

Pro nacvičování určitých kooperativních dovedností se doporučuje dát dětem některá pravidla skupinové činnosti zřetelně na oči (na nástěnce, plakát apod.) a po skupinové činnosti porovnat jejich dodržování s realitou.

Za ještě výhodnější se považuje, když děti společně vymyslí šest až deset pravidel pro svoji činnost (metodou brainstormingu). O těchto návrzích diskutuje celá třída. Další fáze se může soustředit na výtvarný návrh plakátu, kde budou společně dohodnutá pravidla zformulována. Skupinová práce může pokračovat diskusí, jak zajistit, aby pravidla přešla do života třídy. Výhody jsou nasnadě - děti formulovaly pravidla samy, a existuje tudíž reálnější šance, že se jimi budou řídit. Výtvarně je zpracovaly, a užily tak písma k řízení vlastní činnosti. Všichni ve třídě je mají kdykoliv k dispozici a učitel je může rychle připomenout před skupinovou prací nebo kdykoliv během práce, když jsou porušena.

Příklady pravidel:

Řekni svůj názor.

Naslouchej druhým, dej každému šanci hovořit.

Ptej se druhých na jejich názory.

Zdůvodňuj svůj názor, diskutuj o dalších názorech.

Nebo podobně, ale ve formě otázek:

Mluví každý? Nasloucháš ostatním?

Ptáš se? Jak se můžeš zeptat, aby ses dozvěděl názor druhého?

Zdůvodňuješ své názory a vycházíš z různých přístupů?

9. Řízení výuky

Jak budeme prezentovat úkoly?

Co očekáváme od skupinového chování a kooperace?

Jak o tom budeme děti informovat?

Jak velká odpovědnost připadne skupinám?

Jaká je naše strategie pro intervenci ve skupině?

Jak se vyhnout zbytečným obtížím a jak zredukovat ty, které se nutně objeví?

Prostě - jak realizovat to, co bylo naplánováno? Jak řídit kooperativní výuku?

Učitel se musí při řízení třídy vypořádat s velice různorodými úkoly:

- zda zadávat úkoly pro všechny skupiny stejně, nebo úkoly odlišovat,
- jak sestavit skupinu - jak má být velká a jaké má mít složení z hlediska schopností, pohlaví a osobností,
- s jinými problémy.

Tyto otázky jsou velmi důležité, na jejich zodpovězení do značné míry závisí úspěšnost vyučování. Řízení kooperativního učení se podstatně liší od řízení výuky v tradičním modelu, a to v obou základních oblastech: řízení žákova chování i strukturování vyučovací hodiny, řazení jednotlivých sekvencí.

Čas je pro tento způsob práce vzácná kvalita a učitel se musí naučit využívat jej efektivně, zvláště když víme, že kooperativní učení je - alespoň v začátcích - náročnější na organizaci než běžné frontální vyučování. Odlišná je distribuce času; aby kooperativní vyučování vykazovalo příslušné efekty, více času se věnuje sledování žákovy učební činnosti a diagnostice včetně autodiagnostiky.

Účinné řízení také znamená zapojit do kooperativního způsobu práce co nejvíce žáků. Podle anglických výzkumů se děti v prvních ročnících základní školy jen zřídka rozhodnou k neúčasti na skupinové činnosti - to bývá spíše problém až druhého stupně. Naproti tomu americké výzkumy uvádějí strategie, jimiž se žáci ve skupinách vyhýbají práci, a my můžeme číst pestré popisy problémů, koneckonců známých i v našich podmínkách.

Právě některé problémy z oblasti řízení výuky často způsobí, že i učitelé, kteří jsou přesvědčeni o důležitosti kooperativního učení, jeho efektech v oblasti poznání i v oblasti rozvíjení sociální a osobnostní stránky dítěte, nakonec od tohoto systému odstupují. Existují však přístupy úspěšně vyzkoušené a některé z nich potvrzené i výzkumem, jež učitelům pomáhají zvládat problémy, které při řízení kooperativních učebních skupin mohou vznikat.

Zaměřme se nyní na formulaci některých problémů kooperativní výuky a také na některé přístupy a strategie, případně techniky, které pomáhají vyrovnat se s nimi.

Začínáme s kooperativním učením

Můžeme začít s kooperativním učením již v první třídě? Nebo je to období z hlediska vývoje dítěte a nároků na jeho učení ještě nevhodné?

1. Třída, kde je dvacet či více dětí, ve škole, která je přímo určena k procesu poznávání, je opravdu specifické prostředí. Dítě si tu plně může zakusit sebe sama jako osobnost v růstu, jako osobnost učící se, zažívá a také

už si naplno uvědomuje odlišnost sebe od jiných, svých schopností a vlastností od schopností a vlastností druhých. Mladší a střední školní věk je důležité období pro vývoj vědomí a významu kompetence (já vím, já dovedu).

Už od první třídy máme na vybranou, jak založit tuto dětskou kompetenci: na porovnávání schopností (vyzdvihování jedněch, poukazování na negativa druhých), které s sebou přináší uspokojení dítěte na straně jedné, na straně druhé ponížení, ukřivdění druhých. Ve třídě, ve které se od prvních okamžiků objevují úkolové situace strukturované soutěživě (např. vypočítat pět příkladů z tabule co nejdříve), vzniká také velmi rychle povědomí o matematických dovednostech a schopnostech. A co např. Karel, který je již po několikáté mezi posledními a ještě se poukáže na zašmudlanou úpravu úkolu? Co si asi odnáší za vklad do dalších podobných úkolových situací? Neurologové dokazují, že zkušenost sycená negativními emocemi přímo ovlivňuje vstup do situací podobného typu, a tím i podmínky k tomu, jak bude založena naše strategie zvládání situací; budeme směřovat k tomu být úspěšní, nebo spíše k vyhnutí se neúspěchu?

Dítě, které přichází do první třídy, je plné očekávání a rychle zvnitřňuje pravidla chování a učení se v té zvláštní instituci, kterou je škola. Rychle také pochopí, zda to bude pole bitev „kdo s koho“, nebo prostředí, kde se spolu se spolužáky a paní učitelkou bude dobírat k zajímavým věcem, které by jinde nezískalo.

2. Bylo prokázáno, že kooperativní způsoby práce se mohou zavádět od prvních okamžiků školní docházky a jsou pro vývoj dětí vskutku prospěšné. Poznávat znamená využívat smysly, myslet a mluvit. Ve frontálním způsobu při nejlepší snaze jsou tyto poznávací pochody redukovány: objem dětské řeči nebývá příliš velký, nejlepší ve třídě nejsou až tak často slyšet, protože se učitel snaží dát prostor i těm horším. A tak i když to zní trochu paradoxně, z odlišností (třeba i z toho, co kdo umí lépe), se děti učí lépe v malých skupinkách, kde se také lépe „dotahují“ na silnější. Je to z následujících důvodů:

- Každý ze členů skupiny má větší podíl v hovoru, čímž je stimulován jeho řečový vývoj. Je snadnější poslouchat pozorně, když je dítě členem čtyřčlenné skupiny, než ve třicetihlavé skupině. Skupina přináší větší intimitu, začlenění, větší možnost reagovat.
- Děti přicházejí s větším množstvím idejí než ve způsobech frontální práce.
- Objevuje se více záměrných a plánovaných možností použít jazyk (při čtení, psaní, poslouchání, mluvení) jako instrument učení.
- Děti se učí jedno od druhého a učí jedno druhé, vysvětlují, tážou se, připomínají, představují si, a to v jazyce a vzorcích interakce, s kterými jsou nejvíce srozuměny.

- Děti se hned od počátku učí, že jejich vlastní zkušenost a myšlenky jsou hodnotné při postupu k novému.

Tyto poznatky získané výzkumem i zkušenostmi učitelů na prvním stupni dokazují, že když začít s kooperativním učením, tak nejlépe hned od počátku školní docházky. Učitelé prvního stupně tak také ulehčí situaci těm učitelům vyšších ročníků, kteří věří kooperativnímu učení, ale musejí učit své osmáky základním dovednostem pro práci ve skupině.

Jak začínat s kooperací v prvních třídách nebo ve třídách, které byly navyklé na tradiční způsob výuky?

1. I ve frontálním způsobu lze připravovat žáky na jiný pohled na učení prostřednictvím řeči: „Pomáhejte si, radte se...“ a častým užitím vazby s „MY“.
2. Podobně učitel, který myslí nahlas, když se snaží něco vysvětlit, který dělá předběžné odhady o výsledcích problému, vysvětluje, jaké cesty (i chybné) vedly ke zdůvodnění, má málo problémů s tím, aby žáky přesvědčil, že i oni mohou nabídnout předběžné ideje, odhady ve skupinové práci.
3. Pro mladší žáky a pro ty, kteří prozatím nepřivykli novému způsobu práce, je lépe organizovat menší skupiny, tedy nejlépe v párové výuce.
4. Žáci musí být přesvědčeni hned od začátku, že je tento způsob pro ně výhodný. Přesvědčit je není těžké, sami poznají, že jim pomáhá. Např. pět minut práce ve skupinách, aby si ujasnili, co učitel řekl, přesvědčí žáky, že jde o učení cenné. (Doporučuje se vyzvat žáky, aby vysvětlili, proč měli spolupracovat a jak jim hovor pomohl.)
5. Učitel by měl ukázat, že skupinová práce je vzápětí dál použita v dalším učení.
6. Lze začínat zdánlivě triviálními úkoly. Měly by však hned od počátku být vhodné právě pro kooperativní práci.
7. Kooperativní práce by měla být podpořena pracovními listy (případně obrázky). Některé z nich najdete v VI. části knihy.

Závislost na učiteli

Zvláště když třída teprve začíná s novým systémem výuky v kooperujících skupinách, objevuje se často chování žáků spojené bezprostředně s předchozím systémem práce, v kterém byli žáci při učení příliš závislí na činnosti učitele - na zadávání úkolů, korekci postupů, případně i chyb, dodávání dalších informací apod. I když učitel rozdělí třídu na skupiny a

zadá jim úkol, který by měli zvládnout svými vlastními silami, velmi často se od něj dožadují nějaké pomoci. Třída rozdělená na kooperující skupiny si musí teprve zvykat na svoji relativní samostatnost v učení.

Jak napomoci žákům v nezávislosti na učiteli?

1. Přemýšlejte o organizačním uspořádání třídy - kde stojíte, případně kde je umístěn váš stůl, židle - je to ve stejném místě, z kterého řídíte plně činnosti třídy, vykládáte apod.? Doporučuje se zvolit dvě pozice, dvě základní místa ve třídě: pozici dominantní, na kterou si žáci zvyknou jako na tu, odkud zní důležité instrukce, informace aj., a pozici, v které naznačujete, že teď už je činnost převážně v působnosti skupin (např. u okna). I z této pozice však musíte mít dostatečný kontakt očima se žáky. Pamatujte si: Už svou pozicí v prostoru třídy naznačujete, jakou roli chcete zaujímat v dalším průběhu učení.
2. Ujasněte a připomeňte (i vícekrát, než si žáci zvyknou) podstatu učitelovy role v kooperativním vyučování, její specifiku (učitel spíše jako konzultant). Např. instrukce: „Teď budete mít ve skupinách dvacet minut na dokončení úkolu. Obracejte se na mě jen v případě, že nikdo z vaší skupiny nedokáže vymyslet směr řešení ani po deseti minutách.“ Diskutujte s žáky o tom, co znamená změněná pozice učitele pro průběh učení, pro změnu chování jak učitele, tak žáků, včetně možných obtíží.
3. Třída se musí naučit, že autoritou a zdrojem v učení nejsou jen učitelé, ale že plnohodnotným zdrojem pro učení může být kdokoli z žáků. K tomu je nutno žáky vést a povzbuzovat např. otázkami typu: „Chce se někdo zeptat Oldy na cokoli z jeho tvrzení?“ nebo zadáním úkolu pro skupiny, kde každý individuálně projeví svůj názor a pak se formulují shodné a rozdílné přístupy k řešení úkolu.

Utváření skupin

Utvářet skupiny podle vlastní volby žáků, nebo do tvorby skupin zasahovat?

1. Přemýšlejte o situacích, v kterých se bude odehrávat skupinová činnost, a to jak o typu úkolu, tak o sociálních vztazích ve třídě. Jsou situace, kdy je nejlépe ponechat pospolu přátelské skupiny nebo skupiny homogenní z hlediska pohlaví.
2. Určitá manipulace se skupinou je nutná, zvláště v začátcích skupinové práce. Žákům je zapotřebí dát širší zkušenost ze spolupráce, např. při kontaktu tišších a hlučnějších žáků, žáků s různými učitelskými styly, různým typem inteligence (kombinace žáka se silnou tělesně-kineste-

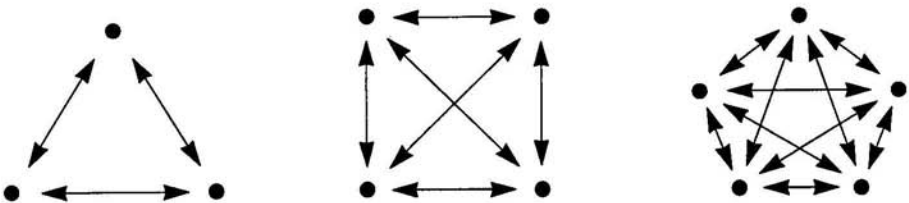
tickou inteligencí někdy přináší obtíže, někdy je naopak prospěšná) apod. Pokuste se - pokud nehrozí příliš hluboký konflikt - ponechat skupinu „sprízněnou volbou učitele“ tak dlouho pospolu, pokud neznamená společný úspěch.

3. Přemýšlejte o způsobu, jak diskutovat o problému sestavování skupin se žáky. Jako podklad této diskuse může sloužit sociogram třídy.
4. Vymýšlejte situace, v kterých se žákům bude zdát logické, že spolu pracují nad úkolem s někým, kdo není „na jejich vlnové délce“. Např. skupina dostane za úkol zvážit klady a zápory navrhovaného řešení.
5. Pokud to lze, využívejte i věkově heterogenní skupiny.

Velikost skupin

Jak velké skupiny ve třídě vytvářet?

1. Chceme se vyhnout obecnému doporučení typu - záleží na cíli a typu úkolu, ale právě tyto faktory jsou zásadní. Podobně však hraje při určení velikosti skupiny i zkušenost dětí, ale i učitele se skupinovou prací.
2. Ze základního znaku kooperativního učení „tváří v tvář“ vyplývá, že skupiny by neměly být příliš velké. Z výzkumů komunikace v malých skupinách plynou určité závěry. Jako ideální skupina se ukazuje skupina čtyř žáků (z hlediska podstaty interakce a možností pro interakci žáků), i když tříčlenné skupiny jsou také doporučovány. (Námítce, že skupina tří je často dyáda a jeden „outsider“, lze oponovat možností pracovat se skupinovými procesy nejrůznějšími způsoby, např. rozdělením rolí.) Skupina pěti se často rozdělí na dyádu a trio a také se častěji setkáme s jevem, že se jeden člen skupiny rozhodne neúčastnit. To je i nebezpečí ještě větších skupin, které se při práci většinou stejně rozdělí na menší skupinky.



Obr. 11 Linie komunikace ve skupinách tří- až pětičlenných

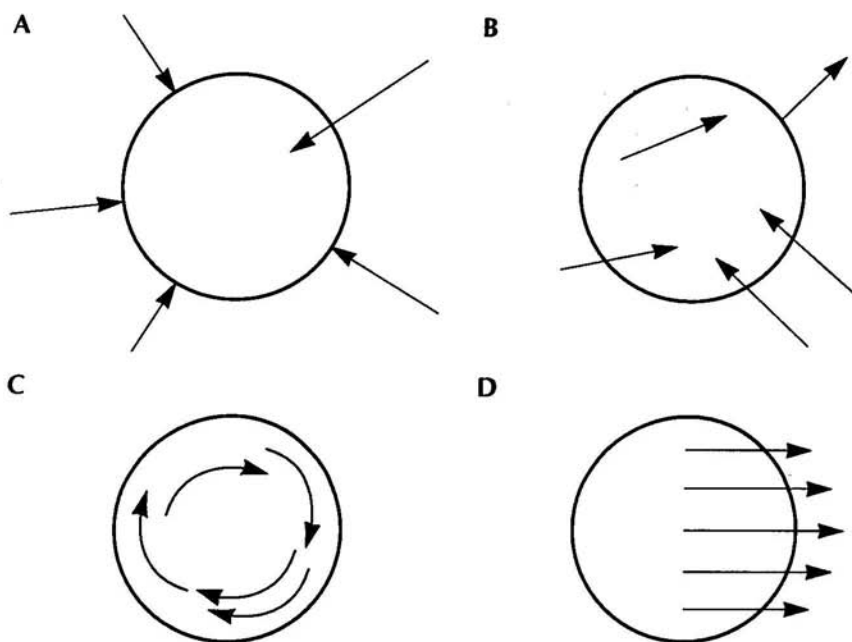
Fáze utváření skupiny

S jakou výkonností můžeme počítat v průběhu práce skupiny? Jaké požadavky jsou v jednotlivých fázích práce skupiny kladeny na učitele?

Řízení skupinové činnosti má svá specifika podle vývojových stadií skupiny, která souvisejí s klimatem skupiny, její soudržností, její zacíleností a produktivitou.

Známe to z vlastní zkušenosti: pokud se ocitneme s někým ve skupině, nejprve „ohledáváme“, co nám její jednotliví členové mohou přinést. Bude to pro nás prospěšné, nebo to znamená ohrožení nejruznějšího druhu? Budu se držet zpátky, nebo mě atmosféra skupiny strhne k větší angažovanosti? Budeme jako skupina úspěšní?

1. Podívejme se na jednotlivá vývojová stadia skupiny (v angličtině je jejich znění velmi působivé: forming, storming, norming, performing), jejich charakteristiky a doporučený způsob řízení:



Obr. 12 Vývojová stadia skupiny: a) utváření, b) bouření, c) vznik norem, d) výkonnost.

Etapa utváření (obr. 12 a)

- formálnější meziosobní vztahy
- rezervované chování
- opatrnost při formulování idejí
- potřeby vztahující se k JÁ Požadavky na řízení:
- více direktivní
- určit pravidla práce skupiny
- určit organizátora ve skupině
- usilovat o důvěru a bezpečné prostředí

Etapa bouření (obr. 12 b)

- neshoda mezi členy skupiny
- vzpírání se skupinovému vůdci

Požadavky na řízení:

- opora vedoucího o pozitivní přístupy
- pojmenování a odstraňování konfliktů

Etapa vzniku norem (obr. 12 c)

- akceptování a začlenění odlišností
- vyšší míra vyjádření pocitů a citů
- uplatňování pravidel poskytování a přijímání zpětné vazby
- potřeby vztahující se k MY

Požadavky na řízení:

- podpora charakteru úkolu (snadnější úkoly na začátku)
- podpora společného poslání

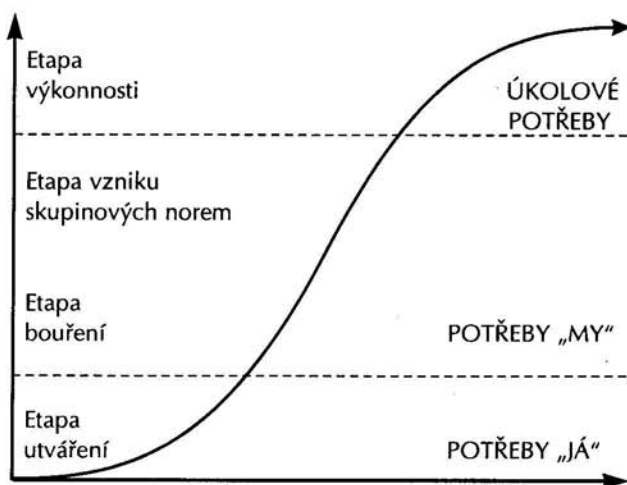
Etapa výkonnosti (obr. 12 d)

- skupina pracuje efektivně
- vztahy na bázi spolupráce
- angažovanost v procesu i ve vztahu k cílům
- vzájemná důvěra
- ochota k riskování

Požadavky na řízení:

- delegování pravomoci víceméně zcela na skupinu a její vůdce

2. Na vývojová stadia skupiny se můžeme podívat z hlediska změny potřeb.



Obr. 13 Změny potřeb v průběhu vývoje skupiny (upraveno podle Karnsové, 1994)

Graf založený na vývoji potřeb při skupinové činnosti ilustruje, že v každém stadiu členové skupiny projevují základní potřeby, které musí být naplněny, aby mohli postoupit na vyšší úroveň a vyrovnat se s dalším stadiem. Tato stadia většinou zkráceně proběhnou, kdykoliv vytvoříme novou skupinu, při příchodu nových členů a při odchodu starých, ale i se změnou stanoveného cíle. Na začátku skupinové činnosti jsou prostě aktualizovány potřeby vztahující se k „JÁ“ - jak se JÁ v tomto změněném složení nebo úkolu mohou uplatnit - potom teprve je činnost vedena jinými motivy. Učitel tuto situaci bude znát jako klasické „zadrnutí“ skupiny, které může vnějškově vypadat jako bezradnost nad úkolem. Proto je monitorování činnosti skupiny a případná pomoc učitele nejdůležitější a také z hlediska uplatnění sociálních dovedností nejobtížnější na počátku práce skupin. Jakmile členové porozumějí cílům skupiny a ztotožní se s nimi, objeví se potřeby spojené s podmínkami členství - členové se musí zabývat otázkami spolupráce a konkurence, důvěry, vedoucího postavení, skupinového rozhodování apod. Teprve v další etapě se členové zaměřují primárně na efektivně vykonanou práci.

Pro řízení skupinové činnosti to tedy znamená počítat s jednotlivými stadii a dát skupině čas a podmínky, aby se mohla vyrovnat s jednotlivými nároky stadií. To vše mluví pro využívání stabilnějších skupin ve výuce. Skupiny by měly spolu setrvat minimálně tak dlouho, pokud jako skupina nedosáhnou úspěchu v úkolové i sociální dimenzi.

Udržování obvyklých rolí

Někdy se stává, že rozdělení práce ve skupině není příliš šťastné: dítě dělá jen to, co nejlépe umí a co má nejraději, případně to, co dobře zvládá, a skupinová práce mu tudíž nepřináší další podněty k učení.

Jak napomoci každému žákovi objevit rozsah rolí, které se pro něj otevírají ve skupinové činnosti?

1. Ve třídě zaujímají žáci role, které se postupně stávají pro ně zvykovými: např. role vševědů, štouralů, notoricky neschopných žáků aj. Změna frontální organizace na skupinovou přináší i možnost změny rolí a jejich většího rejstříku, ale i problémy, které jsou spojeny s jejich opuštěním. Zkuste se vyhnout posílení obvyklých rolí tím, že jim nebudete věnovat příliš velkou pozornost. Za speciální odměnu svého druhu je např. považována větší pozornost žákovi, který zaujal ve třídě roli šaška - kromě pozornosti spolužáků získal i vaši a jeho „šáškovské“ chování je tím posíleno.
2. Užívejte audio- nebo videotechniku k záznamu chování během skupinové práce a k jeho následné analýze v diskusi se žáky.

Role ve skupině

Podněty pro další učení, změny činnosti a změny chování přináší převzetí jiné než zvykové role ve skupině. Žáci se jejich přebíráním, ale i pozorováním druhých v rolích učí analyzovat různé produktivní a neproduktivní role, které hrají členové ve skupinovém procesu.

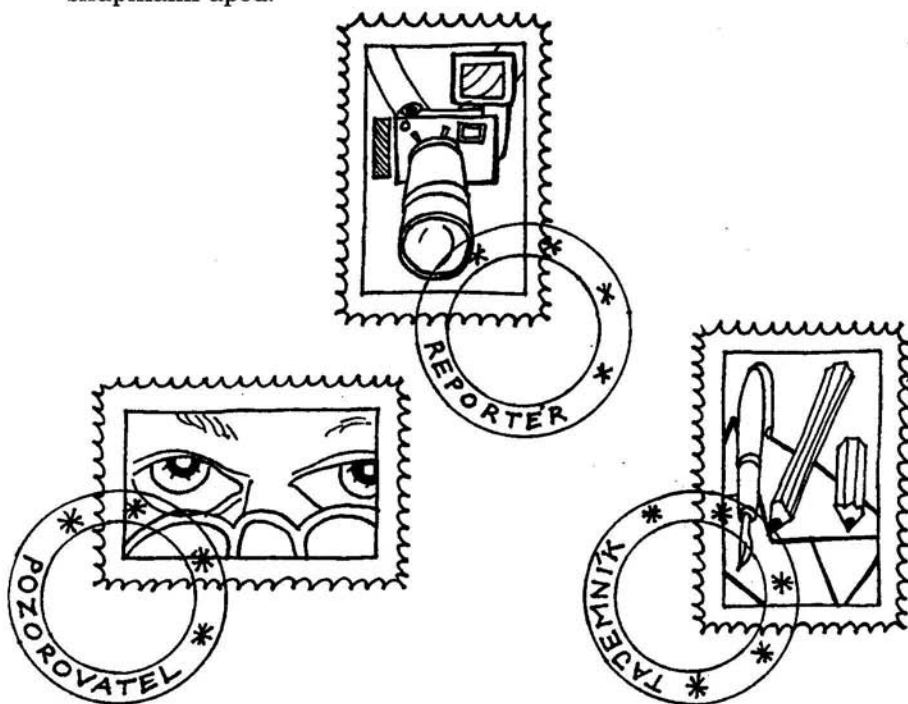
Jaké role mohou členové skupiny zastávat?

Rozdělení rolí se samozřejmě řídí typem úkolu a velikostí skupiny. Pokud vezmeme za optimální velikost skupiny skupinu čtyřčlennou, potom klíčové role jsou:

- Koordinátor: udržuje skupinu při činnosti, zajišťuje, aby přispívali všichni, řídí diskusi nebo jiné aktivity.
- Pracovník s informacemi: ujasňuje a sumarizuje myšlenky, čte z různých materiálů, pokud je to nutné.
- Sekretář (tajemník): zaznamenává skupinové odpovědi nebo zpracovává písemně jiný materiál, hovoří při zprávě třídě.
- Pozorovatel (hodnotitel): dělá poznámky ke skupinovým procesům (jak jedinci pracují společně), vede hodnocení skupiny na konci hodiny.

Jiné vyjádření rolí:

- reportér: dělá zápis
- kontrolor (revizor): kontroluje výsledky
- propagátor: prosazuje výsledky skupiny navenek
- kontaktní osoba: má na starosti kontakt s učitelem a s druhými skupinami apod.



Obr. 14 Obrázky pro role

Je výhodné pro učení, když se děti v rolích-funkcích střídají.

Pro menší děti (ale někdy i třeba pro dospívající) je dobré přidělit roli losem, který je podpořen obrázkem. Využívejte také popisy rolí, které žáci dostanou buď na lístečku, nebo se jim promítnou na fólii zpětného projektoru (viz příklady v VI. části).

Vedení ve skupině

Jaké je pojetí vedení v kooperativní skupině?

1. Vedoucí skupiny je svým pojetím spíše koordinátor činnosti. Tradiční funkce vůdce (např. záznam výsledků a jejich sdělení celé třídě) je lépe rozdělit mezi členy; jsou tím více vtaženi do součinnosti a mohou lépe praktikovat některé dovednosti.

2. Pokud je nutný vůdce, neměl by být dosazen, tzn. doporučuje se jen říditce volit vůdce pro dlouhodobější činnost, a když, tedy spíše skupinou než učitelem. Může se stát, že pokud je jmenován vůdce, ostatní žáci se cítí méně odpovědní za práci.
3. Větší důraz na autoritativnější vedení se předpokládá spíše v prvních fázích činnosti skupiny, než je skupina zorientována na potřeby úkolu. Záleží samozřejmě také na podstatě úkolu; čtyřčlenná skupina, pokud už je trochu sžitá, nepotřebuje vůdce k diskusi. Různí žáci si v různý čas přisvojují vůdcovskou roli a výsledný pocit skupinové identity je silnější než s vůdcem.
4. Pokud už je vůdce stanoven, pro dobré klima skupiny a pro nácvik některých dovedností spojených s organizací skupinové práce je dobré, když se vedení ve skupině mění, stejně jako ostatní role.

Rovnoměrná práce všech ve skupině

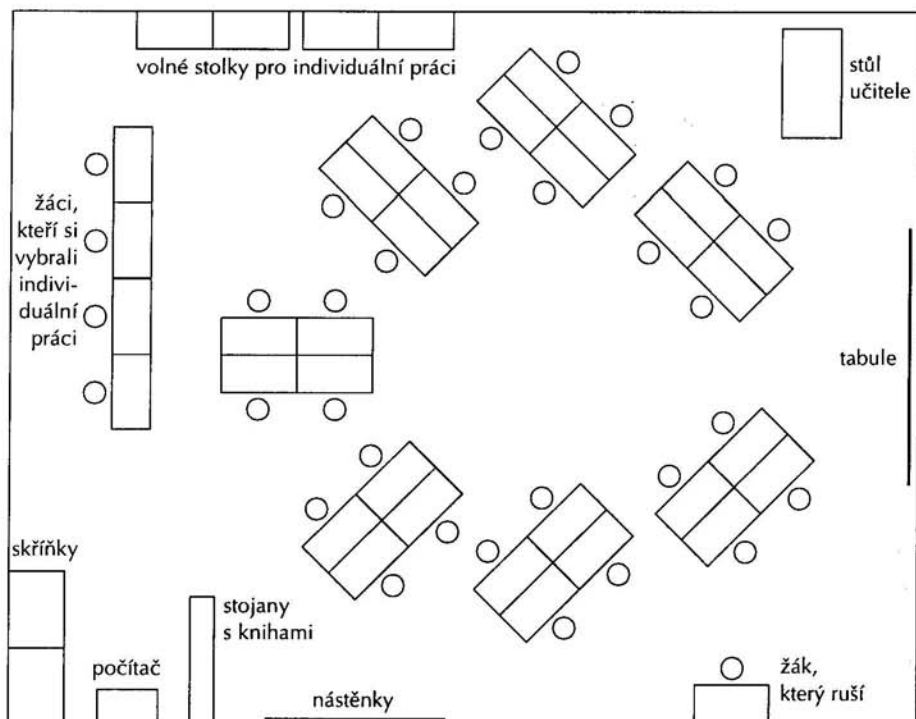
Musí všichni členové skupiny přispívat rovnoměrně ke skupinovému úsilí?

Obvykle učitel pozná, jestli všichni ve skupině pracují - je to zřetelné jednak z neverbální komunikace (gesta, výrazy obličeje, postoje apod.), jednak z toho, co žáci říkají a jakým tónem. Stejně tak si brzy povšimne nerovnoměrnosti přispívání do práce ve skupině. Je učitel odpovědný za to, aby všichni členové skupiny pracovali rovnoměrně?

1. Práce v kooperativních učebních skupinách není navržena jako univerzální prostředek pro léčení všech nemocí výchovy a vzdělání. Je jisté, že vždy budou žáci, kteří nebudou pracovat - dokonce ani v malých skupinách. Zatahnout děti do procesu učení je komplexní problém, který nemůže být zcela vyřešen změnou vyučovacího systému. Někteří žáci chtějí pracovat sami, protože cítí, že jim to tak jde lépe. Když je necháte svobodně vybrat způsob, jak se učit, snaží se mít ve vybraném způsobu úspěch. Velmi důležité je, jestli učitel přemýšlí o tom, jaké způsoby budou pro jednotlivé žáky optimální, a podle toho připravuje učební situace. Žák může být ve skupině celkem často tím, kdo pracuje individuálně, přispívá málo nebo vůbec ne - a mnohdy je to opravdu tím, že cítí, že potřebuje trochu času pro své zamýšlení nad problémem.
2. Kde pracuje skupina, tam vzniká potenciálně i nebezpečí „toho, kdo se veze“ (the free rider effect). Při určitém typu úkolu, zvláště když je výsledek práce závislý především na výborných žácích (např. poskytování nápadů pro společnou esej), se méně schopní mohou neúčastnit, jen se „vézt“ bez jakéhokoliv vkladu. V jiných úkolech naopak, když

pomalejší dítě zdržuje celou skupinu (např. kooperativní skupinové čtení je zpomalováno nejslabším čtenářem), může výborný žák ztrácet motivaci, vyvíjet minimální úsilí, „vézt se“. Nebezpečí tohoto problému souvisí s velikostí skupiny; ve větších skupinách vzniká snadněji než v menších.

3. Pilně pracující, motivovaní členové skupiny jsou někdy méně zapojeni, drží se stranou, když cítí, že druzí z nich mají určité výhody - vyhýbají se tak zneužívání, „vysávání“ (the succer effect). Děti, které mají cenné nápady, cítí, že jejich úsilí nebude doceněno do té doby, dokud i druzí nebudou efektivně přispívat ke společné práci. Neefektivní přispívání může být hodnoceno z obou hledisek: slabý výsledek pro slabé schopnosti nebo slabý výsledek pro chybějící úsilí.
4. Děti také mohou obejít úkol: stává se to zvláště tehdy, když vidí, že je pro ně z jakéhokoliv důvodu bez významu, nebo prostě nemají rády práci („my dva nenávidíme psaní a dokážeme předstírat, že jsme plně zaměstnáni přemýšlením o eseji“). Toto „spolčení se nad úkolem“ (the



Obr. 15 Uspořádání prostoru třídy pro skupinovou práci s vytvořením míst pro individuální práci (Reid, Forrester, Cook, 1989)

gangers effect) pak vede k tomu, že část skupiny udělá celou práci a druhá část uvažuje ve smyslu: „Když někdo chce dělat tento úkol, ať si ho dělá, a kdyby potřeboval pomoc, ať se domluví.“

5. Výhody skupinové práce jsou i v tom, že učitel má čas pro osobní kontakt. Když třída pracuje v malých skupinách, vytváří se prostor pro učitele, aby pracoval s jednotlivcem způsobem, který není běžně možný.
6. Žáci velmi často potřebují pracovat individuálně. Měla by jim být poskytnuta možnost, aby pracovali sami, pokud je to nutné. Musí být „svobodni“ opustit skupinu fyzicky nebo mentálně, a to v závislosti na zadaném úkolu. Individuální psaní poznámek, reflexe činností jsou v podstatě privátní aktivity, které musí být uspokojovány. Dodržování ticha, když nastupuje individuální část zpracování úkolu, nebo poskytnutí tichého prostoru by mělo být samozřejmou součástí práce.

Učitel má počítat s jistou nerovnoměrností práce členů skupiny, která přináší i prostor pro jedince uvnitř skupinové organizace. Zároveň však může hledat strategie, které napomáhají k vyrovnání angažovanosti jednotlivých žáků.

Dominantní žák ve skupině

Pokud se zvažují klady a zápory skupinové práce, často učitelé formulují jako zápor právě toto téma. Do skupiny je zadán úkol, kterého se zmocní jen jeden její člen a ostatní „převálcuje“ (obvykle to bývá ten, který vévodí i celotřídním diskusím); i kdyby chtěli, nemají možnost se do řešení zapojit. Časem rezignují a někdy i s úlevou přenechají práci agilnímu spolužákovi.

V této souvislosti je třeba připomenout to, že skupina jako přirozený sociální útvar bude vždycky vykazovat dominantnější a submisivnější chování některých členů podle jejich charakteristik a typu řešeného úkolu. Jde však o to, aby se tyto vzorce chování neobjevovaly stereotypně a neomezovaly u dětí pokrok v učení.

Odpověď na problém dominantního žáka ve skupině není snadná. Nejlepší řešení je rozvinout u dětí pochopení, jak pracovat společně úspěšně a účelně. V každém případě může být se staršími dětmi nápomocná psaná reflexe o práci skupiny, stejně tak jako diskuse s mladšími dětmi na stejné téma.