesiová, Lívia. *Vyučovací metody a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2006. Str. 110-111.

⁶⁵ Srov. Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál, 1996. Str. 28-29.

kách, rádi diskutují a pracují na praktických úkolech.⁶⁶ A jaké jiné činnosti vyžadují větší aktivitu během vyučování než tyto? Kooperativní vyučování je metodou, která nám aktivitu žáků může ve výuce umožnit.

V kooperativním vyučování jsou vytvářeny takové podmínky pro zapojení všech žáků tak, že i ti, co například při frontální formě vyučování stojí stranou, mohou být aktivně do výuky zapojeni. Role žáka se v kooperativní výuce proměňuje. Žák už není pouhým pasivním posluchačem, ale spolurozhoduje o svém učení, protože získávání potřebných informací závisí na něm. Proto musí být ve svém snažení aktivní. Důležitým znakem kooperativního vyučování je řeč. Tu žáci potřebují k tomu, aby spolu mohli komunikativně spolupracovat a dojít tak k vytyčenému cíli. Žáci v kooperativních skupinách často diskutují nahlas spíše než, když je pozornost celé třídy upřena pouze na ně. Žáci se tak nebojí prezentovat své výsledky, protože výsledky práce prošly již kritickou analýzou všech členů učební skupiny.⁶⁷

2.8 Účinnost kooperativního vyučování

Kooperativní učení je výukou v malých skupinách s účelem, aby studenti mezi sebou spolupracovali a tím maximalizovali své vlastní učení. Když se to dělá dobře, je kooperativní učení vysoce strukturovaná učební strategie, která vychází z toho, že mnozí žáci se učí lépe, když se nacházejí ve středu interakce s jejich vrstevníky. Ke kooperativnímu učení dochází tehdy, když učební metody umožňují studentům pracovat a učit se v malých, heterogenních skupinkách. Pokud se

⁶⁶ Srov. Sitná, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. Str. 13.

⁶⁷ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 39-40.

tak stane, je kooperativní učení metodou, kterou nazývá R. Slavin „sociální mocí učení“.⁶⁸

Aby práce ve skupině vedla ke kooperaci mezi žáky, je zapotřebí dodržet několik základních principů. To, že zavedeme kooperativní vyučování ve výuce ještě neznamena automatický úspěch vyučovacího procesu. Úspěch kooperativního vyučování spočívá v cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách. Cílové usměrňování se projevuje v těchto třech fázích skupinové práce – ve formulaci otázky, úkonu nebo problému, v činnosti žáků přímo ve skupině a ve výsledcích práce skupin.⁶⁹

Samotná kooperativní výuka, pokud funguje tak jak má, přináší velmi dobré výsledky. Cesta k nim však vůbec není jednoduchá. Dovednosti, které žák získává a o kterých jsme v této práci již tolikrát mluvili, nejsou samozřejmostí na základě toho, že si řekneme, že ve výuce bude užita kooperativní metoda vyučování. Vliv na efektivitu má především učitel, jeho znalosti a zkušenosti, protože je to právě on, kdo musí dobře stanovit cíl výuky tak, aby byl efektivní, dále pak úroveň vztahů ve třídě nebo míra zvládnutí dovedností potřebných ke spolupráci. Tyto dovednosti nejsou vrozené, proto je potřebné, aby se je žáci krok za krokem naučili. Pokud však učitel zařadí tento typ výuky ještě dříve, než pro ni vytvoří vhodné podmínky, je velice pravděpodobné, že didaktický efekt výuky nebude tak velký a že hlavním průvodním jevem bude nekázeň.⁷⁰

⁶⁸ Srov. Slavin, Robert. In: Tsay, Mina – Brady, Miranda. *A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?* In: Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. [online], 2010, [cit. 2012-04-07]. Dostupné z:

<https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol_10/no_2/v10n2tsay.pdf>

⁶⁹ Srov. Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 226.

⁷⁰ Srov. Zirhutová, Eva. *Kooperativní činnost – Popis metody*. In: Místo pro život - Environmentální prvek. [online], 2011, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z:

<<http://mistoprozivot.cz/zakladni-metody-programu-misto-pro-zivot/kooperativni-cinnosti/popis-metody>>

Vliv na účinnost každého vyučování má i četnost používané metody. Každá metoda pokud nebude obměňována, bude po čase ztrácet na efektivitě nebo budou postupně upozadněny jiné možnosti způsobu získávání dovedností a znalostí, které by nám poskytla jiná metoda výuky. „*Tak jako všechny vyučovací metody i skupinová práce bude neúčinná, pokud ji budeme používat bez rozmyslu, příliš často či příliš dlouhou dobu.*“⁷¹ Proto je žádoucí, aby ve třídě byly uplatňovány různé přístupy k vyučování. Protože pokud chceme, aby se žáci cítili tak, že je respektován jejich vlastní styl učení, a současně, aby různost učebních činností oslovila všechny žáky a nejen určitou skupinu, je třeba ve vyučovacím procesu využívat různé metody vyučování. Současně je důležité poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu. Žáci musí mít příležitost k otevřeným diskuzím se současným připomínáním toho, že osvojované sociální a emoční dovednosti je nezbytné užívat ve všech situacích školního života. Proto je třeba, aby učitel užíval vyváženou kombinaci vyučovacích strategií. „*Vyučování navozující jak kognitivní, tak sociální a emoční učení by mělo využívat různé modalit a přístupy, aby uspokojovalo odlišné kognitivní nebo učební styly žáků a jimi preferované způsoby práce*“.⁷²

2.9 Hodnocení v kooperativním vyučování

Hodnocení je přirozenou součástí našeho života. Můžeme říci, že jakmile se s někým nebo s něčím setkáme, začínáme hodnotit. Proto je hodnocení také přirozeným prvkem i našeho vzdělávání. Hodnocení je součástí všech metod vyučování, včetně té kooperativní. V kooperativním vyučování je však naprostou nezbytností, protože bez vyhodnocování činnosti, by nebyla prokazatelná kooperativní činnost ve skupině. „*Protože kooperativní skupinová činnost přináší větší objem interakce mezi účastníky učení, přináší i větší zapojení do hodnocení, než je tomu*

⁷¹ Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. Str. 176.

⁷² Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. Str. 86.

při frontální práci.“⁷³ Hodnocení na principech kooperace se tak stává jedním z nejvýraznějších činitelů podporujících status kooperativního učení.⁷⁴ Současně pro kooperativní vyučování není zvláště vhodné, aby hodnocení prováděl pouze učitel. Proto je v kooperativním učení velice žádoucí, nebo je spíše povinností, aby průběh učení hodnotili i sami žáci, neboť jedním ze základních principů kooperativního učení je právo dítěte na sebevyjádření.

*Hodnotící proces v kooperativním učení je komplexní, pokud:*⁷⁵

- skupiny hodnotí celoskupinové procesy
- členové skupiny hodnotí jeden druhého
- každý jednotlivec hodnotí sám sebe v kontextu skupiny
- konečný produkt je hodnocen jinou skupinou
- práce je hodnocena učitelem

Žáci by měli vědět, jak si ve vzájemné spolupráci se svými spolužáky počínají a vzájemnou činnost sami sledovat, a tím si ujasnit, čemu se naučili. Učitel by měl dát svým žákům prostor k tomu, aby se mohli vyjádřit. Základními otázkami, na které by se žáci měli během hodnocení své činnosti soustředit jsou:⁷⁶

- O co v dané činnosti šlo?
- Jaký měli pocit z toho, co se ve skupině dělo?
- Co bylo na společné práci dobré?
- Co naopak na společné práci dobré nebylo a co ji mohlo vylepšit?
- Co se naučili?

⁷³ Kasíková, Hana. *Kooperativní vyučování, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 91.

⁷⁴ Srov. Kasíková, Hana. *Učíme (se) spolupráci spolupráci*. Kladno: AISIS, 2005. Str. 66.

⁷⁵ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní vyučování, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 91.

⁷⁶ Srov. Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Str. 120.

Sami učitelé považují hodnocení skupinové kooperativní výuky za velmi problematické. Někdy dokonce od této metody výuky právě z tohoto důvodu raději ustupují. Co je tedy na hodnocení kooperativního učení tak problematické? Za prvé je to především to, že je velice složité zaznamenat bezprostřední efekty práce ve skupinách. Efektivita skupinové práce se totiž projevuje až po delší době. Učitel tak často může kooperativní učení vzdávat, protože se obává nejasných efektů výuky. Za druhé může být problematické to, že kooperativní vyučování usiluje o osobnostní a sociální rozvoj žáků. Avšak jak lze změřit míru sociálních a osobnostních dovedností žáka? Například jak uvádí H. Kasíková v knize *Kooperativní učení, kooperativní škola – Jak je možné změřit například vzrůstající míru empatie?* A za třetí je velmi těžké hodnotit jednotlivce v rámci učební skupiny, jeho rovnoměrné zapojení do činnosti skupiny.⁷⁷ Nyní jsme si uvedli stěžejní problémy, které učitele mohou během kooperativní výuky ve skupinách potkat. Učitel by se měl tyto úskalí hodnocení uvědomit a snažit se jim předcházet například tím, že si naplánuje, co má být bezprostředně hodnoceno a proč.

Proto, abychom prověřili skutečnou míru kooperace v učebních skupinách, můžeme využít tohoto hodnotícího listu:⁷⁸

	ano	ne	poznámky
Účastnil se každý?			
Cítil se někdo ostrčený?			
Přispíval každý?			
Dominoval někdo?			
Hádali jste se? (Jak jste to řešili?)			
Věděl každý, co má dělat?			
Jste spokojeni s prací, kterou jste (dosud) udělali?			

⁷⁷ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní vyučování, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010.

Str. 92-93.

⁷⁸ Tamtéž. Str. 95.

2.10 Pohled do historie kooperativního vyučování

Myšlenka spolupráce v prostředí učebního procesu je velice stará. Tuto ideu můžeme nalézt už ve spisech prvních filosofických velikánů Platóna a Aristotela, ale i u středověkých myslitelů jako byl Tomáš Akvinský. V těchto dobách byla metoda spolupráce známá jako metoda, při které se jeden žák učí od druhého žáka nebo od skupiny žáků (tutoring). Nejvíce však byla myšlenka metody kooperativního vyučování patrná u J. A. Komenského. Komenský byl přesvědčen, že zavedení této metody je prospěšné jak pro učitele, tak pro ty, kteří učí jiné a ty, co jsou učenými.

Kooperativní metoda se více dostala do popředí zájmu až v 18. století díky Bellovo-Lancasterově soustavě vyučování, jejíž cílem bylo zefektivnit vyučování dětí pocházejících z nižších sociálních vrstev. Šlo o metodu monitoringu, tedy metodu, která byla založena na užití pomocníků učitele v rámci učebního procesu. Prostřednictvím monitorů tak mohl jeden učitel vyučovat až osm set žáků. Myšlenky této metody byly na počátku 19. století přeneseny do Spojených států amerických. Následně vzniklo v Americe školské hnutí, které kladlo důraz na učení za pomoci druhých.

V první polovině 19. století se J. B. Girard snažil o zavedení systému, jehož cílem bylo vzájemné učení, a to nejen pro kvalitu vyučování, ale i pro zkvalitnění sociálních funkcí. Šlo o sblížení nadaných a méně nadaných žáků, o ideu vzájemné pomoci. Zbytek 19. století bylo spojováno především se jménem F. Parker. Ten ve svém myšlení navazoval na pedagogické smýšlení J. J. Rousseaua či F. Froebela. Parker kladl důraz na sociální faktor kooperativního vyučování, který napomáhá k utváření demokratické společnosti. Kladl důraz na společenské zájmy – potřebu rozvoje demokracie, individuality a svobody. Sociální faktor se tak ve výchově stal tím nejdůležitějším ze všech. Pro Parkera stojí ještě nad předměty učení i učitelem samotným. Avšak přestože se v tomto období začínají objevovat teorie podporující práci ve skupinách a klade se důraz na spolupráci mezi studenty, na pře-

lomu 19. a 20. století má největší zastoupení v edukačních procesech především herbartistická⁷⁹ tradice, kde je vzájemná spolupráce žáků vytlačována na okraj zájmu.⁸⁰ Postupně ale začala vznikat nová reformní hnutí, která se snažila změnit tradiční přístup k vyučování.

Na počátku 20. století postupně dochází k odklonu od tradiční herbartovské pedagogiky. Do popředí se dostávají nové myšlenky z nových poznatků psychologie, filozofie, sociologie i biologie, které se zaměřovaly na individuální potřeby žáka. Důraz byl také kladen na samoučení. „*Pojetí aktivní školy, u níž zdroj aktivity byl hledán v potřebách a zájmech dítěte ústí v otázky aktivity v sociálním prostředí a aktivity společně s jinými. Akcent na činnost dítěte nastiňuje i možnost, činnosti pospolu, součinnosti, volání po produktivní činnosti ve vyučování poukazuje na svět práce ve vzájemných vztazích.*“⁸¹ V tomto reformním období se dostává do popředí jméno J. Deweye, který chápe učení ve skupině jako základní model pro sociální učení v demokratické společnosti. Podle něj je třeba zakládat výchovu na vnitřní individualitě každého žáka současně s jeho začleněním do společnosti. Deweyova pedagogika začala být nazývána sociální pedagogikou. „*Škola je viděna jako instituce spjatá s aktuálním společenským životem dítěte, místo společenského styku, rozšiřování a prohlubování společných prožitků a výměny společenských zkušeností dětí.*“⁸²

⁷⁹ Teorie herbartismu získala své jméno od německého pedagoga, psychologa a filozofa J. F. Herbart, který žil v letech 1776-1841. Jeho myšlenky rozvinuli jeho žáci a dali vzniknout pedagogickému směru nazvanému herbartismus. Teorie se nejvíce rozvinula v polovině 19. století a významně ovlivnila zejména evropské a americké střední školy. Dnes je označení herbartismus vnímán často negativně. Označení se užívá pro školy, kde není vzdělávání žáků zaměřeno na potřeby dítěte, ale pouze na učivo – na jednotlivé předměty a metody edukačního procesu. Srov. Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. Str. 72-73.

⁸⁰ Srov. Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 35-36.

⁸¹ Tamtéž. Str. 37.

⁸² Tamtéž. Str. 38.

Po druhé světové válce byla sociální pedagogika ještě více upevněna. Důraz byl kladen na kolektivní výchovu, ale nebyl už tak brán zřetel na individuální přispívání každého jedince v rámci skupiny, které má být základním znakem kooperativní výuky. V 60. letech 20. století však došlo k opětovným inovacím a k uplatňování vzájemné interakce žáků. V tomto období se v České republice práce ve skupinách zohledňovala ve vztahu k marxistickým přístupům, které se zakládaly na společné činnosti. Současně se však ubíraly i k přístupům skupinového vyučování v západních zemích. Skupinová výuka tak byla propojena i s jinými metodami, jako je například metoda řešení problémů.

K největšímu zlomu uplatňování práce ve skupinách ve školní praxi došlo v 90. letech 20. století. Bylo to období nových možností a společenských změn, které se odrazily i v oblasti pedagogiky. Prioritním tématem ve školním prostředí byly sociální vztahy. H. Kasíková píše, že pedagogika i psychologie byla ovlivněna humanistickým smýšlením Rogerse a Maslowa, kteří chápali skupinu „*jako prostředí pro realizaci potřeb dítěte i dospělého, jako místo specifického setkávání*“.⁸³ Ve školním prostředí se také rozvíjela sociální interakce a komunikace, zohledňování klimatických podmínek ve třídě, ale i různost organizačních forem a metod výuky a samotné uchopování výuky učitelem jako organizujícím činitelem práce ve výuce. Začíná se pracovat s pojmem kooperace.

Současnost

Snad každý si vzpomeneme na dobu, kterou strávil ve škole. Za sebe mohu říci, že ani na základní škole a ani později na škole střední, jsem se se skupinovou výukou téměř nesetkala. Současné školství se projevuje snahou o inovace vyučování. Proto je i kooperativní metody vyučování stále více zařazována do výuky. Koopera-

⁸³ Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. Str. 59.

tivní učení si tak postupně získává své místo ve vyučovacím procesu, jak jsem se i sama mohla přesvědčit během své praxe na různých školách. Je tedy stále více učitelů, kteří se snaží změnit zaběhnuté stereotypy a školu proměnit v místo, kde se žáci mohou uvolnit a podnítit své individuální schopnosti.

3 Úskalí kooperativní vyučování

Každá činnost sebou nese jak kladné, tak záporné stránky věci. Stejně tak i skupinová forma výuky. Na tomto místě je nutné odlišit od sebe skupinovou a kooperativní metodu výuky. Protože jak již bylo dříve řečeno, to, že se někdo vzdělává ve skupině neznamena, že se chová kooperativně. Skupinová forma vyučování je založena na tom, že je třída rozdělena do menších skupin. Dochází také ke změně interakce – do popředí se dostává vzájemné působení žáků ve skupině a upozaduje se působení mezi učitelem a žáky. Aby však bylo dosaženo co největšího úspěchu ve výuce, je třeba určitá míra kooperace, neboť pouhé rozdělení žáků do skupin kooperaci mezi žáky nezajistí. Zároveň je třeba si uvědomit, že ačkoliv se učitel může snažit sebevíc o kooperaci mezi žáky za pomoci nejrůznějších metod, nemusí vždy své žáky dostatečně motivovat k tomu, aby se takové formy výuky aktivně zúčastňovali, neboť každý žák má své individuální představy i potřeby a nemusí se mu zvolená metoda líbit.

Nyní si uvedeme výčet základních úskalí kooperativního vyučování, která mohou během výuky nastat:

Žáci ve skupině nepracují rovnocenně

Tento problém, je jedním z nejzákladnějších. Téměř v každé skupině se najde žák, který vyvíjí více úsilí a je tahounem celé skupiny a stejně tak se najde i žák, který

se rád „sveze“ a schovává se ve skupině. Někdy je tento problém zapříčiněn záměrným jednáním, jindy může být zapříčiněn povahovými vlastnostmi či skutečnými schopnostmi jednotlivých žáků. Někteří žáci se mohou chovat dominantněji než žáci jiní, stejně tak se mohou nacházet ve skupině žáci schopnostmi slabší nebo žáci ostýchavější. Jednoznačná odpověď, jak vyřešit tento problém není. Všichni žáci mají své individuální potřeby. V případě záměrného nezájmu ze strany některých žáků je jedním z řešení zvýšený dozor učitele a uplatnění závěrečného hodnocení jednotlivých žáků nejen učitelem, ale i jeho spolužáky. Jedno jediné řešení problému neexistuje, je však třeba žáky neustále motivovat k tomu, aby si uvědomili, že společnou prací mohou dosáhnout vzájemného úspěchu.

Přílišný hluk

Dalším problémem, který může nastat během skupinové výuky, je nadměrný hluk a s ním spojený problém kázně. Když žáci pracují sami na úkolu, více je to svádí k hlasitějším projevům, což je také jeden z důvodů proč učitelé mnohdy do své výuky kooperativní vyučování nezačleňují – nechtějí neustále překřikovat a usměrňovat své žáky. Abychom během skupinové výuky zajistili co možná největší klid, je třeba žáky seznámit se základními pravidly komunikace ve skupině, a to, že když mluví jeden žák, ostatní jej nepřekřikují nebo že žáci mají sedět blízko sebe tak, aby se co nejlépe slyšeli. Zároveň je také důležité ze strany učitele neodradit pravidly žáky tak, že se jim nebude chtít spolupracovat a diskutovat mezi sebou.

Kázeň ve třídě je nezbytnou součástí výuky, neboť bez kázně by se žáci nemohli efektivněji učit. *„Nejdůležitější věc, kterou je třeba si uvědomit v souvislosti s kázní, je, že vytváření a zajištění nezbytného pořádku ve vyučování mnohem více souvisí s obecnějšími dovednostmi efektivně vyučovat než se samotným přístupem*

učitele k nežádoucímu chování žáků.“⁸⁴ Tím je rozuměno, že pokud učitel bude schopen vytvořit a zajistit správné naplánování učební činnosti a pokud svým naplánováním učiva vzbudí zájem studentů a podnítí tak tím i jejich motivaci k učení, pravděpodobně nastane i kázeň jako důsledek tohoto počínání. Jedna z největších chyb, kterou může učitel při prosazování kázně ve třídě udělat je, že bude prosazovat kázeň tím, že se bude soustředit na získání převahy způsobem vyvolávání strachu jako určité strategie k odstraňování nežádoucího chování žáků.⁸⁵

Žáci se nevěnují zadanému úkolu

Dalším úskalím kooperativní výuky je, že žáci mohou považovat takovou formu výuky za „oddechový odpočinek“ od běžného vyučování a příležitost, jak si se svými spolužáky popovídat i během hodiny. Jedním z nejvhodnějších způsobů, jak nejvíce zamezit tomuto problému, je zavést opět hodnocení, a to jak ze strany učitele, tak ze strany žáků, popřípadě i rodičů. Žáci by se měli naučit hodnotit své spolužáky i sami sebe. Současně by bylo dobré, aby měli žáci příležitost vyjádřit se sami i k učiteli a k zadanému úkolu. Vzájemná interakce napomůže lepším úkolům ze strany učitele i lepším výsledkům ze strany žáků. Také je možné, že úkol může být ze strany učitele zadán špatně. Může být příliš nejasný, příliš náročný či naopak příliš jednoduchý. Pokud je chyba na straně učitele, je jednoduché změnit přístup studentů k práci změnou nebo úpravou zadané práce. Pokud je nespolupráce zapříčiněna něčím jiným, je třeba tuto situaci okamžitě řešit. Žáci mohou svého učitele pouze zkusit v tom, co vydrží. Zvolit však jako řešení metodu nátlaku na žáky většinou problém nevyřeší, maximálně budou žáci mít z učitele strach a raději se mu podvolí. Nejlepším řešením takové situace je poku-

⁸⁴ Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. Str. 95.

⁸⁵ Srov. Tamtéž. Str. 95-96.

sit se o dialog. Není to metoda zrovna jednoduchá a výsledky jsou nejisté, ale je to jediná metoda, při které můžeme odhalit pravý důvod problémového chování.

Chyby v předávání informací

Práce s informacemi nejsou během práce ve skupině zcela pod dohledem učitele. Proces získávání znalostí žáků tak nemůže být zcela kontrolován. Z tohoto důvodu se snadno může stát, že žáci mohu své poznatky a získané informace chybně interpretovat. K opravě chyb tak může dojít až při prezentaci chybně udělané práce.

Náročnost na přípravu

Kooperativní vyučování je pro učitele na přípravu mnohem náročnější než příprava obyčejného přednesu učiva během hodiny. To je také jeden z důvodů, proč se této metody učitelé často zříkají. Dalšími důvody jsou například nedostatečná zkušenost a s ní obava učitele z toho, že by výuku nezvládl. Často se učitelé do této formy výuky nepouštějí i z důvodu, že ji nikdo jiný na škole nevyužívá a mohla by tak být na učitele, který by ji používat začal, upřena větší pozornost než na ostatní pracovníky a případný neúspěch by byl kolegy negativně hodnocen.

I přes tato úskalí kooperativního vyučování, je třeba si uvědomit, že ačkoliv jsou rizika výuky ve skupině velká, stále převažují pozitivní vlastnosti kooperativního učení, neboť při jaké jiné činnosti by se žáci naučili lepší komunikaci, lepšímu vyjadřování, zvyšování aktivity, kritickému myšlení, samostatnosti, nápomoci a odpovědnosti za sebe i za druhé. Práce ve skupině má svá úskalí, která se však s trochou snahy daří dobře eliminovat, a tím dosahovat kooperativního učení.

„Účinnost skupinového vyučování není automatickým důsledkem začlenění této organizační formy do vyučování, ale závisí na cílevědomém usměrňování práce skupin ve všech jejích etapách.“⁸⁶

Přehledná sumarizace kladů a úskalí kooperativního vyučování:

Klady

- Odpovědnost za druhé
- Zvýšení aktivity při učení
- Činnost proti stereotypu ve vyučování
- Přirozenější vyjadřování
- Učení se organizaci práce
- Respekt k názorům ostatních
- Sdílení vedení
- Vlastní tempo během práce
- Učení se nápomoci
- Samostatnost žáků
- Zlepšení komunikačních a celkově sociálních dovedností
- Zvyšování sebevědomí
- Žák snadněji dokáže přiznat před spolužáky, že něco neví nebo že něčemu nerozumí
- Učitel se skupinové činnosti přímo nezúčastňuje a může tak lépe pozorovat žáky při práci

Zápory

- Přílišný hluk v hodině
- Žáci nepracují rovnoměrně
- Skryté chyby nebo chyby, které se ihned neopraví
- Chybí systematičnost
- Neprobere se tolik učiva
- Riziko odbíhání od úkolu
- Žáci nepracují rovnoměrně (tahouni x lajdáci)
- Obtížnost hodnocení
- Náročnost na přípravu ze strany učitele

Pokud učitelům nebo studentům kooperativní vyučování nevyhovuje, je to často způsobeno tím, že bylo začato s kooperativní metodou výuky dříve, než byly jasně

⁸⁶ Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. Str. 226.

pochopeny její základní principy. Nepochopení se pak projevuje nedostatečnou mírou spolupráce v realizaci tvůrčích a víceúrovňových kooperativních aktivit, které dovolují studentům podílet se na různých úrovních spolupráce s různými cíli.⁸⁷

Spolupráce žáků ve skupinách je přirozenou a účinnou formou výuky. Avšak zavedení skupinové metody výuky neznamena úspěch kooperativního učení. Skupinová metoda vyučování má být do výuky zařazována tehdy, když lze předpokládat, že žák společně s druhými dokáže více než jako jednotlivec. Proto je důležité, aby měl učitel předem rozmyšleno, proč tuto metodu výuky do vyučování zařazuje, čeho chce s její pomocí dosáhnout a tento svůj cíl i nadále sledovat. V současné době stále panuje rozšířená představa, že kooperativní metoda učení představuje pouhé rozdělení žáků do skupin s následným zadáním nějakého úkolu a jeho vyhodnocení. Takové pojetí však charakter kooperativního učení nenaplnuje. Kooperativní výuka je charakteristická tím, že plánovaně, promyšleně a cíleně učí žáky některým sociálním dovednostem, které jsou důležité jak v osobním, tak i v pracovním životě každého člověka. Usiluje o to, aby získané dovednosti byli žáci schopni využít v praxi. Kooperativní učení je tedy něčím víc než pouhým skupinovým seskupením. Současně, kooperativní metoda výuky pomáhá žákům poznávat i jevy, které skupinovou práci narušují nebo ji dokonce znemožňují. Takovými jevy jsou například soupeření žáků, izolování se od druhých, agrese nebo celkově nespolečná spolupráce. Proto je i jedním z cílů kooperativního učení snaha pomoci žákům zvládat i takovéto situace. Důležité je pro kooperativní vyučování uvědomění si těchto skutečností. Jak je zřejmé, cesta k naplnění kooperativní výuky

⁸⁷ Srov. Cohen, G. Elizabeth – Brody, M. Celeste – Sapon-Shevin, Mara. *Teaching cooperative learning. The Challenge for Teacher Education*. Albany: State University of New York Press, 2004. Str. 3.

není rychlá a ani snadná. Avšak vytrvá-li se ve snaze, přináší kooperace do života žáků nejen znalosti, ale i zkušenosti.⁸⁸

4 Geografie v RVP

Předmět geografie spadá svým obsahem do vzdělávací oblasti *Člověk a příroda*. Současně v sobě integruje i tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Environmentální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a sociálních souvislostech
- Mediální výchova

Také tím, že se předmět geografie prolíná i s řadou dalších samostatných předmětů – dějepis, přírodopis, fyzika, chemie, občanská a výtvarná výchova – nabízí se řada souvisejících témat, kterých můžeme v hodinách geografie využít. V předmětu geografie také můžeme využívat nejrůznějších pomůcek, které nám pomáhají získávat vícezdrojové informace.⁸⁹ Tím se nám nabízí dostatek nejrůznějších námětů a prostředků, které můžeme v kooperativním učení využít.

Postavení vzdělávacího oboru geografie v *Rámcovém vzdělávacím programu* je ovlivněn jak postavením, tak i charakterem geografie jako vědeckého oboru zaměřujícího se na přírodní, ale i hospodářskou a společenskou sféru. Předmět geogra-

⁸⁸ Srov. Zirhutová, Eva. *Kooperativní činnost – Popis metody*. In: Místo pro život - Environmentální prvek. [online], 2011, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z: <<http://misto-pro-zivot.cz/zakladni-metody-programu-misto-pro-zivot/kooperativni-cinnosti/popis-metody>>

⁸⁹ Kromě tradičních výukových pomůcek jako je například atlas, nejrůznější nástěnné mapy a učebnice, se v geografické výuce stále více využívá nejrůznější programů, jako je například oblíbený *Google Earth* atd. Dále také geografické vzdělávání využívá i terénních výzkumů atd.

fie se tak nachází ve vzájemném působení přírodních, společenských a technických vědních oborů. Geografie jako celek vytváří specifickou a samostatnou vědní kategorii sociálně-přírodovědních oborů. Geografie ve školním prostředí také často pracuje i s poznatky a základy vědních oborů, na které již ve školách ve výuce není prostor – například geologie, klimatologie, etnografie atd. Předmět geografie má tak multidisciplinární záběr. Role učitele v učebním procesu geografie spočívá především v efektivním a intenzivním zaměstnávání žáků, dále v jejich metodickém vedení a uplatňování nejrůznějších inovačních metod a postupů ve výuce. Žák se tak postupně učí efektivně pracovat se základními informačními daty i geografickými médii. Učí se komunikovat, řešit problémy, vyjadřovat se a hájit své názory před druhými se současným přijímání názorů druhých bez předsudků.⁹⁰

Vzdělávací obsah předmětu geografie:

Obsah i metodologie přírodovědného poznávání odráží systémový charakter přírody a tím i její víceúrovňovost organizace. Zkoumat přírodu tak vyžaduje zcela komplexní a interdisciplinární přístup zkoumání. S tím souvisí právě propojenost jednotlivých vědních oborů. „*Vzdělávací oblast Člověk a příroda má proto také umožnit žákům poznávat, že bariéry mezi jednotlivými úrovněmi organizace přírody reálně neexistují, jsou často jen v našem myšlení a v našich izolovaných přístupech.*“⁹¹

Cílem předmětu geografie je osvojit si poznatky o naší Zemi se současným chápáním procesů a problémů na ní probíhajících. Na vyšších stupních gymnázií jsou

⁹⁰ Srov. Herink, Josef. *Ke koncepci vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) v RVP*. In: Metodický portál. [online], 2004, [cit. 2012-4-07]. Dostupné z: <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVFD/79/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-V-RVP-ZV.html>>

⁹¹ *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [online], 2007, [cit. 2012-04-07]. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>

zastoupeny především témata vycházející z těchto oblastí: Země a vesmír, kartografie a topografie, fyzická geografie, regionální geografie, socioekonomická geografie, regionální geografie světadílů a oceánů a geografie České republiky.

Klíčové kompetence v předmětu geografie:

„Klíčové kompetence představují soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.“⁹²

Kompetence k učení:

- žák si umí naplánovat své učení a pracovní činnost v hodinách geografie
- je schopen pracovat individuálně i v kooperativních skupinách
- dokáže pracovat s různými zdroji informací, ke kterým přistupuje kriticky
- dokáže zpracovávat nejrůznější geografické materiály a informace a uvádět je do vzájemných souvislostí
- vyhledává nové zdroje informací týkajících se nejrůznějších témat z oblasti geografie
- je schopen sebereflexe vedoucí k zefektivnění vlastního učení

Kompetence k řešení problémů:

- žák dokáže řešit problémy a samostatně o nich přemýšlet
- vytváří hypotézy, rozvažuje postupy při řešení problému a následně hypotézy prověřuje

⁹² *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia.* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. Dostupné z: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>

- dokáže sám nalézat potřebné informace k nejrůznějším geografickým tématům a současně dokáže nalézat i potřebné argumenty pro svá tvrzení
- v případě, že žák něčemu nerozumí nebo nemá postupná data, je schopen řešit tyto problémy se svým učitelem geografie

Kompetence komunikační a sociální:

- žák rozvíjí sociální vztahy a schopnost kooperace mezi spolužáky
- dokáže komunikovat a spolupracovat s ostatními na zadaném geografickém úkolu
- efektivně využívá dostupné prostředky komunikace (verbální i neverbální)
- rovněž využívá moderní informační technologie
- umí se vyjadřovat v potřebných geografických pojmech
- dokáže vyjádřit své názory, naslouchat názorům jiných a je schopen diskuze
- respektuje různost hodnot, názorů a schopností ostatních
- dokáže být nápomocen druhému

Kompetence personální:

- žák dokáže zvažovat vztahy mezi svými zájmy a zájmy širší skupiny, do které náleží
- je si vědom svých vlastních možností
- umí přijímat kritiku i ocenění ze strany druhých a je schopen následné sebereflexe, kterou využívá ku svému prospěchu
- žák si dokáže prohlubovat geografické vzdělání pomocí sebevzdělávání a sebevýchovy

Kompetence k podnikavosti:

- žák umí volit správné postupy k dosažení cílů v geografickém vzdělávání a dokáže práci dokončit
- je iniciativní ve vyhledávání potřebných dat
- chápe svoji roli v kooperativní skupině při řešení společného úkolu a snaží se v ní být iniciativní
- využívá poznatky získané v předmětu geografie pro svůj osobní rozvoj

II. Praktická část

5 Úvod k praktické části

5.1 Stanovení cíle praktické části

Cílem praktické části diplomové práce je analýza užití kooperativního vyučování v hodinách geografie na středních školách a návrhy využití kooperativního vyučování v hodinách geografie na středních školách.

Cílem šetření je zjistit, zda učitelé používají ve svých hodinách geografie kooperativní vyučování a zda tato metoda výuky vede při správném postupu ke kooperaci mezi studenty. Z tohoto důvodu byly do šetření zavedeny i otázky týkající se úskalí kooperativní výuky. Šetření se tak snaží zanalyzovat silné a slabé stránky kooperativního vyučování.

Cílem návrhů využití kooperativního vyučování je navrhnout dva moduly kooperativní výuky a jejich zhodnocení. Tyto návrhy využití kooperativního vyučování v hodinách geografie pro střední školy mohou posloužit jako didaktická pomůcka pro ty, kteří s kooperativní metodou vyučování teprve začínají nebo pro ty, kteří hledají nové náměty.

Na základě zjištění, budou vyvozeny teorie pro praxi.

5.2 Použité metody šetření

Ve výzkumném šetření, zaměřeném na analýzu užití kooperativního vyučování v hodinách geografie, bylo užito metody dotazníku. Dotazník byl určen pro učitele středních škol, kteří vyučují předmět geografie. Dotazník měl celkem jedenáct otázek, které měly formu uzavřených strukturovaných otázek, tedy takových otázek, které nabízejí dotazovanému respondentovi hotové odpovědi, při kterých

dotazovaný pouze označuje vhodnou odpověď. Tato metoda byla využita z toho důvodu, že umožňuje přehledné zpracovávání odpovědí z dotazníku a nedochází tak k případným nepřehlednostem. Dotazník byl distribuován elektronicky nebo osobně.⁹³ Dotazníkové šetření bude podpořeno rozhovorem s učitelem geografie pro střední školy.

6 Dotazníkové šetření

6.1 Výběr zkoumaného vzorku

Jako respondenty výzkumného šetření jsem zvolila učitele středních škol, kteří vyučují předmět geografie, neboť výzkumné šetření je zaměřeno na analýzu kooperativního vyučování v hodinách geografie. S dotazníky byli osloveni učitelé středních škol z těchto tří záměrně vybraných oblastí – z Českých Budějovic, z okresu Strakonice a z okresu Klatovy. Rozesláno bylo celkem 30 dotazníků, přičemž návratnost byla 23 dotazníků (tedy 76,7%). Dotazovaní učitelé byli ve věku 28-60 let, přičemž průměrný věk všech respondentů byl 38 let. Na dotazník odpovědělo celkem 12 žen a 11 mužů. To, že se dotazníkového šetření účastnil téměř stejný počet žen a mužů vnímám jako velmi pozitivní aspekt toho, že názory respondentů nejsou pouze z pohledu jednoho pohlaví.

6.2 Hypotézy výzkumného šetření

Pro své výzkumné šetření jsem si stanovila tři základní hypotézy, ze kterých vycházím. Zda se tyto hypotézy šetřením potvrdí ukáže až vyhodnocení dotazníků.

⁹³ Ukázka zadání + vyplněného dotazníku: viz příloha č. 1 a 2.

H1: Geografie je vhodný předmět pro kooperativní učení.

Východisko: Geografie je předmět, ve kterém žáci mohou vzájemně kooperativně pracovat (např. při hledání v atlase). Současně je geografie i předmět, do kterého se výrazně prolíná i řada předmětů jiných. Geografie je tedy vhodným předmětem, ve kterém můžeme uplatňovat nejrůznější témata.⁹⁴

H2: Žáci rádi pracují ve skupinkách, ve kterých pracují kooperativně.

Východisko: Je velmi pravděpodobné, že se vždy najde ve třídě nějaký žák, který se při práci ve skupině kooperativně chovat nebude. Přesto obecně vycházím z toho, že většina žáků se při práci ve skupince při dodržování principů kooperativní výuky kooperativně chová. Navíc i z předpokladu, že žáky práce ve skupinách baví, lze usuzovat, že budou pracovat na úkolu s větší radostí a budou mezi sebou kooperativně komunikovat.

H3: Žáci pracující ve skupinkách dosahují lepších výsledků v učení.

Východisko: Pokud žáci pracují ve skupinách kooperativně, přináší jim to značný prospěch. Při kooperativním učení žákům není učební látka vykládána, ale jsou to oni sami, kteří si zjišťují potřebné informace. A to, že žáci pracují na úkolu sami a zároveň mezi sebou diskutují, sebou přináší nejen větší upevnění učební látky, ale přináší jim i prospěch ze sociálního učení. Proto vycházím z toho, že skupinová práce založená na kooperativním učení, je vhodnou metodou, jak zefektivnit vyučování.

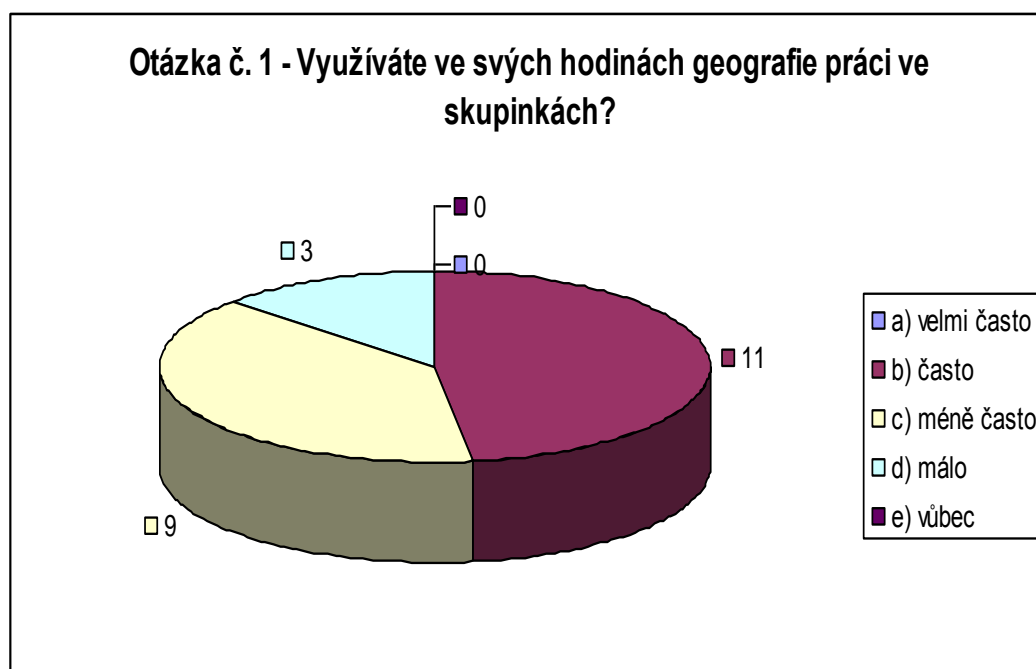
⁹⁴ O průřezových tématech v předmětu geografie jsme hovořili již v kapitole č. 4 (*Geografie v RVP*).

6.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření

V této části se budu věnovat vyhodnocení dotazníkového šetření. Data jsou vyhodnocována pomocí koláčových grafů, které považuji pro tento účel za nejprůhlednější. Ke každému grafu se vztahuje krátké vyhodnocení. Celkové zhodnocení výsledků šetření bude poskytnuto ve shrnutí v následující kapitole.

Otázka č. 1 – Využíváte ve svých hodinách geografie práci ve skupinkách?

Graf 1:

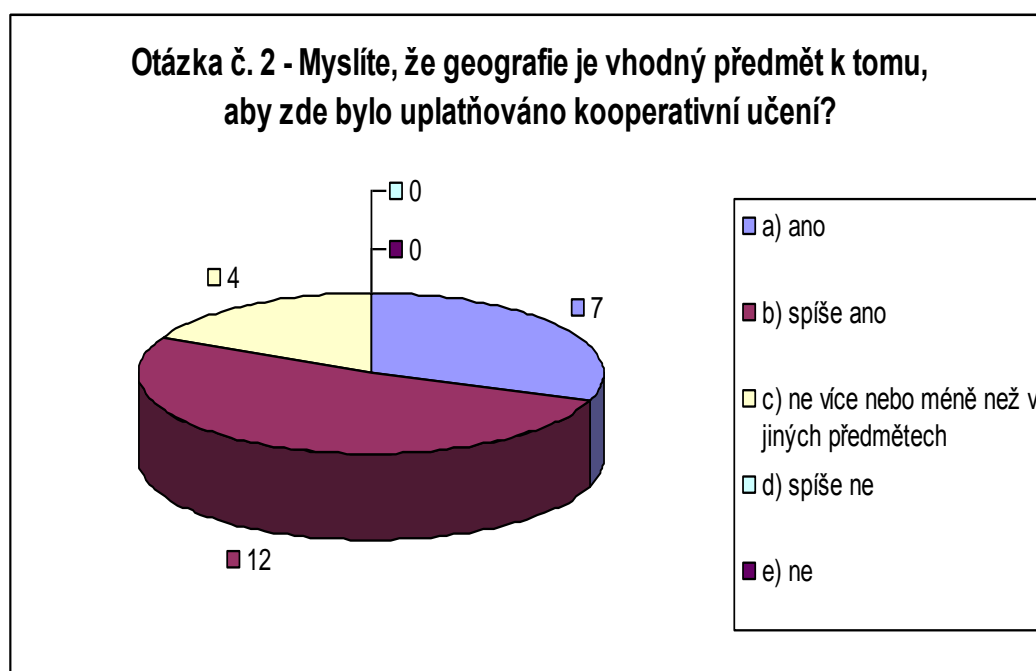


U první otázky měli dotazovaní učitelé odpovědět na to, zda ve svých hodinách geografie uplatňují metodu vyučování ve skupinkách. Z výzkumného šetření vyplynulo, že většina dotazovaných učitelů tuto metodu vyučování využívá často, což je určitě dobrým signálem rozmanitosti metod ve vyučování. Současně však nemalý počet respondentů uvedl, že tuto metodu vyučování využívá spíše méně často

a tři dále uvedli, že tuto metodu využívají pouze málo. Žádný z respondentů, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, neodpověděl, že tuto metodu vyučování využívá velmi často nebo naopak vůbec. Z poskytnutých dat však můžeme říci, že není samozřejmostí využívání skupinové metody výuky v hodinách geografie. Metoda učení se ve skupinkách je sice v hodinách geografie poměrně častá, ale stále nedosahuje z celkového počtu odpovědí ani poloviny.

Otázka č. 2 – Myslíte, že geografie je vhodný předmět k tomu, aby zde bylo uplatňováno kooperativní učení?

Graf 2:

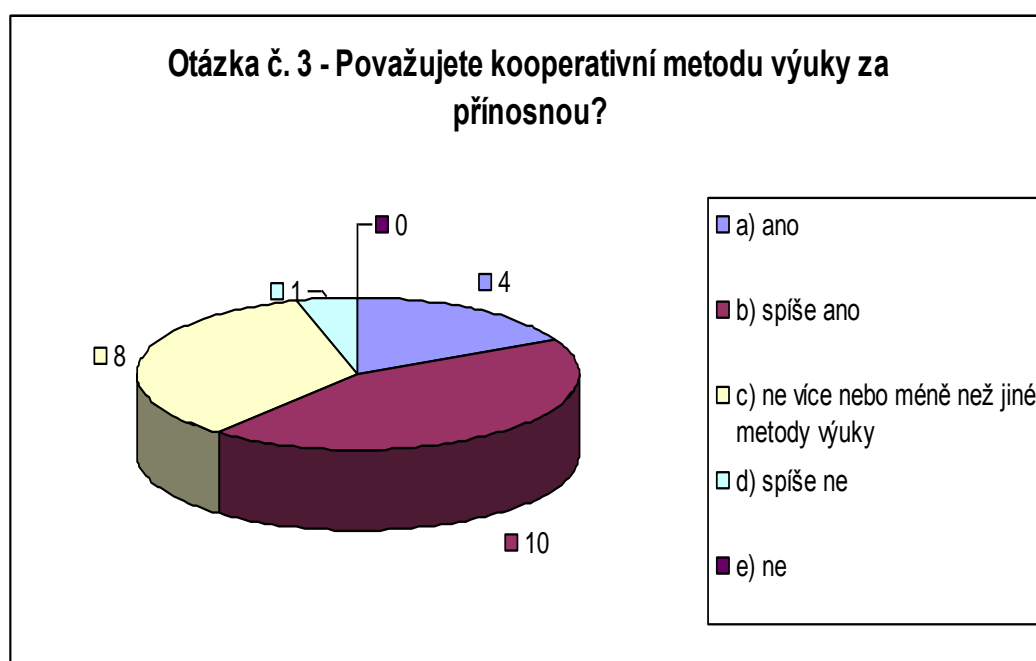


Tato otázka byla do výzkumného šetření zvolena na základě mého vlastního přesvědčení, že předmět geografie je vhodným předmětem k tomu, aby zde mohlo být kooperativní učení uplatňováno. Jak je patrné z výše uvedeného grafu a tím i z dat, které mi byly poskytnuty, moje přesvědčení bylo potvrzeno. Nikdo z dotazovaných učitelů nevedl, že by tento předmět nebyl vhodným předmětem pro uplatňování kooperativního vyučování. Čtyři dotazovaní odpověděli, že mož-

nosti kooperativního vyučování jsou v předmětu geografie shodné s možnostmi uplatňování této metody výuky v rámci jiných předmětů. Z výsledků odpovědí na tuto otázku je tedy patrné, že o geografii můžeme uvažovat jako o předmětu vhodném ke kooperativnímu vyučování.

Otázka č. 3 – Považujete kooperativní metodu výuky za přínosnou?

Graf 3:

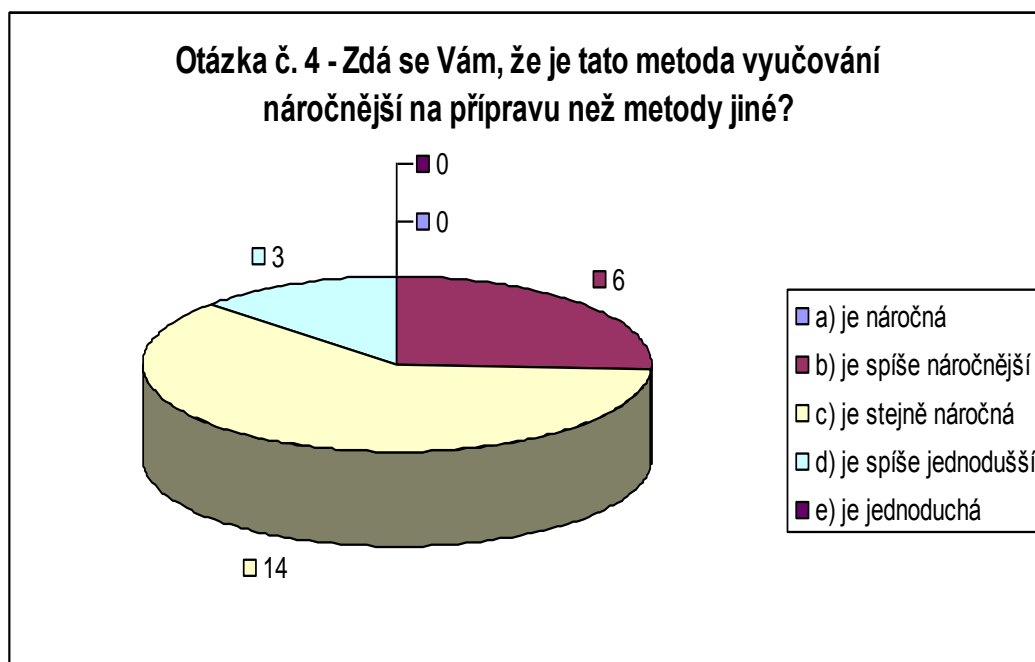


Dalším cílem šetření bylo zjistit, zda dotazovaní respondenti vůbec kooperativní metodu výuky považují za užitečnou. Další otázkou, na kterou byli učitelé dotazováni, proto bylo – Zda považují kooperativní metodu výuky za přínosnou. Z uvedeného grafu vyplývá, že většina dotazovaných respondentů na tuto otázku odpověděla kladně. Další početná skupina dotazovaných učitelů odpověděla, že kooperativní metoda vyučování není více ani naopak méně přínosná než jiné metody používané běžně ve výuce. Pouze jeden dotazovaný na tuto otázku odpově-

děl, že kooperativní metodu výuky za přínosnou spíše nepovažuje. Jednoznačně negativní odpověď nebyla v dotazníkovém šetření uvedena.

Otázka č. 4 – Zdá se Vám, že je tato metoda vyučování náročnější na přípravu než metody jiné?

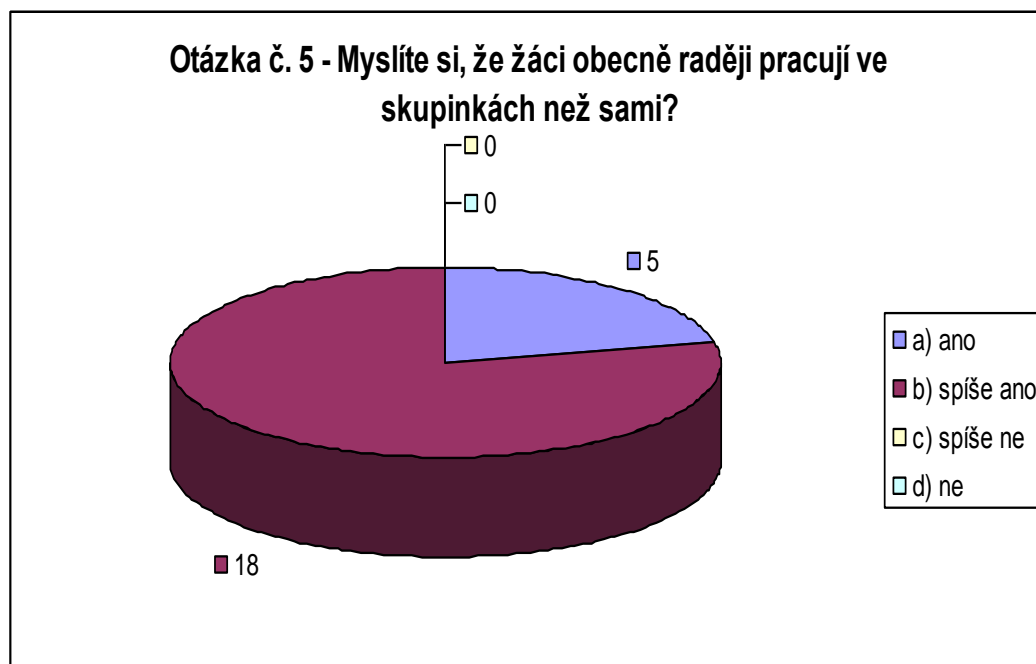
Graf 4:



Z teoretické části této práce víme, že za jedno z úskalí kooperativní metody vyučování je považována její náročnost na přípravu. Jak však z grafu můžeme vyčíst, tato teorie se jednoznačně u dotazovaných respondentů nepotvrdila. Na otázku ohledně náročnosti přípravy kooperativní metody výuky většina dotazovaných odpověděla, že tato metoda výuky je stejně náročná jako metody jiné. Tři dotazovaní dokonce uvedli, že tuto metodu vyučování považují za spíše jednodušší než jiné metody vyučování. Za zcela náročnou tuto metodu neoznačil ani jeden z dotazovaných respondentů. Pouze šest dotazovaných uvedlo, že přípravu kooperativního vyučování považují spíše za náročnější.

Otázka č. 5 – Myslíte si, že žáci obecně raději pracují ve skupinkách než sami?

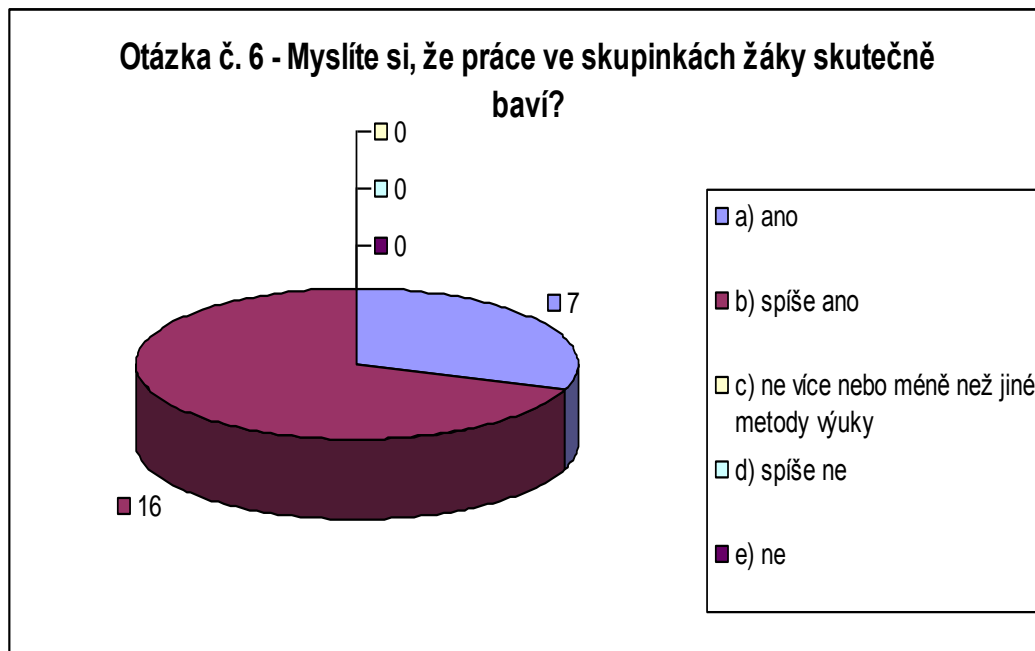
Graf 5:



Na další otázku – Zda si myslí, že žáci pracují raději ve skupinkách – odpověděli dotazovaní učitelé geografie jednoznačně. Naprostá většina respondentů odpověděla na tuto otázku kladně. Žádný z dotazovaných neodpověděl na tuto otázku negativně. Největší početní zastoupení měla k této otázce odpověď spíše ano. Zde se potvrzuje jedna z hypotéz, o které jsem byla přesvědčena, že bude odpovídat i reálnému šetření této problematiky, a to, že žáci rádi ve skupinkách pracují. Ovšem je třeba podotknout, že žáci mohou raději pracovat ve skupinkách z nejrůznějších důvodů. Někteří se mohou pouze chtít „ulít“ z hodiny, při které by jinak museli pracovat samostatně. Proto má být kooperativní učení usměrňováno tak, aby se žák co nejvíce zaktivizoval během práce v kooperativní skupině.

Otázka č. 6 – Myslíte si, že práce ve skupinkách žáky skutečně baví?

Graf 6:

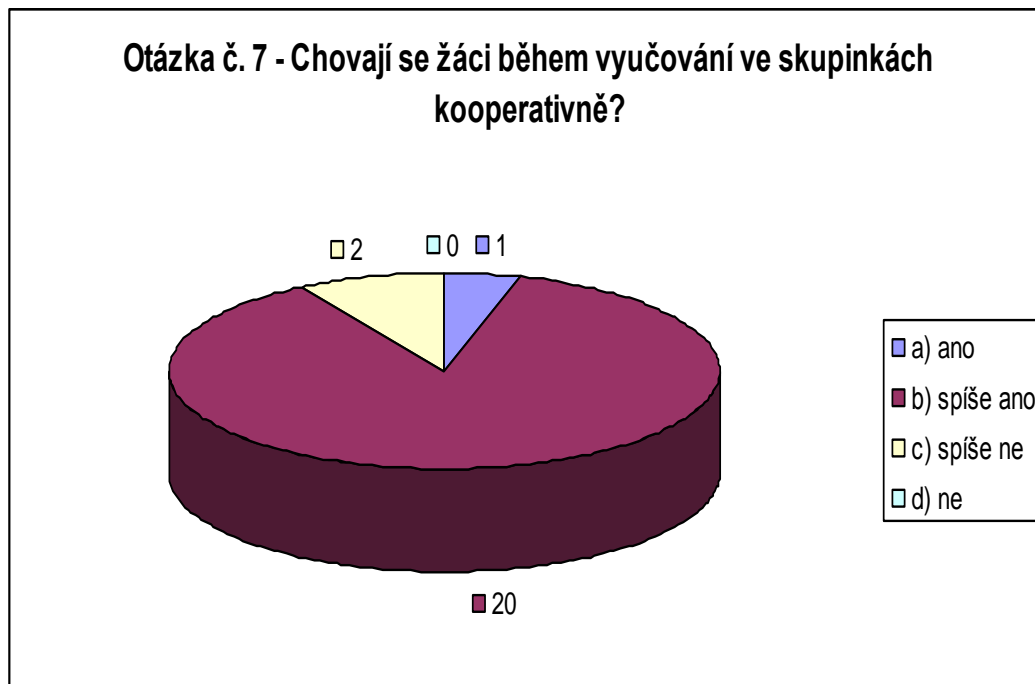


Další otázka, která byla účastníkům dotazníkového šetření položena, se týkala toho, zda žáky práce ve skupinkách skutečně baví. Odpovědi na tuto otázku byly, stejně jako u otázky předešlé, jednoznačné. Nikdo z dotazovaných na tuto otázku neodpověděl negativně. Naprosto všichni dotazovaní respondenti odpověděli, že si myslí, že žáky práce ve skupinkách skutečně baví. Největší početní zastoupení měla opět odpověď spíše ano a ano. „Skupinová práce je činností, jež je zábavná sama o sobě, a zároveň v sobě skrývá obrovský učební potenciál. Vyžaduje, aby si žáci utřídili novou látku a aby pro ně tato látka měla osobní smysl. Skupinová práce vede žáky k tomu, aby přejímali za učení odpovědnost.“⁹⁵ A přijetí odpovědnosti za učení je jedním ze znaků kooperativního vyučování. To, že žáky práce ve skupinkách baví, může být také pro učitele výzvou v tom, že ačkoliv skupinová výuka nemusí v hodinách probíhat kooperativně, učitel ji může neustále propracovávat tak, že se práce skupinek nakonec kooperativní skutečně stane.

⁹⁵ Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. Str. 175.

Otázka č. 7 – Chovají se žáci během vyučování ve skupinkách kooperativně?

Graf 7:

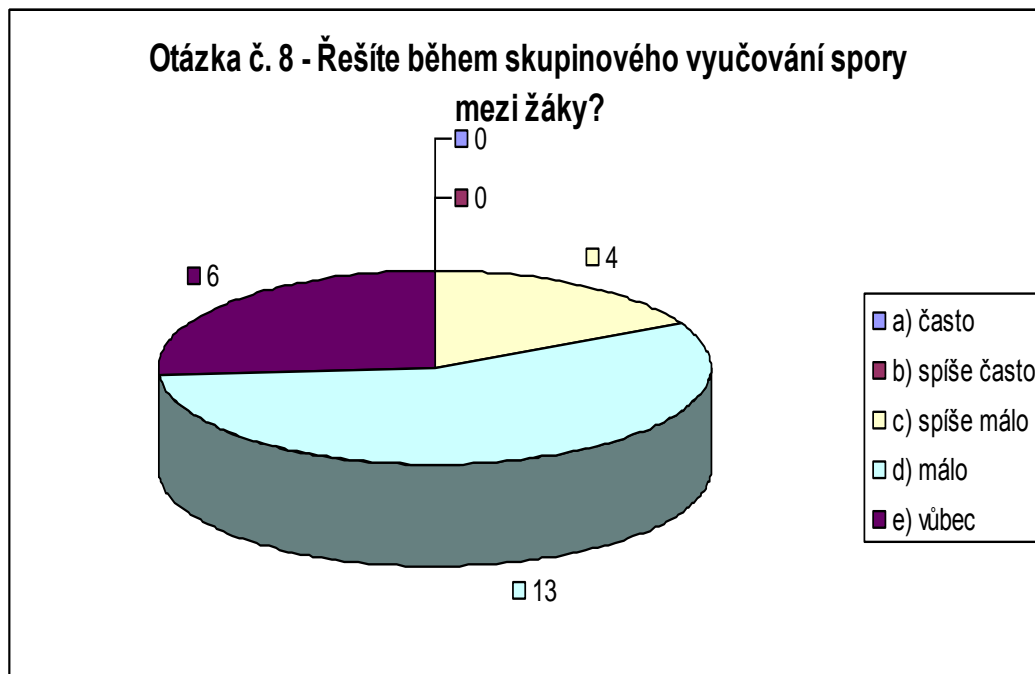


To, že žáci pracují ve skupinkách ještě neznamená, že mezi sebou pracují kooperativně. Jak už jsme si říkali v teoretické části, práce ve skupinkách s sebou přináší i řadu úskalí, které mohou narušovat kooperativní činnosti.⁹⁶ Proto bylo mou snahou zjistit, jak vidí kooperativní jednání žáků dotazovaní respondenti. Naprostá většina dotazovaných učitelů uvedla, že žáci během hodin geografie kooperativně pracují. Pouze dva dotazovaní respondenti uvedli, že spíše ne. Současně nikdo z dotazovaných na tuto otázku nereagoval zcela negativně.

⁹⁶ Jak už jsme si říkali v kapitole č. 3 (*Úskalí kooperativního vyučování*).

Otázka č. 8 – Řešíte během skupinového vyučování spory mezi žáky?

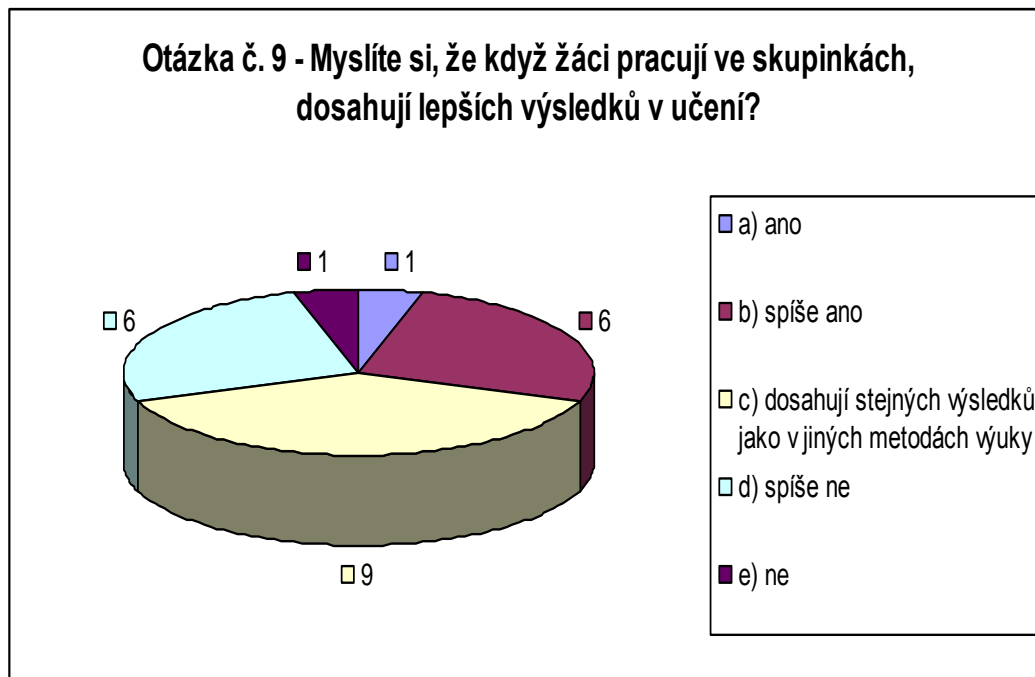
Graf 8:



Další otázka, která se mi jeví jako důležitá je – Zda učitelé řeší během kooperativního vyučování spory mezi žáky? Z grafu je patrné, že občas nějaké spory mezi žáky nastávají, ale nikdo z dotazovaných respondentů neodpověděl na tuto otázku zcela kladně. Pouze čtyři dotazovaní uvedli, že řeší spory mezi žáky spíše málo. Největší početní zastoupení však zaujala odpověď málo a šest dotazovaných uvedlo, že spory mezi žáky neřeší vůbec. Konflikty mezi žáky může způsobit řada faktorů. Mezi základní patří vlastní uskupení skupiny žáků. Některé skupiny jsou utvářeny na základě kamarádství jiné například podle záměru samotného učitele. Přičemž pravděpodobnost, že budou vznikat nějaké význačnější spory mezi žáky, kteří pracují ve skupině vzniklé na základě kamarádství, je mnohem nižší, než u té, ve které budou pracovat žáci, kteří byli seskupeni do skupiny na základě jiných hledisek.

Otázka č. 9 – Myslíte si, že když žáci pracují ve skupinkách dosahují lepších výsledků v učení?

Graf 9:



Další otázkou, kterou jsem si ve svém výzkumném šetření kladla, je – Zda si učitelé myslí, že když žáci pracují ve skupinkách, dosahují lepších výsledků v učení? Odpovědi na tuto otázku toto nepotvrzují. Nejčastější odpověď na otázku byla totiž neutrální. Většina dotazovaných respondentů si myslí, že žáci touto metodou dosahují stejných výsledků jako v jiných vyučovacích metodách. Pouze šest respondentů odpovědělo spíše ano. Stejný počet dotazovaných si myslí, že žáci při práci ve skupinkách spíše lepších výsledků v učení nedosahují. Z výsledů lze usuzovat, že opravdu není jednoduché připravit kooperativní vyučování tak, aby naplňovalo své cíle. Práce v kooperativních skupinkách tak může přinášet i neúspěchy.

Otázka č. 10 – Zapojují se všichni žáci ve skupině rovnoměrně?

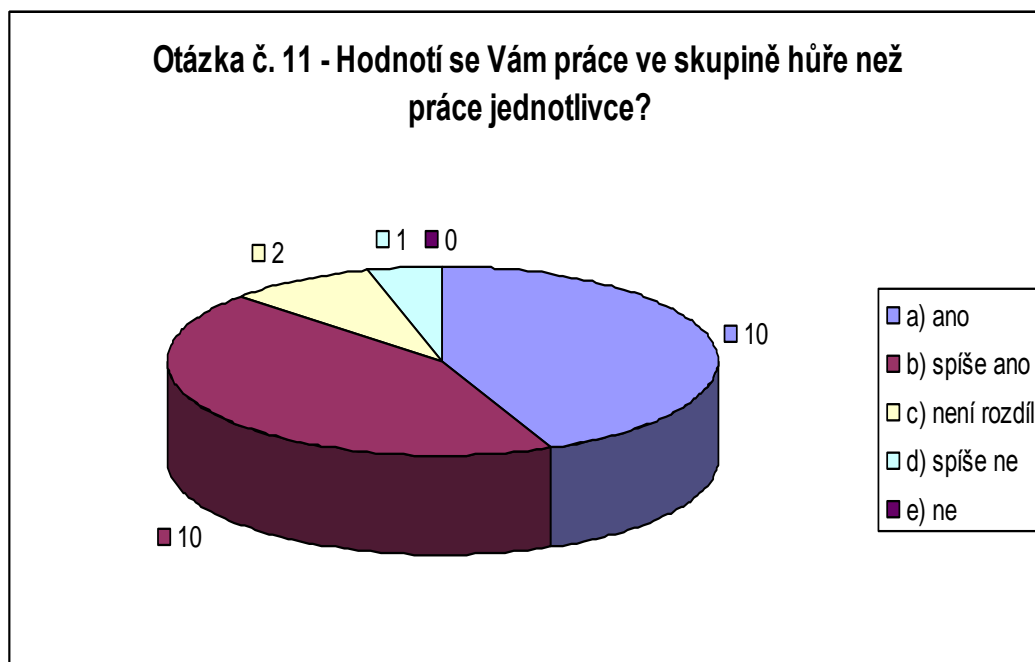
Graf 10:



Jak víme, jedním z úskalí kooperativního vyučování, které brání skutečné kooperaci mezi žáky, je nerovnoměrná práce žáků v utvořené skupině. Proto se další otázka týkala problematiky rovnoměrné práce v kooperativním vyučování. Z výsledků je patrné, že to, že žáci pracují nebo naopak nepracují ve skupinách rovnoměrně, není zcela jednoznačné. V tomto případě bychom mohli obecně říci, že téměř polovina dotazovaných respondentů si myslí, že žáci ve skupinkách pracují rovnoměrně a polovina ne. Většina dotazovaných uvedla na tuto otázku odpověď spíše ano, nikdo však nevyužil odpovědi jasného ano. Naopak dva z dotazovaných využili z výběru nabídnutých odpovědí jasného ne. Z tohoto důvodu také můžeme opět říci, jak je náročné zajistit fungování kooperativního učení ve výuce.

Otázka č. 11 – Hodnotí se Vám práce ve skupině hůře než práce jednotlivce?

Graf 11:



Hodnotit žáka není jednoduché, zvláště pak, když žáci pracují jako celek. Je těžké ohlídat, aby žáci mezi sebou správně kooperativně spolupracovali, natož žáky hodnotit. Proto další otázka byla – Zda se učitelům hodnotí práce skupiny hůře než práce jednotlivce? Naprostá většina dotazovaných tuto hypotézu potvrzuje. Nejčastější odpovědí na tuto otázku byla právě odpověď ano a spíše ano. Pouze dva učitelé odpověděli, že v hodnocení práce skupiny nevidí žádný rozdíl oproti práci jednotlivce. Pouze jeden dotazovaný respondent uvedl, že se mu práce skupiny nehodnotí spíše hůře než práce jednotlivce.

Rozhovor s učitelem geografie pro střední školy (Strakonice)

Cílem rozhovoru nebylo vyvozovat žádné zásadní závěry. Tento rozhovor je pouze ukázkou toho, jaký pohled může mít na kooperativní vyučování jeden z mnoha učitelů geografie a jaká je jeho vlastní zkušenost s touto formou vyučování.

1. Užíváte se svých hodinách geografie kooperativní vyučování?

„Kooperativní metodu vyučování používám. Je to dobrá metoda k tomu, když chci, aby si studenti látku lépe zapamatovali. Hodně využívám pracovních sešitů, slepých map i otázek zpracovaných v RVP/DUM. Je to i dobrá metoda, když chci do vyučování k probíranému učivu zařazovat aktuální zprávy z denního tisku a internetu. Je zajímavé sledovat, co studenti všechno ví. Na konci hodiny často používám i power-pointové prezentace k lepšímu zapamatování si toho, co by si žáci měli z hodiny odnést.“

2. Myslíte, že kooperativní metoda výuky je vhodná k tomu, aby v ní žáci mohli uplatňovat vlastní názory?

„Určitě! Studenti mohou sdělit vlastní názor, zkušenost, podělit se se zážitky z cest. Rozvíjí tím i schopnost komunikace s ostatními studenty, schopnost prosadit se, nebát se říct i odlišný názor. Ne všichni ale mají chuť tuto možnost využít.“

3. Myslíte, že je snadnější uplatňovat kooperativní vyučování na základní škole než na střední?

„Snadnější je to na střední škole, protože žáci mají větší rozhled, soustředěnost a klid. Tedy alespoň u nás. Často ho využívám ke zhodnocení a porovnání politické a ekonomické situace států v rámci shrnutí probíraných celků. Žáci často hledají vlivy a příčiny hospodářské situace určitého státu. To by na základní škole nešlo.“

4. Jsou žáci při kooperativním vyučování hlučnější? Co by jste doporučila k eliminaci hluku ve třídě?

„Je pravda, že jsou při tom hlučnější. Záleží hlavně na skladbě třídy. Je těžké tomu zabránit, pokud mají mezi sebou nějaký problém prodiskutovat. Když už jsou neúnosně hluční, snažím se je ztišit tím, že jim řeknu, že v takovém hluku se nemohou vůbec slyšet.“

5. Jak zapojujete například ostýchavějšího žáka do vyučování. Co by jste doporučila k jeho zaktivování?

„Snažím se pro něj především najít jednodušší otázky, na které může znát odpověď. Za úspěch, třeba i drobný, se ho snažím pochválit, aby si byl příště jistější a nebál se tolik projevit.“

6.4 Potvrzení hypotéz, shrnutí

V této části práce přejdu k tomu, zda se nám na základě výzkumného šetření potvrdily hypotézy, které jsme si stanovili ještě před vlastním dotazníkovým šetřením.

První hypotézou bylo, že geografie je vhodným předmětem k tomu, aby v něm mohlo být uplatňováno kooperativní vyučování. Tato hypotéza se nám potvrdila, protože nikdo z dotazovaných učitelů tento předpoklad skrze své odpovědi nevrátil. Výsledky šetření vnímám jako velmi pozitivní, protože potvrdily mé přesvědčení o tom, že geografii považuji za velmi vhodný předmět pro kooperaci mezi žáky, především díky nejrůznějšímu využití učebních pomůcek a interdisciplinárnímu zaměření geografie, ve kterém se nám pro kooperativní metodu výuky skýtá mnoho zajímavých témat.

Další hypotézou, která byla stanovena bylo, že žáci rádi pracují ve skupinkách, ve kterých se chovají kooperativně. První část této domněnky, tedy to, že žáci obecně rádi pracují ve skupinkách, byla potvrzeno jednoznačně. Nikdo z dotazovaných na tuto otázku neodpověděl záporně. Současně bylo jednoznačně potvrzeno i to, že žáci nejen obecně rádi pracují ve skupinkách, ale že je tato činnost i skutečně baví. Ovšem to, že žáci rádi pracují ve skupinkách, ještě nedokazuje to, že pracují v učebních skupinách kooperativně. Proto nyní přejdeme k tomu, zda byla potvrzena i druhá část původní hypotézy – tedy předpoklad, že žáci ve skupinách kooperativně pracují. I tento předpoklad byl na základě dotazníkového šetření potvrzen.

Poslední hypotézou bylo, že žáci, kteří pracují ve skupinkách, dosahují lepších výsledků. Tato hypotéza však nebyla ani potvrzena ani vyvrácena. Nejčastěji respondenti zastávali názor, že žáci, kteří pracují ve skupinkách, dosahují stejných výsledků jako v jiných metodách výuky. Proto je patrné, že je důležité, zda se ve skupinovém vyučování chovají žáci kooperativně nebo ne.

7 Návrhy kooperativní výuky v hodinách geografie pro SŠ

V této části práce představím dva moduly kooperativního vyučování a provedu jejich zhodnocení. Tyto návrhy na kooperativní vyučování jsou vhodné jak v běžných hodinách geografie, tak i například ve výběrových seminářích. Nejvhodnějším ročníkem pro daná témata kooperativní činnosti, je ten, kdy je ve školách probírána regionální geografie světadílů. Daná témata mohou být v praxi obměňována ve vztahu k jiným regionům světa. Návrhy kooperativní výuky v hodinách geografie jsem sama realizovala a ověřila v praxi.

V úvodu je třeba říci, že žáci, kteří na této činnosti reálně pracovali, nemají s kooperativní metodou vyučování příliš zkušeností, proto i sociální cíle kooperativní výuky byli přizpůsobeny této skutečnosti a možnostem žáků.

Návrh č. 1: Charakteristika jednotlivých států Jižní Ameriky:⁹⁷

Cíle:

- *věcný* – cílem hodiny je, aby žáci získali základní orientaci o státech Jižní Ameriky
- *sociální* – cílem hodiny je, aby žáci dokázali spolupracovat na zadaném úkolu a aby si uvědomili to, že aby byl výsledný úkol naplněn, musí se každý z nich zapojit do činnosti

Žákům byl v úvodu kooperativní činnosti sdělen cíl vyučování. Poté jim byly vysvětleny základní principy, především pak, že každý z nich musí spolupracovat, aby mohl být daný úkol splněn. Žáků bylo ve třídě celkem 20, tudíž byli rozděleni do 5 studijních skupin po 4, což bylo výhodou, protože mohlo být užito pravidla čtyř, které má zajišťovat co největší interakci mezi žáky.⁹⁸ Studijní skupiny byly seskupeny podle vlastní volby žáků (podle kamarádství) a rozmístěny ve třídě tak, aby se navzájem nerušily. Jednotlivé role byly žákům přiděleny náhodně učitelem (koordinátor, pracovník s informacemi, sekretář a pozorovatel a hodnotitel). Následně byla žákům vysvětlena podstata těchto rolí. Poté žáci obdrželi pracovní list, na kterém společně pracovali. Když byli hotovi, sekretář z každé skupiny předstoupil před třídu, aby prezentoval zjištěné informace. Následně probíhalo hodnocení podle principů kooperativního učení. Hodnocení neprobíhalo písemně kvůli nedostatku času, ale slovně.

⁹⁷ Ukázka zadání + vyplněného pracovního listu – viz. příloha č.3 a 4.

⁹⁸ Pravidlo čtyř bylo vysvětleno v kapitole č. 2 – podkapitola 2.5.2 (*Velikost kooperativních skupin*).

Návrh č. 2: Zajímavosti států Jižní Ameriky⁹⁹

Cíle:

- *věcný* – cílem hodiny je, aby si žáci rozšířili znalosti o zemích Jižní Ameriky a aby znali některé z nejdůležitější zajímavostí daných států.
- *sociální* – cílem hodiny je, aby žáci dokázali spolupracovat na zadaném úkolu a aby si uvědomili to, že aby byl výsledný úkol naplněn, musí se každý z nich zapojit do činnosti

Žákům byl v úvodu kooperativní činnosti sdělen cíl vyučování. Poté jim byly vysvětleny základní principy, především pak, že každý z nich musí spolupracovat, aby mohl být daný úkol splněn (stejně jako tomu bylo u třídy předchozí). Ve třídě bylo celkem 18 žáků, tudíž byli žáci rozděleny do 5 skupin (3x4 a 2x3). Studijní skupiny byly opět seskupeny podle vlastní volby žáků a rovněž rozmístěny ve třídě tak, aby se nerušily. V této hodině si však žáci jednotlivé role přidělili sami poté, co jim byla vysvětlena jejich podstata. Poté žáci obdrželi pracovní list a materiály ze kterých mohli čerpat informace.¹⁰⁰ Když byli hotovi, vystoupil opět sekretář z každé skupiny před třídou. Následně probíhalo hodnocení podle principů kooperativního učení. Hodnocení opět probíhalo slovně.

Shrnutí:

Kooperativní metoda výuky je pro začínajícího pedagoga nebo i pro pedagoga, který s kooperativní výukou teprve začíná poměrně obtížná. Pro mě byla náročná především příprava, a to z časového hlediska. Samotná realizace v hodině však již

⁹⁹ Ukázka zadání + vyplněného pracovního listu – viz. příloha č. 5 a 6.

¹⁰⁰ Každá ze skupin dostala materiál, který se týkal zajímavostí dané země a ze kterého čerpali informace (například: Rýpal, Vladimír. *Obrázky z Jižní Ameriky. Část třetí: Bolívie*. [online], 2004, [cit. 30.3.2012]. Dostupné z [www: <http://cestuji.info/jizni-amerika/bolivie.html>](http://cestuji.info/jizni-amerika/bolivie.html).

obtížná nebyla. V obou hodinách žáci projevovali nadšení ze změny běžné vyučovací hodiny, což se projevilo i v aktivitě a vzájemné kooperaci. Negativem obou hodin však byla přílišná hlučnost v hodině. Proto museli být žáci chvílemi usměřováni, což jim bylo odůvodněno tím, že dokud budou příliš hluční, nebudou se navzájem slyšet a nemohou tak mezi sebou správně komunikovat. Do hodnocení byli vyzváni všichni – jak skupiny, tak i samotní žáci – přičemž nejvíce se zapojovali především chlapci, kteří to, že mohou hodnotit vyučování, brali jako zábavnou činnost, kterou v běžné výuce neužívají. Je třeba poznamenat, že průběh obou hodin byl ovlivněn tím, že žáci na kooperativní učení během hodin nejsou zvyklí, takže nebylo nutné podporovat je v aktivitě a sami tak kooperativně pracovali.

8 Doporučení pro praxi

Z dotazníkového výzkumného šetření bylo potvrzeno, že žáci rádi pracují ve skupinách a že je tato činnost skutečně baví. To, že žáci rádi pracují ve skupinkách je signálem pro učitele v tom, aby si uvědomili, jak velký potenciál ve výuce oblíbenost skupinového vyučování skýtá. Díky tomu mohou učitelé připravit výuku tak, aby se z pouhého skupinového vyučování stala výuka kooperativní. V dotazníkovém šetření skupina učitelů odpovídala, že kooperativní metoda výuky je náročnější na přípravu než metody jiné. Je pravda, že začátky v kooperativním vyučování mohou být mnohem těžší než například ve frontálním vyučování. V kooperativní výuce je třeba pečlivě připravit práci tak, aby byla efektivně naplánována činnost všech žáků. Je to organizovaná, cíleně plánovaná činnost, která vyžaduje čas učitele. Současně musí učitel hledat nové a zajímavé podněty a materiály, se kterými žáci mohou pracovat, aniž by se výuka stala stereotypem. Proto je v začátcích velmi důležitá pevná vůle vytrvat.

Jedním z problémů, které mohou při zavádění kooperativního vyučování nastat, jsou spory a nepochopení mezi žáky. Případné spory a konflikty však nejsou v kooperativním učení vždy na škodu. Naopak, někdy mohou být i vhodným

„učebním materiálem“. Protože při čem jiném, než v konfrontaci s odlišnými názory druhých, se mohou žáci naučit chápání odlišnosti jiných, jejich názorů a prohlubovat tak svoji míru empatie a tolerance? Konflikt však nesmí přesáhnout míru únosnosti a zahrnovat v sobě agresivitu. Jak ale podporovat žáky v tom, aby zvažovali i názory druhých a konfrontovali je se svými? V tomto případě je důležité dávat prostor k sebevyjádření jedince, aby mohl objasnit, co tím, co řekl, vlastně myslel. Druzí by mu měli naslouchat a kriticky přistupovat jak k jeho, tak k vlastním názorům a třeba si říci – Nemá spíše pravdu on, než já? Někdy však dojít ke konečnému stanovisku, které by všichni zastávali nelze. I uvědomění si toho, že ne vždy může dojít k řešení, je pro žáky užitečnou zkušeností. I tato skutečnost napomáhá tomu, aby si žáci uvědomili, že aby se jim společná práce vydařila, musí zájemně spolupracovat a komunikovat. Právě uvědomění si toho, že úspěchu dosáhnou jen tehdy, budou-li úspěšní i všichni ostatní, vede ke skutečné kooperativní výuce. Žáci si tak začnou uvědomovat i vzájemné odlišnosti a postupem času se naučí empatii a toleranci.

Jednou z otázek výzkumného šetření také bylo to – Zda se žáci zapojují během skupinové výuky rovnoměrně? Poměrně početná část z respondentů odpověděla, že spíše ne. Proto je třeba klást si otázku, jak napomoci tomu, aby žáci ve skupinách rovnoměrně pracovali, aby tak mohlo docházet ke vzájemné spolupráci, která je znakem kooperativního vyučování. V tomto případě je důležité, aby učitel připravoval výuku tak, aby vzbuzovala zájem žáků, díky kterému se pak budou chtít sami zapojovat do probíhajících činností. Ovšem motivovat žáky tak, aby všichni pocítili zájem o činnost, není jednoduchou záležitostí. Každý žák je individuální osobností, a tudíž se zdroj jeho motivace liší od případu k případu. Ještě náročnější je pak projevený zájem žáka udržet. Pokud je však nerovnoměrnost ve skupině zapříčiněna tím, že jeden žák je dominantnější než druhý, je třeba určité míry intervence do činnosti žáků ze strany učitele. Zatímco dominantní žák by měl být mírně usměrňován, ten druhý by měl být naopak povzbuzován. Usměrnit dominantního žáka můžeme například tím, že jej pověříme jiným úkolem. D. Sit-

ná¹⁰¹ doporučuje, aby byl takový žák usměřován například tím, že mu bude svěřen úkol, na který se bude muset soustředit – např. role časoměřiče. Učitel také může rovnou vytvořit skupinu, ve které se budou nacházet pouze dominantní žáci, kteří si tak budou více rovni. Méně dominantního žáka naopak můžeme v aktivitě podpořit tím, že ho budeme začleňovat do méně početnější skupiny, kde se bude moci více projevit nebo ho můžeme postupně „utužovat“ tím, že se jeho role ve skupině bude proměňovat (například od zapisovatele po koordinátora). Nedostatečné začlenění se do práce skupiny nacházíme i u žáka, který je méně schopný než jiní žáci. To, že se ve skupině nachází méně schopný žák, však neznamená okamžité znevýhodnění dané skupiny. Je pravděpodobné, že takový žák bude projevovat více iniciativy v kooperaci s jinými vrstevníky, než při běžném pasivním výkladu samotného učitele. Současně tento žák může být svým spolupracovníkům velmi nápomocným členem v ujasňování a utřídování myšlenek. H. Kasíková říká, že: „*Přítomnost méně schopného mnohdy znamená, že druzí mu potřebují vysvětlit, ujasnit, co nepochopil. A tím současně tento žák pomáhá jim pochopit jasněji, o čem mluví.*“¹⁰² Dále se ve skupinách můžeme setkat i s velmi nadaným žákem. Pokud se v kooperativní učební skupině objeví žák, který je nadanější než jeho spolužáci, bylo by chybou tuto jeho schopnost usměřovat. Je proto vhodnější, zadávat mu individuální a náročnější úkoly. S určitou mírou nerovnoměrnosti ve skupinách musí učitel vždy počítat.

Při realizaci návrhů kooperativních hodin ve vyučování často docházelo k velké hlučnosti ve třídě, především díky tomu, že žáci touto metodou nebyli vyučováni. Přílišný hluk bývá často důvodem, proč učitelé od kooperativního vyučování upouštějí. To, že žáci pracují ve skupinkách, přináší větší míru hluku, která je pro učitele mnohdy vyčerpávající. Avšak je nutné si uvědomit, že postupem času, kdy se bude kooperativní metoda výuky stávat pravidelnou součástí vyučování, si žáci osvojí potřebné principy a naučí se pracovat bez nadměrného hluku. Naučí se pracovat s pravidlem, že si nemají skákat do řeči. To, aby se naučili mluvit vždy je-

¹⁰¹ Srov. Sitná, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. Str. 57-58.

¹⁰² Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. Str. 85.

den po druhém, je důležité pro to, aby se lépe slyšeli a mohli tak mezi sebou lépe komunikovat a vstřebávat informace.

9 Závěr praktické části

V praktické části práce jsem se zabývala dotazníkovým šetřením, jeho náležitostmi a vyhodnocováním. Byly stanoveny základní hypotézy, které jsem se skrze dotazníkové šetření snažila potvrdit. Provedené šetření nám reálně potvrdilo dvě ze tří hypotéz – to, že geografie je vhodný předmět pro to, aby v něm byla uplatňována kooperativní metoda vyučování a to, že žáci rádi pracují ve skupinkách, ve kterých se chovají kooperativně. Poslední hypotéza však potvrzena ani vyvrácena nebyla – to, že žáci pracující ve skupinkách dosahují lepších výsledků, bylo vyhodnoceno neutrálně, protože většina dotazovaných respondentů v tomto případě zastávala neutrální postoj. To také můžeme brát jako ukázkou toho, že pouhá skupinová práce nemusí být kooperativním vyučováním. V další části práce jsme si představili dva moduly kooperativní výuky, které mohou být didaktickou pomůckou pro ty, co hledají náměty pro kooperativní výuku v hodinách geografie. Z výsledků dotazníkového šetření a z provedených kooperativních hodin jsme vyvodili doporučení pro praxi.

Závěr

Cílem této práce bylo poskytnout přehledný vhled do problematiky kooperativního vyučování, které bylo zaměřeno na kooperativní výuku v hodinách geografie pro střední školy.

Teoretická část práce byla zaměřena na základní problematiku kooperativního vyučování. V této části jsem se snažila vymezit základní pojmy spojené s proble-

matikou kooperativního vyučování. Zabývala jsem se zde základními charakteristikami, technikami ale i úskalími, na které můžeme při zavádění kooperativního vyučování narážet. Současně jsem se zde zabývala také rolí učitele a žáka, kteří jsou pro to, aby bylo kooperativní vyučování úspěšné, nepostradatelní.

V praktické části této práce jsem se snažila o analýzu kooperativního vyučování v předmětu geografie pro střední školy a předložila dva návrhy kooperativních hodin, které lze využít v hodinách geografie. Pro analýzu kooperativního vyučování bylo užito metody dotazníku. Současně jsem provedla i rozhovor s jedním z učitelů geografie, který nám představuje názor jednoho z těch, kteří kooperativní metodu vyučování používají.

Věřím, že cíle, které jsem si v této diplomové práci stanovila, byly naplněny. Jistě by se našlo mnoho a mnoho dalších témat či otázek, které bychom si ohledně této tematiky mohli klást nebo metod, které bychom mohli uplatňovat. Proto výsledky své diplomové práce chápu jen jako příspěvek k problematice kooperativního vyučování, které je nepochybně rozsáhlým tématem.

Základní pozitivum, které spatřuji v kooperativním vyučování, se nenachází pouze na poli vědomostí, ale především v rozvíjení sociálních dovedností, které mohou být pro žáka dobrou přípravou do budoucnosti. V jaké jiné metodě výuky by žáci mohli lépe rozvíjet své komunikační dovednosti a sociální vztahy? Současně je kooperativní vyučování metodou, která umožňuje žákům větší zapojení se do vyučovacího procesu. Proto by již učitelé neměli předpokládat dovednosti spolupráce žáků, ale měli by se snažit tyto dovednosti v žácích podporovat. Kooperativní metoda vyučování se mi tak jeví jako nejvhodnější metoda pro vzájemnou interakci mezi žáky.

Seznam použité literatury:

Cohen, G. Elizabeth – Brody, M. Celeste – Sapon-Shevin, Mara. *Teaching cooperative learning. The Challenge for Teacher Education*. Albany: State University of New York Press, 2004. ISBN 0-7914-5969-1.

Fenyvesiová, Lívia. *Vyučovacie metódy a interakčný štýl učiteľa*. Nitra: Univerzita Konštantína Filizofa, 2006. ISBN 80-8050-899-2.

Fisher, Robert. *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7.

Hartl, Pavel – Hartlová, Helena. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

Kasíková, Hana. *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0192-3.

Kasíková, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-167-3.

Kasíková, Hana. *Učíme se spolupráci spolupráci*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

Kalhous, Zdeněk – Obst, Otto. *Školní didaktika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN: 80-7067-920-4.

Kyriacou, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.

Maňák, Josef. *Nárys didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, 1990. ISBN 80-210-3123-9.

Maňák, Josef - Švec, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Mezinárodní akademie vzdělávání/UNESCO. *Efektivní učení ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-556-3.

Petty, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-172-7.

Průcha, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.

Průcha, Jan – Walterová, Eliška – Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

Ryan, Kevin – Cooper, M. James: *Those who can, teach, thirteenth edition*. Wadsworth: Cengage learning, 2010. ISBN 978-1111830281.

Říčan, Pavel. *Psychologie osobnosti*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1174-4.

Sitná, Dagmar. *Metody aktivního vyučování*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-346-1.

Skalková, Jarmila. *Obecná didaktika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.

Skalková, Jarmila. *Od teorie k praxi vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. ISBN nevedeno.

Valenta, Josef – Kasíková, Hana. *Reformu dělá učitel aneb Diferenciace, individualizace, kooperace ve vyučování*. Praha: IKARUS, 1994. ISBN 80-901660-0-8.

Vališová, Alena – Kasíková, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

Williams, B. R. *Cooperative learning. Standard for high achievement*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2002. ISBN 978-0-9701-6655-5.

Internetové zdroje:

Herink, Josef. *Ke koncepci vzdělávacího oboru Zeměpis (Geografie) v RVP*. In: Metodický portál. [online], 2004. Dostupné z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZVFD/79/KE-KONCEPCI-VZDELAVACIHO-OBORU-ZEMEPIS-GEOGRAFIE-V-RVP-ZV.html>>

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. [online], 2007. Dostupné z:

<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPG-2007-07_final.pdf>

Rýpal, Vladimír. *Obrázky z Jižní Ameriky. Část třetí: Bolívie*. In: Cestuj info. [online], 2004. Dostupné z: <<http://cestuji.info/jizni-amerika/bolivie.html>>.

Sarközi, Radek. *Moderní vyučovací metody – Kooperativní učení*. In: Čtenářská gramotnost a projektové vyučování. [online], 2010. Dostupné z:

<<http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>>

Tsay, Mina. – Brady, Miranda. *A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference?* In: Journal of the Scholarship of Teaching and Learning. [online], 2010. Dostupné z:

<https://www.iupui.edu/~josotl/archive/vol_10/no_2/v10n2tsay.pdf>

Zirhutová, Eva. *Kooperativní činnost – Popis metody*. In: Místo pro život - Environmentální prvek. [online], 2011. Dostupné z:

<<http://mistoprozivot.cz/zakladni-metody-programu-misto-pro-zivot/kooperativni-cinnosti/popis-metody>>

Zormanová, Lucie. *Výukové metody komplexní – 1. část*. In: Metodický portál RVP. [online], 2012, [cit. 2012-03-20]. Dostupné z:

<<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/15019/vyukove-metody-komplexni---1-cast.html>>

Resumé:

Tato diplomová práce pojednává o problematice kooperativního vyučování v rámci středních škol v předmětu geografie. Je rozdělena do dvou částí – teoretické a praktické. Teoretická část se skládá ze čtyř kapitol. První pojednává o organizačních formách výuky a jejich rozlišení. Druhá kapitola se zabývá kooperativním vyučováním. Zde jsou představeny základní charakteristiky této problematiky. Další kapitola je věnována úskalím, které nás mohou při zavádění kooperativní výuky potkat. Čtvrtá kapitola je věnována postavení geografie v RVP. Praktická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola je úvodem k praktické části práce. Zde jsou stanoveny cíle a představeny použité metody. Další kapitola je věnována dotazníkovému šetření a jeho vyhodnocení. Ve třetí kapitole praktické části jsou představeny návrhy hodin kooperativní výuky v geografii. V předposlední kapitole se nachází doporučení pro praxi. Závěrečná kapitola se věnuje krátkému závěru praktické části práce.

Klíčová slova:

Učení, vyučování, organizační formy výuky, kooperativní vyučování, skupinové vyučování, kooperace, skupina.

Summary:

This diploma thesis deals with problems of the cooperative teaching in secondary schools in the subject of geography. It is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part consists of four chapters. The first deals with an organizational forms of teaching and their differentiation. The second chapter deals with the cooperative teaching. Here are introduced basic characteristics of this problem. Another chapter is devoted to pitfalls that we can meet in the implementation of cooperative education. The fourth chapter is devoted to the status of geography in the RVP. The practical part is divided into five chapters. The first chapter is an introduction to the practical part. Here are defined targets and introduced the used methods. Another chapter is devoted to a questionnaire survey and evaluation. The third chapter of practical part are introduced draft of cooperative teaching hours in geography. In the penultimate chapter, are recommendations for practice. The final chapter is devoted to the short summary of the practical part.

Key words:

Learning, education, organization forms of education, cooperative education, group education, cooperation, group.

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Dotazník kooperativního vyučování

Příloha č. 2 – Ukázka vyplněného dotazníku kooperativního vyučování

Příloha č. 3 – Pracovní list k návrhu kooperativní hodiny č. 1

Příloha č. 4 – Ukázka vyplněného pracovního listu k návrhu kooperativní hodiny
č. 1

Příloha č. 5 – Pracovní list k návrhu kooperativní hodiny č. 2

Příloha č. 6 – Ukázka vyplněného pracovního listu k návrhu kooperativní hodiny
č. 2

Příloha č. 1 – Dotazník kooperativního vyučování

Dotazník analýzy kooperativního vyučování vypadal následovně:

Dotazník Kooperativní vyučování

Pohlaví:

Věk:

- 1) Využíváte ve svých hodinách geografie práci ve skupinkách?
 - a) velmi často
 - b) často
 - c) méně často
 - d) málo
 - e) vůbec

- 2) Myslíte, že geografie je vhodný předmět k tomu, aby zde bylo uplatňováno kooperativní učení?
 - a) ano
 - b) spíše ano
 - c) ne více nebo méně než v jiných předmětech
 - d) spíše ne
 - e) ne

- 3) Považujete kooperativní metodu výuky za přínosnou?
 - a) ano
 - b) spíše ano
 - c) ne více nebo méně než jiné metody výuky
 - d) spíše ne
 - e) ne

- 4) Zdá se Vám, že je tato metoda vyučování náročnější na přípravu než metody jiné?
 - a) je náročná
 - b) je spíše náročnější
 - c) je stejně náročná

- d) je spíše jednodušší
- e) je jednoduchá

5) Myslíte si, že žáci obecně raději pracují ve skupinkách než sami?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

6) Myslíte si, že práce ve skupinkách žáky skutečně baví?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne více nebo méně než jiné metody výuky
- d) spíše ne
- e) ne

7) Chovají se žáci během vyučování ve skupinkách kooperativně?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

8) Řešíte během skupinového vyučování spory mezi žáky?

- a) často
- b) spíše často
- c) spíše málo
- d) málo
- e) vůbec

9) Myslíte si, že když žáci pracují ve skupinkách, dosahují lepších výsledků v učení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) dosahují stejných výsledků jako v jiných metodách výuky
- d) spíše ne
- e) ne

10) Zapojují se všichni žáci ve skupině rovnoměrně?

- a) ano

- b) spíše ano
- c) není rozdíl
- d) spíše ne
- e) ne

11) Hodnotí se Vám práce ve skupině hůře než práce jednotlivce?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) není rozdíl
- d) spíše ne
- e) ne

Příloha č. 2 – Ukázka vyplněného dotazníku kooperativního vyučování

Ukázka vyplněného dotazníku:

Dotazník
Kooperativní vyučování

Pohlaví: ž
Věk: 52

1) Využíváte ve svých hodinách geografie práci ve skupinkách?

- a) velmi často
- b) často
- c) méně často
- d) málo
- e) vůbec

2) Myslíte, že geografie je vhodný předmět k tomu, aby zde bylo uplatňováno kooperativní učení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne více nebo méně než v jiných předmětech
- d) spíše ne
- e) ne

3) Považujete kooperativní metodu výuky za přínosnou?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne více nebo méně než jiné metody výuky
- d) spíše ne
- e) ne

4) Zdá se Vám, že je tato metoda vyučování náročnější na přípravu než metody jiné?

- a) je náročná
- b) je spíše náročnější
- c) je stejně náročná
- d) je spíše jednodušší
- e) je jednoduchá

5) Myslíte si, že žáci obecně raději pracují ve skupinkách než sami?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

6) Myslíte si, že práce ve skupinkách žáky skutečně baví?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) ne více nebo méně než jiné metody výuky
- d) spíše ne
- e) ne

7) Chovají se žáci během vyučování ve skupinkách kooperativně?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) spíše ne
- d) ne

8) Řešíte během skupinového vyučování spory mezi žáky?

- a) často
- b) spíše často
- c) spíše málo
- d) málo
- e) vůbec

9) Myslíte si, že když žáci pracují ve skupinkách, dosahují lepších výsledků v učení?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) dosahují stejných výsledků jako v jiných metodách výuky
- d) spíše ne
- e) ne

10) Zapojují se všichni žáci ve skupině rovnoměrně?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) není rozdíl
- d) spíše ne
- e) ne

11) Hodnotí se Vám práce ve skupině hůře než práce jednotlivce?

- a) ano
- b) spíše ano
- c) není rozdíl
- d) spíše ne
- e) ne

Příloha č. 3 – Pracovní list k návrhu kooperativní hodiny

č. 1

Jedna z možností pracovního listu:

Pracovní list:

Skupina A (Argentina)
(pracujte s pomocí školního atlasu a učebnic)



1) Do mapy zakreslete výše uvedený stát a charakterizujte jeho polohu.

2) Najděte hlavní město tohoto státu + další významná města (zkreslete je rovněž do mapy).

3) Zhodnoťte povrch dané země.

.....
.....
.....
.....
.....

4) Vypište nejdůležitější odvětví průmyslu a těžby v daném státě.

.....
.....
.....
.....
.....

- 5) Napište, co se v této zemi nejvíce pěstuje a jaká se tu chovají užitková zvířata.


.....
.....
.....
.....
.....

- 6) Znáte nějaké zajímavosti o této zemi? Podělte se o ně a napište je!

Příloha č. 4 – Ukázka vyplněného pracovního listu k návrhu kooperativní hodiny č. 1

Pracovní list:

Skupina A (Argentina)
(pracujte s pomocí školního atlasu a učebnic)



- Do mapy s zakreslete výše uvedený stát a charakterizujte jeho polohu.
jižní část J. Ameriky, hranice s 5 státy
přímorský stát (Atlantský oceán)
- Najděte hlavní město tohoto státu + další významná města (zkreslete je rovněž do mapy).
hl. město - Buenos Aires
další města - Cordoba
La Matanza
San Miguel
- Zhodnoťte povrch dané země.
Z - hory (Andy) - Aconcagua (6959 m. n. m.)
J - Patagonská tabule
S - Gran Chaco
Východní část Argentiny - Bajelma, Laplatska, měkka
Povrch Argentiny je rovinatý - nachází se tu hory i měkka
Oproti jiným státům J. Ameriky má Argentina nejvíce
stříbrné poklady.

4) Vypište nejdůležitější odvětví průmyslu a těžby v daném státě.
Hodně se tu těží ropa, potom ~~polymerizační~~ polymetaličeské rudy,
mramr, uhlí, wolfram
Z průmyslu je nejdůležitější potravinářský, chemický, textilní, strojírenský
Někteří je také těžba uranu a vodních elektráren. Pro tu ale i atomové elektrárny.

5) Napište, co se v této zemi nejvíce pěstuje a jaká se tu chovají užitková zvířata.
V Argentině se hodně chovají ovce, potom kozy a slon.
Tady se tu chovají i žirafy
Nejvíce se pěstuje pšenice, kukuřice, úva, cukrová třtina, slunečnice,
ovoce a zelenina
Pampy - zemědělská oblast (střed země)

6) Znáte nějaké zajímavosti o této zemi? Podělte se o ně.
Argentina má dobré fotbalové hlavy (pochází odsof Messi, Maradona)
Jaro - tango

**Příloha č. 6 – Ukázka vyplněného pracovního listu
k návrhu kooperativní hodiny č. 2**

Pracovní list
Skupina B (Bolívie)

S pomocí atlasu, učebnic a poskytnutých materiálů naplánujte výlet pro cestovní kancelář:

Co všechno by se dalo v daném státě podniknout, co všechno bychom mohli navštívit?

- 1) Představte stát – určete jeho polohu a základní charakteristiku státu.
- 2) Přečtěte si poskytnuté materiály a sepište si nejdůležitější zajímavosti, které jste tam našli.
- 3) Naplánujte výlet.

1) Bolívie je umiřovací státem Nachází se v Jižní Americe
První: 5. státní republiky Marie Luísa, První
Mi du el muelle (rybník a na to!) - Na pos
Horvady: Horvady státní Niujiní hory jsou jihoamerické Andy
roste největších surovin jako velká kůže

2) Chitcho-Bolivijské vesnice (Park Nacional de Fauna y Flora Eduardo
průběh řeky, proužky ropiční říčky (období jako 4. 11. 1984)
roba jirva - planície, kraj, státní území - kormoraní strom
troubi s omocou kormoranů

roba jirva v plátně - roba jirva jirva, po státní kůži
roba jirva v plátně a roba jirva

státní jirva a balony v paříži (Palace de Ylluzi) - roba jirva
roba jirva v plátně

obrov (Amatvori) - hluboko v paříži / roba jirva - obrovské balony
do 12m výšky a starý až 1200 let

Amatvori - bílá ledovce, dnes se Nachází se na roba jirva
roba jirva - do 10m výška roba jirva

roba jirva - roba jirva (vín, obrov, roba jirva)
- roba jirva na roba jirva - výlety a roba jirva

Galena y Cement San Francisco - roba jirva, roba jirva v
Bolívii / roba jirva
roba jirva roba jirva

Tiuanaku najdite si před holubou místo
La Paz - Kankabida se v irakolu isole u hradce
ve vysoke podmokle vyse

9) Vyšle pro celou banerku:

Přijďte a potírat na brany Bobvie!

Najpus pojede na hranu národního parku - Reserva
Nacional de Fauna Santa Eduarda - poznávanu brany
druhu přírody - národní území

- prameny, lesy a brány s kasirivou

Pole v okolí maisthine rolnou pouť (Páez de Uyuni)

- národní brány, na poušti, odkud si vyfotíme
kaktusy, které jsou jen z nejvyšší a nejvyšší!

Polná pouť se nachází v okolí Pulipano, kde
byly lidé, nyní to je rolná pouť s vesnicí
roli až 10 km

Pole pojede do místa (Potosí) - hranice má, kde
si musíme vybrat jak do j, byl bo uky

Pole maisthine najde se v Bobvie a místo
Tiuanaku

Poletní Rantibou bude místo La Paz s nádherným
kaskadem na krajine

Pojďte s námi i Vy!