

Hana Kasíková

PEDAGOGICKÁ  
PRAXE

# KOOPERATIVNÍ UČENÍ, KOOPERATIVNÍ ŠKOLA



portál

Skenováno pro studijní účely

### III. Kooperativní model výuky

---

#### 1. Pojem kooperace

Pojem kooperace není jednoznačně chápán. V pedagogických souvislostech se vyskytují přinejmenším tři vymezení tohoto pojmu:

a) **Kooperaci můžeme chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperační struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnout svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci, s kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle (Johnson, Johnson, 1989).**

Součástmi této struktury jsou:

- obecná podstata cíle (cíl musí vybízet k součinnosti),
- hodnota specifických úkolů při dosahování tohoto cíle,
- objem interakce očekávané mezi účastníky v úkolu,
- reálné odezvy účastníků na cílovou strukturu (např. souhlas nebo nesouhlas),
- typy závislostí, které se vytvářejí mezi účastníky.

b) **Kooperaci můžeme pojímat také jako povahový, osobnostní rys žáka (tedy přesněji kooperativnost).** Právě tento rys je podstatný v reakci žáka na přijetí kooperativní cílové struktury. Hodnota cíle je pak odlišně nazírána, protože žáci se liší svými dispozicemi vstupovat do kooperativního učení, neboť motivace a trpělivost v něm participovat je spojena s kooperací jako povahovým rysem.

Interakce mezi kooperací jako povahovým rysem a cílovou strukturou je komplexní; rys kooperace zvyšuje možnost přijetí kooperační cílové struktury a aktuální zkušenost kooperativního učení posiluje a rozšiřuje kooperativní dispozice žáka. Není pochyby o tom, že i když určitá tendence ke kooperativnosti může být vrozena, člověk se ve velké míře kooperaci učí zkušeností. Tak se například zdá, že dívky inklinují ke kooperaci ve školní práci více než chlapci; vysvětluje se to odlišnými socializačními tlaky ze strany rodičů, učitelů a jiných činitelů v raném dětství. Určité rozdíly se projevují také interkulturálně. Např. výzkumy v Austrálii při kulturálních srovnáních ukazují, že žáci z domorodých vrstev vyjadřují mnohem méně osobní preference pro soutěživost než žáci bílí (domorodí vyjadřují

více osobních preferencí pro kooperaci). Další srovnání, tentokrát dětí mexicko-amerických s anglo-americkými, ukazuje ty první jako kooperativnější a méně soutěživé v sociálně-personálních rozměrech (Owens, 1987).

**c) Třetí pojetí kooperace se vztahuje k chování žáků ve školních situacích.** Zdálo by se logické, že pokud je vytvořena kooperativní cílová struktura a pohybuje se v ní žák s kooperativními rysy, chová se altruisticky, pro-skupinovým způsobem. V praxi však existují dva druhy podmínek, které mohou narušit tuto harmonii.

Vnější podmínky - např. žák s kooperativními dispozicemi, zaměřený ke kooperativní cílové struktuře může jednat individualisticky, třeba při přípravě na větší zkoušku.

Vnitřní podmínky - např. tentýž žák může jednat kompetitivně, jestliže se setká se stejně jednajícím členy skupiny, jejichž úspěch by ho ohrožoval.

Učitel při plánování a realizaci kooperace ve třídě tudíž nemůže předpokládat, že kooperativní chování následuje automaticky při spojení kooperativní organizace s pro-sociálně orientovanou osobností.

## 2. Typy kooperace

Jako má pojem kooperace několik významů, tak se také strategie ve vyučování odlišují a mohou klasifikovat podle typu kooperace, na kterém jsou založeny. Z tohoto hlediska se hovoří o dvou typech kooperace:

- a) kooperace jako nápomoc
- b) kooperace jako vzájemnost

### a) 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.**

Tento typ kooperace se často objevuje ve formě tzv. tutoringů, kdy spolužáci nebo vrstevníci pomáhají jeden druhému v procesu učení.

Vztah mezi tím, kdo pomáhá, a komu je pomáháno, je obvykle řízen učitelem (není nutno osobně, ale prostřednictvím vybrané, strukturované informace, která má být naučena, nebo specifického úkolu, který má být splněn). Komunikace je typicky dyadická a zahrnuje diferenciaci rolí mezi účastníky (jeden učí, druhý se učí). Každý učící se tím se liší od jiného

učícího se týmu, má individuální charakter. Pro učitele to však v každém případě znamená nastolit závislost v úkolové situaci, tj. tak, aby každý žák prezentoval určitý díl práce a všichni pak společně prezentovali celek práce. Jako názorný příklad lze uvést techniku skládaček (podrobněji dále). Další podmínkou je vzájemná závislost v odměňování, tj. závislost je utvářena tak, aby výkon každého člena skupiny přispíval k odměně, kterou skupina obdrží.

U tohoto typu kooperace se uvádí také tzv. cross-age tutoring, tj. kooperativní učení, kde dvojice je věkově nevyrovnaná. Jako optimální věkový rozdíl se uvádějí dva až tři roky. Příliš velký věkový rozdíl (např. dospívající a mladší žák) vede k zbytečnému didaktizování, nebo jsou oba aktéři již osobnostně příliš daleko od sebe.

Pro tento typ kooperace se doporučuje určitý trénink, ale jeho délka i charakter jsou různorodé. Jako minimum pro práci tzv. tutora se uvádí:

- mít úkol, který má být splněn,
- mít jasné instrukce pro splnění úkolu,
- mít model efektivního chování tutora,
- mít možnost praktikovat tuteurské chování, kterému je poskytnuta zpětná vazba, tj. základní informace o úspěšnosti učebních zásahů.

Autoři zabývající se tímto typem kooperace uvádějí, že vliv kooperace ve výkonu i rozvoji osobnostních atributů je téměř stejně velký u toho, kdo se učí, jako u toho, kdo učí. Snaha organizovat látku a porozumět jí vede k větší dovednosti informovat a pracovat s informacemi u tutora. A tak i když cíle ve dvojici se často liší (u jednoho naučit se, u druhého uspokojit školní požadavky, cvičit se v altruismu), učební výsledky se často zlepšují u obou.

## b) 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. Hodnocení může být sice založeno na výkonu jednotlivce, ale bývá ještě propojeno s hodnocením skupinového úsilí, ke kterému každý přispěl. Konečně celá třída může fungovat jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, založenými více jako spolupodílnictví než soutěžení.

Vyučovací strategie založené na vzájemné kooperaci se vyznačují i specifickou atmosférou. Jako příklad můžeme uvést strategii „učíme se spolu“ (Johnson, Johnson, 1994). Využívá cílové struktury, která vyžaduje vzájemné akceptování a společné cíle členů skupiny a která minima-

lizuje individualistické úsilí a konfrontaci. Strategie byla úspěšně vyzkoušena k integraci postižených žáků do vyučování, k zapojení rizikových skupin žáků do běžného vyučování, k podpoře mezirasového přátelství a tolerance a sociální snášenlivosti.

Přes nejrůznější pohledy na pojem kooperace ve výuce a přes dělení do typů můžeme vyjádřit její centrální rys: možnost učit se prostřednictvím vyjádření a zkoumání rozličných idejí a zkušeností v kooperujícím společenství. Kooperativní je v tom smyslu, že členové skupiny se nesnaží získat ze situace maximum pro sebe na úkor ostatních, nejde o soutěžení mezi členy skupiny a výhru či prohru, ale o užití různorodých zdrojů dostupných ve skupině k prohloubení porozumění, zpřesnění hodnocení a rozšíření poznání (Cowie, Rudduck, 1988).

### 3. Kooperace a hledání nové školy

Jsme v období hledání. Demokracie s sebou přinesla princip plurality, který se samozřejmě promítá i do školství. Vznikají školské projekty, které modelují představu o vzdělávání dětí, dospívajících i dospělých na konci druhého tisíciletí.

Inspirací jsou odkazy pedagogických myslitelů, praktické systémy, které se v minulosti osvědčily, alternativní přístupy se svými kořeny na počátku 20. století a s dosahem do současnosti. Pedagogické směry se nejrůznějším způsobem pokoušejí o výklad výchovy a vzdělání, které mají provázet vývoj naší společnosti v příštích desetiletích, a o zodpovězení otázky, jak toto pojetí převést do praxe škol.

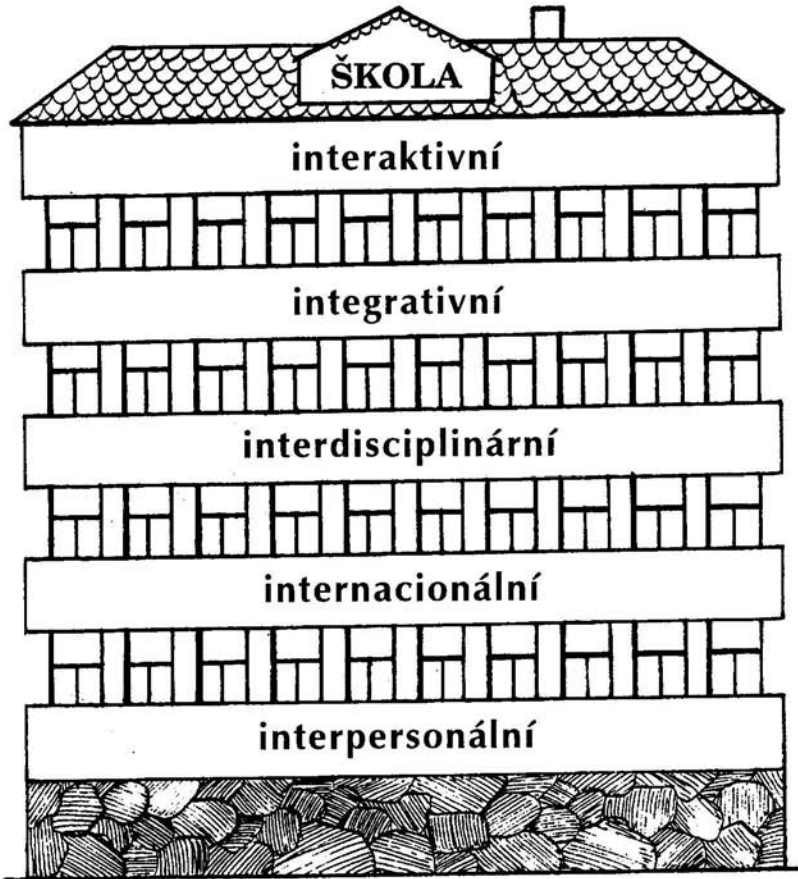
Je možné toto různorodé hledání převést na společného jmenovatele? Pokusme se o to (se všemi riziky pokusu) prostřednictvím pěti „i“: prostředí interaktivní, integrativní, interdisciplinární, internacionální a interpersonální.

#### **Tato představa předkládá školu jako prostředí:**

- interaktivní, s vazbami uvnitř systému i vně (k rodičovské i širší veřejnosti)
- integrativní, pokoušející se sjednocovat na základě jedinečnosti (přístupy, vzdělávací obsahy, děti s handicapem do běžné populace aj.)
- interdisciplinární, zdůrazňující vztahy mezi jednotlivými oblastmi poznání

- internacionální, vyzývající k širokému kontextu uvažování o všelidských hodnotách
- interpersonální, budující poznání na sociálních vztazích, které mu napomáhají

Důraz na kooperaci je tedy spojujícím momentem všech snah o vzdělání, které by neslo označení moderní.

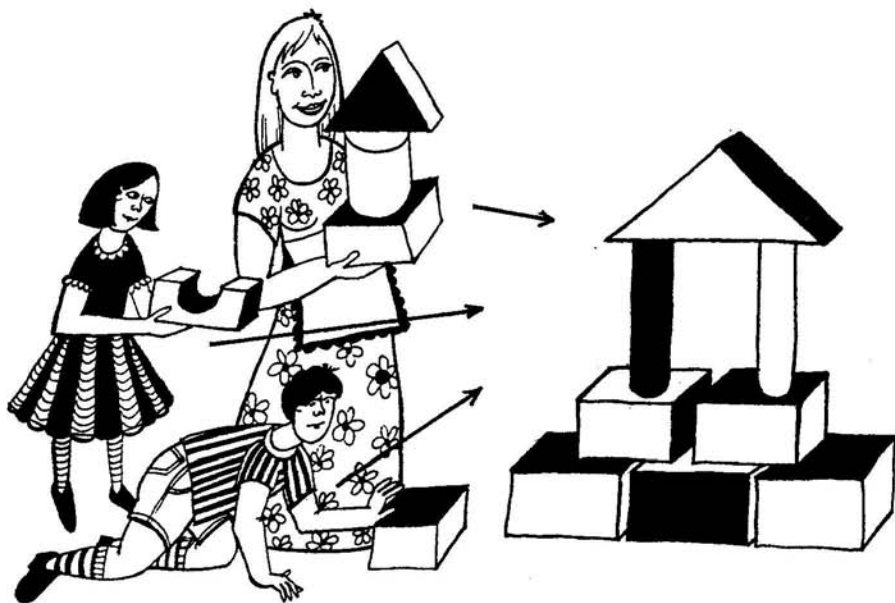


Obr. 4 Škola jako prostředí interaktivní, integrativní, interdisciplinární, internacionální a interpersonální

### Konstruktivistický model vyučování

Jaký je model vyučování, v kterém není skupinové učení jen doplňkem dalších vyučovacích způsobů, ale pro který je kooperace přirozenou bází?

Na skupinových procesech učení staví nejzásadněji tzv. konstruktivismus, konstruktivní škola (Tonucci, 1991, GFEN, 1991, Štech, 1992, Doubek a kol., 1995). Na rozdíl od tradiční školy, kde učitel žákům (tady by se asi hodilo použít slovo žactvu - tedy určitému celku) předkládá poznatky a ručí za jejich správnost, škola konstruktivní pracuje s jedinečností individuálních procesů učení, ale chápe pokrok v učení především jako společnou práci, společné budování poznání (v tzv. auto-socio-konstrukci).



Obr. 5 Cesta poznání v konstruktivní škole

## Charakteristika konstruktivní výuky

1. Žádné učení nelze odstartovat, aniž vezme v úvahu původní koncepte a schémata žáků. Jde o to tyto koncepte vyvolat a zachytit (vzpomeňme si na uváděný příklad výuky koloběhu vody v kapitole o podstatě učení).
2. Proces osvojování potom může efektivně pokročit jen tehdy, když jsou tyto koncepte konfrontovány a na základě této konfrontace se „staví“, konstruuje (nikoliv předává) nové poznání (jak již bylo řečeno obohacováním, představováním a propracováváním původní zkušenosti).
3. Protože poznávání je především hledáním smyslu věcí, je tato konstrukce poznání chápána jako sociální činnost; jen přes sociální čin-

nost dítě (dospívající) získává strukturu, osnovu, rámec pro interpretaci zkušenosti a učí se použít význam takovým způsobem, který by byl v souladu s požadavky kultury (kultury třídy, školy, širšího prostředí). „Dodávání smyslu“ je sociální proces; je to aktivita, která je vždycky vnímána v kulturním a historickém kontextu.

4. Jde o přírůstek v poznání a sebeuvědomování jednotlivého žáka (předpona auto- u termínu autosociokonstrukce), tj. ptáme se, jaký poznávací, případně osobnostní posun prodělal konkrétní žák. Jinými slovy: jen tehdy je škola školou, a ne třeba místem pro relaxaci a prožívání pěkných věcí, pokud tento posun v poznání u jedince přináší.
5. Učitel už není - jako v případě tradiční (transmisivní) školy - garantem pravdy, ale garantem metody; sestavuje plán vyučování, promýšlí jeho základní fáze, připraví si techniky vedení žáků i způsoby jejich hodnocení. Úhelným kamenem této metody i používaných technik je, vzhledem k uvedeným východiskům, učení ve skupině, jejíž členové v nejširším slova smyslu kooperují v procesu výstavby svého poznání.

Konstruktivní škola je tak vybudována na reálné podstatě učení jako sociálního procesu a znovu zdůrazňujeme, že učení ve skupině je potom tou nejpřirozenější charakteristikou vyučování.

## 4. Vrstevnické vztahy v modelu vyučování

Jedním z hlavních pilířů modelu nové školy - vedle konstrukce poznání a spolu s ní - je opora o vrstevnické vztahy. Tradiční modely výchovy a vzdělávání přeceňovaly a přeceňují interakci dospělý - dítě, učitel - žák („dospělocentrický“ základ vyučování), interakce dítě - dítě byla a je tlačena do prostředí mimo školu. Přitom právě tato interakce je podstatným prvkem v socializaci dítěte a dospívajícího a v jeho vývoji kognitivním, sociálním i mravním.

Podívejme se na způsoby - a je jich podle psychologů skutečně dost - kterými vrstevnické vztahy napomáhají vývoji osobnosti (Johnson, Johnson, Johnson Holubec, 1990):

1. Děti a dospívající se v interakci s vrstevníky učí přímo postojům, hodnotám, dovednostem i vědomostem, které nelze získat od dospělých; učí se nápodobou chování a identifikací s těmi, kteří „vlastní“ žádanou kvalitu.
2. Interakce s vrstevníky poskytuje možnosti a modely prosociálního chování a jeho podporu. Ve vrstevnické skupině se dobře učí tomu, co



je pomoc, dávání, sdílení, péče. Na druhé straně právě tato síla vrstevnických vztahů (někdo, kdo je velmi podobný mně, si může myslet a umí konat to a to) bývá i impulsem pro chování právě opačné, antisociální (kriminalita, drogy, prostituce aj.).

3. Vrstevníci poskytují modely, jak se učit kontrole impulsů: dítě a dospívající se od nich učí odložit své bezprostřední impulsy a potřeby, „počkat si“.
4. Dítě a dospívající se učí vidět situaci a problémy nejen ze svého úhlu pohledu, ale i z perspektivy jiných. Pokud souhlasíme s tím, že vlastně celý psychický vývoj může být popsán jako progresivní ztráta egocentrismu a vzrůst schopnosti pracovat s širší a komplexnější perspektivou, je vrstevnické prostředí jednou z nejmocnějších pobídek v tomto vývoji.
5. Vztah s druhými dětmi a dospívajícími má silný vliv na vývoj hodnot a sociální senzitivity, nutné pro autonomii osobnosti. Autonomie je v tomto případě chápána jako schopnost porozumět tomu, co očekávají druzí v určité situaci, a na základě tohoto porozumění se svobodně rozhodnout, zda jejich očekávání vyjdou vstříc. Autonomní lidé jsou prosti obou extrémů - vnější i vnitřní řízenosti.  
Autonomie je výsledek jednak zvnitřnění hodnot (včetně adekvátního sebe-schválení), které pramení z podporujících vztahů, jednak získání sociálních dovedností a senzitivity. Děti, které jsou izolovány nebo odmítány svými vrstevníky, jsou často druhými manipulovány. Podřídí se skupinovým tlakům, i když vědí, že činnosti, ke kterým jsou nuceny, jsou nevhodné či chybné.
6. Vrstevnické vztahy poskytují jinou formu přátelství, než je to možné mezi dospělými, případně dospělým a dítětem. Je to přátelství, kde se sdílejí myšlenky a city, aspirace a naděje, sny a fantazie, smutek i bolest, je to ochrana před osaměním.
7. Ve vrstevnických vztazích si děti a dospívající uvědomují podobnosti a odlišnosti mezi sebou a ostatními, experimentují s různorodými sociálními rolami, které jim pomáhají najít jejich identitu. Ujasňují si hodnoty a postoje a integrují je do individuálního sebe-určení, rozvíjí se rámec pro sebepochopení. Ohledávání, zkoumání světa prostřednictvím diverzity, tj. pospolu s odlišnými jedinci odlišných názorů a postojů, napomáhá přijetí odlišnosti vlastní.
8. Společenství vytvářená v dětství a adolescenci mohou poskytovat podporu i v době dospělosti.
9. Zdá se, že pokud dítě či dospívající nezažije přátelskou skupinu, zvyšuje se riziko mentálních obtíží. Schopnost udržovat nezávislé kooperativní vztahy je primárním projevem psychického zdraví. Dítě

s nekvalitními vztahy k vrstevníkům v základní škole mívá na střední škole známky narušení psychického zdraví, dospívající bez těchto vztahů na střední škole směřuje k patologickým projevům v dospělosti.

10. Vrstevníci mají velký vliv na produktivitu činnosti jak v pracovním, tak ve výchovně vzdělávacím prostředí. Spolupráce se obvykle pojí s vyšším výkonem, než když jedinec pracuje sám. Účinnost práce se zvyšuje interakcí s vrstevníky zvláště v případě, kdy jsou děti nebo dospívající málo motivováni k činnosti, případně nemají rozvinuté studijní či pracovní dovednosti. Zdá se, že vyšší produktivita v učební činnosti může být spojena i s menšími obavami z chyby: uvolněnější prostředí vrstevnické skupiny může přinášet atmosféru vhodnou pro kritické i kreativní myšlení, brzda přílišné kontroly je oslabena.
11. Žákovské vzdělávací aspirace jsou více než čímkoli jiným ovlivněny právě vrstevníky. Obdobně i ambice v profesní kariéře jsou z velké míry syceny právě jimi.

Věříme psychologům a pedagogům? Pokud ano, máme jako tvůrci efektivního modelu vyučování a učení v rukou zaručené trumfy.

## 5. Znaky kooperativního učení

Z předchozího textu vyplývá, že kooperace ve vyučování neznamená jen rozdělení žáků do menších skupin: skupinové uspořádání je jedním ze znaků skutečného kooperativního učení, ne však znakem jediným. Pojmenujme nyní další znaky kooperativního učení, které ho vymezí jako systém. Jde o znaky základní, opěrné sloupy systému; pokud nefunguje třeba jen jeden z nich, ohrožuje to účinnost kooperativního učení.

### Znaky kooperativního vyučování (Johnson, Johnson, 1989):

1. **Pozitivní vzájemná závislost:** existuje, pokud žáci vnímají, že jsou spojeni se svými spolužáky takovým způsobem, že nemohou uspět, pokud neuspějí i spolužáci, a musí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu. („Buď společně poplaveme, nebo se společně potopíme.“)

Pozitivní vzájemné závislosti se dosahuje vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina; je podporována i vhodně zvolenou odměnou (individuální ocenění dosažení cíle a práce se skupinovou odměnou), rozdělením informačních zdrojů (každý člen skupiny dostane část informace, pro splnění úkolu je nutno tyto informace

zkompletovat), rozdělením rolí ve skupině, které se doplňují při plnění úkolu.

2. **Interakce tváří v tvář.** Činnost se odehrává v malých kooperujících skupinách (2-6 členů). Pokud máte tvář před sebou, máte adresáta. Pokud máte tvář, máte bezprostřední zpětnou vazbu. Tato podmínka je podle autorů teorie nutná k zajištění efektů kooperativního vyučování, včetně rozvoje sociálních dovedností.
3. **Osobní odpovědnost, osobní skládání účtů.** Znamená to, že výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny mají z kooperativního učení užitek. Smysl kooperativní výuky není v posílení skupiny, ale v posílení jedince. Po výuce organizované kooperativním způsobem by měli být žáci schopni plnit podobné úkoly sami (američtí autoři citují v těchto souvislostech teorie L. S. Vygotského o vztahu vývoje a výchovy). Individuální odpovědnost je podporována různými způsoby - individuálním testováním společného úkolu, vybíráním výsledku práce skupiny namátkou od jednotlivce atd.
4. **Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností.** Kooperativní učení nefunguje, pokud k němu nejsou žáci vybaveni také dovednostmi. Jejich utváření je postupné (nejlépe právě v rámci kooperativního vyučování), od nejjednodušších dovedností po dovednosti již velmi složité - od znát se a věřit si navzájem, komunikovat přesně a nedvojznačně, až k akceptování a podpoře druhé osobnosti a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.
5. **Reflexe skupinové činnosti.** Efektivita společné činnosti je do značné míry závislá na tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji popisuje a rozhoduje o dalších krocích (účinnost či neúčinnost dosavadního postupu, kdo a jak k postupu přispěl, plán budoucí činnosti atd.). Vedle takových efektů, jako je usnadnění učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů, tato reflexe zabezpečuje myšlení i na metakognitivní úrovni, což vede ke zvýšení intelektové úrovně žáků.

Těchto pět základních znaků vytváří kostru systému. Plánovat a realizovat výuku založenou na kooperativní bázi znamená mít na paměti jejich výčet a umět je převést do konkrétních činností. A připomeňme si ještě jednou, že kooperace nejpřirozeněji funguje ve vyučování, které je založeno na principech konstruktivismu.

## IV. Technologie kooperativní výuky

---

### 1. Učební prostředí

Kooperativní učební prostředí podporuje úsilí žáků o kvalitní proces učení i kvalitní výsledky učení. V každém případě jde při vytváření kooperativního prostředí o víc než jen o přestavění nábytku.

Kooperativní učební prostředí má tyto rysy:

- Učitel spoléhá na možnosti, které přináší pro učení vrstevnické vztahy.
- Role učitele se mění z osoby, která sděluje, předává vědění, k tomu, kdo je zodpovědný za pečlivé strukturování učebních zkušeností a kdo pomáhá žákům v jejich učení.
- Změněná role učitele by se dala definovat jako role facilitátora: určuje cíle, navrhuje úkoly a jejich rozdělení, monitoruje chování žáků, podporuje jejich činnost, povzbuzuje ke kooperaci, vytváří podmínky pro reflexi.
- Žáci mají důvěru v sebe jako osobnosti, které se učí podstatným věcem a které mohou spolurozhodovat o svém učení.
- Ve výuce jsou vytvářeny podmínky pro zapojení všech žáků, tedy i těch, kteří při frontálním způsobu stojí stranou.
- Řeč žáků je důležitou součástí výuky. Děti mluví rády, ale důležité je to, jak žák vnímá a přijímá účel společné mluvy. Hovor nesmí být vnímán jako samotný výsledek učení nebo dokonce šance nic nedělat. Historicky byl hovor žáků mezi sebou vnímán jako něco trestuhodného, a tak učitel, který povzbuzuje žáky k tomu, aby seděli s přáteli a hovořili, může být viděn jako ten, kdo neodvádí skutečnou práci, má jiné motivy v pozadí, nebo se mu nechce vyučovat.
- Žáci bez stresu generují nápady, které jsou třeba i jen pokusnými návrhy, ne zcela ještě zformulovanými. Jsou to však návrhy, které jim pomáhají dostat se blíž k hlubšímu porozumění.

- Žáci jsou připraveni myslet nahlas, protože při práci s novými informacemi nebo při hledání smyslu zkušeností využívají jazyk explozivním způsobem.
- Chyby a nepřesnosti jsou považovány za stimul k dalšímu učení.
- Žáci se nebojí prezentovat výsledky, produkty své práce kritickému publiku. Tato důvěra je umožněna tím, že tyto výsledky již prošly kritickým pohledem členů skupiny.
- Materiální prostředí je přizpůsobeno cílům kooperativní činnosti: židle a stoly jsou volně přestavitelné, prostředí poskytuje volný přístup ke zdrojům učení (knihám, materiálu pro manuální činnosti aj.). Adekvátní je poměr: třída jako dílna poznání.
- Materiální prostředí má evokovat pocit soudržnosti (např. na nástěnce fotografie ze společné práce aj.).

## 2. Cíle výuky

Vyučování a učení jsou účelné lidské aktivity. Cíl jako předvídaný závěr lidské činnosti určuje do vysoké míry, jak budeme ve vyučování a učení úspěšní:

- napovídá směr učení,
- slouží jako nejdůležitější základ pro výběr toho, co se bude učit,
- je úvodním bodem úvah, jaké způsoby učení povedou nejspolehlivěji k jeho dosahování,
- je výchozím kritériem i pro hodnocení úspěšnosti učení: jak blízko jsme se dostali na konci učební činnosti k tomu, co jsme plánovali na jejím počátku.

Cíle jednotlivých vyučovacích aktů, hodin, celků jsou určeny cíli dlouhodobými. Jejich pojetkem je úsilí o mnohostranný rozvoj jedince. Příkladem mohou být cíle základního vzdělání:

- položit základy gramotnosti
- rozvoj kritického myšlení opírajícího se o informovanost
- rozvoj imaginativního a kreativního myšlení
- rozvoj uvědomění zájmů a potřeb jiných
- rozvoj smyslu pro vědeckou přesnost
- kultivace emocionálních potřeb
- rozvoj sociálního svědomí
- rozvoj schopnosti a požitku z celoživotního učení

Ve středoškolském vzdělání přistupují ještě výrazně cíle týkající se odborného zaměření školy.

## Cíle kooperativních učebních skupin

Cílů kooperativních učebních skupin se dosahuje jednak učením ve skupině právě proto, že jde o skupinové učení, jednak charakterem úkolů a technik, které jsou ve skupině aplikovány.

Skupina pracuje současně na dvou úrovních - úkolové a socioemocionální. Tabulka ukazuje rozdělení cílů na těchto dvou úrovních (Jacques, 1991).

### Typy cílů a účelů v kooperativních učebních skupinách

<i>úkolové</i>	<i>socioemocionální</i>
vlastní vyjádření k látce	větší senzitivita k druhým
posuzování idejí ve vztahu k jiným idejím	posuzování sebe samého ve vztahu k druhým
zkoumání předpokladů	povzbuzování sebedůvěry, jistoty
pozorné naslouchání	osobnostní rozvoj
tolerování dvojnáčnosti	tolerování dvojnáčnosti
učení se o skupinách	uvědomění si slabosti a síly druhých
sledování vyučování	dávání podpory
porozumění textu	stimulace k další práci
zlepšení vztahu učitel - žák	hodnocení pocitů žáka z výuky
měření pokroku žáka	práce ve skupině, se kterou se může žák identifikovat
dát možnost poradenství	

Co to znamená pro plánování cílů? Kooperativní způsob práce má dvojí ospravedlnění - osobnostně-sociální a intelektuální. Učitelé prozatím ve svých úvahách o skupinové práci více zvýrazňují osobnostně-sociální dimenzi. Ale stejně tak jako vědomě plánujeme cíle spojené s rozvojem poznávacích procesů pro hodiny, kdy se vyučování odehrává frontálně (např. děti rozpoznají metaforu v poetickém textu), je důležité umět poznávací cíle propojit i s kooperativními způsoby práce.

Vedle poznávacích cílů vědomě plánujeme i cíle spojené s rozvojem sociability žáků ve třídě (např. děti se naučí podporovat slabší jedince ve třídě adekvátním, tj. neponižujícím způsobem). U mnoha zadaných aktivit však jdou cíle úkolové takřka automaticky pospolu s cíli sociálními. Např. pokud skupina dětí prezentuje výsledky své součinnosti, rozvíjí se jejich potřeba naložit s výsledky adekvátním způsobem, vhodným pro příslušné publikum, rozvíjí se smysl pro vhodnost jak mluveného, tak psaného jazyka pro různé účely, uvědomují si rozdíly mezi explorativním hovorem nebo psaním, činností „na zkoušku“ a psaným nebo mluveným vystoupením. Shrňeme-li to, formují se komunikační cesty mezi jedincem a ostatními jedinci.

### Práce s cílem

Prostředkem zvyšování efektivity vyučování je znalost cíle. Žáci potřebují znát požadovaný cíl skupinové aktivity, aby mohli posuzovat efektivitu diskusí a produktů. To neznamená, že by učitel měl nastínit výsledky určité diskuse, ale musí zadat zaměření. Zdá se, že má jen malou hodnotu pro skupinovou práci pouhé směřování „diskutujte“. Je nutné vědět účel diskuse - např. zda ujasnit prezentované informace, nebo podívat se na obsah z různých úhlů pohledu, nebo vybrat tři nejdůležitější rysy v pořadí. Jednoduché směřování je dostatečné, ale musí být dáno.

## 3. Úkoly pro skupiny

Úkoly, které chceme zadávat žákům, korespondují s cíli. Úkoly specifikují aktivity, v kterých jsou žáci zapojeni, ať už se týkají procesu (např. pozorovat chování hmyzu) nebo produktu (zformulujte pět zásadních otázek k danému tématu a seřaďte je podle důležitosti).

### Linie cíl - úkoly pro skupinu (příklady)

**Cíl:** uvědomit si možnost různých strategií pro řešení jednoho problému.

#### **Úkoly pro skupiny:**

##### *a) varianta pro mladší žáky*

Navrhněte řešení situace - např. Lenka si vypůjčila pastelky od své přítelkyně Katky. Jednu z nich však zlomila. Co má Lenka udělat?

Promluvte si o tom, jak se lišíte v řešení.

##### *b) varianta pro starší žáky*

Zkuste řešit daný problém.

Zaznamenejte použité strategie.

Sdělte si výsledky a porovnejte s výzkumnými důkazy.

Zakreslete klasifikace výsledků.

**Cíl:** formulování pravidel úspěšné společné práce.

### Úkoly pro skupiny:

Každý samostatně napíše seznam, co všechno dělat pro to, aby tým byl neúspěšný (tým naruby).

Na základě tohoto seznamu formulujte pět základních pravidel úspěšné týmové práce.

**Cíl:** rozvoj dovednosti argumentovat.

### Úkoly pro skupiny:

Diskutujte o předložených otázkách - např.: Souhlasili byste s tím, že byste dostávali každý týden peníze za docházku do školy? Souhlasili byste s tím, aby v obchodech byly některé potraviny zadarmo?

Vyberte několik argumentů a analyzujte jejich oprávněnost.

## Typy úkolů

Ve vztahu k cílům mají úkoly dva základní aspekty, které určují i požadavky na úkol: poznávací a sociální. Často není možné odloučit poznávací požadavky od sociálních, učitel však může zdůraznit těžiště úkolu.

a) Poznávací požadavky na úkol se vztahují k obsahu a struktuře aktivity a také k řeči, která je s tím spojena (míra její abstrakce nebo vázanosti na konkrétní činnost).

b) Sociální požadavky na úkol se vztahují těsně k nárokům kooperace v rámci určité aktivity a opět k řeči, která se na ně váže.



**Obr. 6** Poznávací a sociální požadavky na kooperativní úkol (Benett, Dune, 1994).



Navrhovat úkoly pro skupiny často znamená pro učitele především to, že přestrukturují úkoly, které zadávali celotřídně nebo pro jednotlivce; získání sociálních dovedností je pak součástí učební zkušenosti, nebo je jejich uplatnění nutné k dokončení úkolu.

Např. běžný úkol identifikovat hlavní myšlenku v textu lze na skupinový úkol převést požadavkem, že s formulací myšlenky musí souhlasit všichni členové skupiny.

Jiný příklad: Kooperaci při oblíbeném psaní textu na téma prázdninový zážitek lze podporovat tím, že děti budou psát o zážitku jiného člena skupiny, nebo se vytvoří na základě dotazování ve dvojicích jeden text pro celou skupinu.

I domácí úkoly mohou být zadávány jako úkoly skupinové, ve kterých se sejdou nad problémem děti, ale i třeba dítě - rodič, dítě - poštovní doručovatel apod. V každém případě je však zadaná domácí práce - byť individuální - ulehčena tím, že ve škole byl obdobný problém řešen ve skupině.

Pro skupinovou učební činnost jsou vhodné zejména tyto typy učebních úkolů a jejich kombinace:

- Sběr informací, práce s informacemi (strukturování), hodnocení informací
- Diskuse
- Řešení problémů
- Návrh a tvorba konkrétního produktu, jeho hodnocení
- Analýza vlastních učebních procesů včetně hodnocení
- Analýza skupinových procesů včetně hodnocení

Konkrétní úkoly pro skupinovou práci mohou být zaměřeny např. takto:

- vyhledejte informace
- sdělte si informace
- sdělte si návrhy, plány
- třidejte informace podle předem daných kritérií
- navrhujte kritéria, kategorie
- porovnejte představy a ideje, které se vážou k určitému pojmu
- vymezte situaci
- určete všechny faktory v situaci
- zkoumejte stanoviska
- zdůvodněte rozdíly - diskutujte o návrhu (prezentaci)
- diskutujte o nedorozumění - napište seznam podobností a rozdílů
- napište seznam bodů, které se vážou ke zkušenosti různého druhu
- nalezněte chyby - určete priority
- řešte dilema
- argumentujte

- analyzujte důkazy
- navrhujte
- ujasněte podstatu problému
- odhalte chybějící nebo nadbytečné informace pro řešení problému
- udělejte diagnózu
- formulujte co nejvíce hypotéz
- vymýšlejte alternativy
- navrhněte postup
- uspořádejte kroky v postupu - tvořte algoritmy
- dělejte plány
- ověřte
- přehrajte
- stanovte kritéria pro hodnocení procesů a produktů
- hodnoťte procesy, produkty
- hodnoťte pozitiva, negativa, zajímavost myšlenek
- hodnoťte výukové lekce
- porovnejte individuální učební procesy, studijní metody
- monitorujte procesy ve skupinové činnosti
- pozorujte vzory verbální a neverbální komunikace ve skupině
- hodnoťte procesy a produkty vzniklé ve skupinové činnosti apod.

Není jednoduché naplánovat dobrý úkol pro skupinu; přitom jde o oblast, která je v kooperativní skupinové práci podstatná. Úkol by měl být skutečnou výzvou k myšlení, k formování a uplatnění dovedností.

Při výběru úkolu sledujeme tato kritéria:

- typ úkolu, v němž skupinová učební činnost přináší lepší výsledky než jiná organizace učení
- v samotném základu úkolu je včleněna možnost individuálních pohledů na téma nebo na způsoby řešení úkolu
- úkol je výzvou k vyšší úrovni zvládnutí, než jaké by byl schopen žák samostatně
- úlohy na produktivní myšlení bývají přitažlivější (žáci při nich musí informace vyhledávat, určovat, doplňovat)
- úloha je výzvou i k použití vyšší úrovně řeči (řeč i vyšší míra abstrakce se lépe rozvíjejí nad konkrétní společnou činností)
- úloha má podněcovat k uplatnění a rozvíjení dovedností včetně dovedností sociálních
- úloha má být přizpůsobena předchozím zkušenostem členů skupiny, jejich dovednostem pracovat ve skupině a jejich úrovni tvořivého a kritického myšlení

## 4. Úkoly pro různé vyučovací předměty

### **Jsou předměty, které se pro kooperaci hodí a předměty, které nejsou vhodné?**

Odborníci tvrdí, že se nerozhodujeme podle předmětu, ale podle cíle a typu úkolu. V tomto případě každý předmět má oblasti, kde je kooperativní učení vysoce výhodné. A tak je možné se kooperativně učit číst, řešit matematické úlohy, cvičit se v praktických dovednostech.

Příklady pro různé vyučovací předměty:

#### ***Čtení a porozumění textu***

Třída je rozdělena na dvojice, které čtou stejný příběh. Při čtení se střídají, po každém čtení druhý přečte sekvenční - jak ji chápe, co si myslí o hrdině a příběhu. Když jeden mluví, druhý naslouchá. (Je možné před tímto úkolem dětem připomenout, jaké jsou průvodní znaky zájmu o činnost druhého a jeho myšlenky.)

#### ***Geometrie***

Třída je rozdělena na tříčlenné skupinky, které měří objekty ve třídě - jeden měří, druhý zapisuje výsledky, třetí kontroluje nebo podává další návrhy na objekty měření.

#### ***Výtvarná výchova***

Společná práce tří- až čtyřčlenných skupin na mozaice. Každý člen skupiny má např. jinak barevné samolepicí papíry nebo jiné tvary ze samolepicích papírů. Na stejném principu vytváření je tzv. patchwork - např. návrh vzorku na povlečení lůžkovin apod.

#### ***Cizí jazyky***

Opět tříčlenné nebo čtyřčlenné skupiny. Každý člen skupiny obdrží obrázky vztahující se např. k některé z pohádek. Členové postupně vynášejí své „karty“ a komentují, jak se příběh vyvíjel.

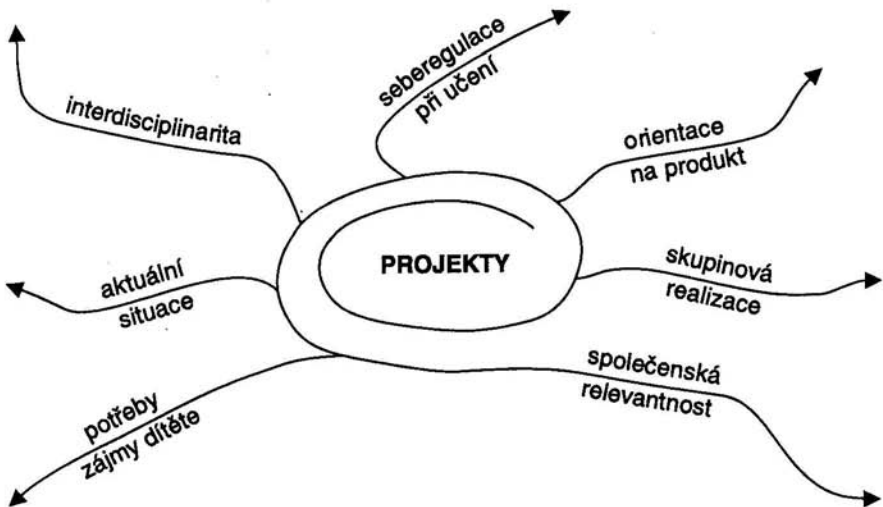
Jen čtyři příklady za mnohé, které dokumentují, že kooperativní činnosti se uplatní v nejrůznějších předmětech.

Stejně tak, ne-li výrazněji, se kooperace uplatní v úkolech, které jdou „napříč předměty“ - v projektech.

## 5. Projekt jako specifický typ skupinového úkolu

Projekt je specifický typ učebního úkolu, v kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem. Projekt je podnik žáků, říká S. Vrána (1936) a určuje tak podle mého názoru základní rys projektů.

Žáci, kteří se účastní projektu, jsou zapojeni do plánování, podávají návrh, který obsahuje řešení problému. Dostanou odpovídající čas k rozvoji vlastních učebních strategií i čas na řešení a získání výsledků (včetně rozdělení práce, zacházení se zdroji aj.). Toto včlenění žáků do výběru tématu i metod jeho prozkoumávání vede k aktivnímu přístupu k vlastnímu učení. Učitel má pozměněnou roli - roli konzultanta; pomáhá žákům a podporuje jejich úsilí o vyřešení problému. Projekt tedy můžeme považovat jak za druh úkolu, tak za specifickou vzdělávací strategii.



Obr. 7 Projekty

## **Principy projektu:**

### ***Potřeby a zájmy dítěte***

V projektech se uskutečňuje zejména dětská potřeba aktivního střetávání se světem, potřeba nových zkušeností, poznatků a schopností a potřeba vlastní odpovědnosti a spoluodpovědnosti za práci.

### ***Aktuálnost situace***

V projektech přichází šance vyrovnat se s reálnými problémy do hloubky i šířky, v jaké si žáci přejí. Podněty, s kterými se pracuje ve škole, jsou aktuální tím, že přicházejí ve smyslu „nyní a zde“. Přicházejí z osobní situace jednotlivce (projekt Úspěšnost v učení), ze školního prostředí (Zdravá strava ve školní jídelně), ale i z blízkého či širšího společenství (Komunální volby, Stavba benzinové pumpy u vesnice aj.).

### ***Interdisciplinarita***

Projekty svou podstatou nabízejí celistvé poznání, jsou tudíž i hodnotným prostředkem překonávání izolace jednotlivých informací i celých předmětů. Např. téma Lodní doprava může být pojednáno z úhlu pohledu zeměpisu, historie, ekologie i jiných přístupů. V projektu se mohou propojit a vzájemně obohatit ty disciplíny, které byly tradičně považovány za oddělené, sobě vzdálené - třeba umělecké a přírodovědné obory (např. v projektu Řeka).

### ***Seberegulace při učení***

Plánování i realizace projektu spočívá především na bedrech žáků - na jejich řídicí i sebeřídicí činnosti. I když s podnětem pro projekt může přijít i učitel, jsou to žáci, kteří tím, že na téma kývnou, přebírají odpovědnost v realizaci projektu.

Při seberegulačním učení pomáhá uzavření tzv. učebního kontraktu, kde jsou zformulovány učební cíle, strategie a zdroje, důkazy dokončení, kritéria a prostředky hodnocení projektu.

I při důrazu na seberegulaci v učení nemizí důležitost role učitele, tj. důležitost vedení zvenku, jen musí být jasně definována autorita a její hranice; např. způsob intervence, pokud jdou věci výrazně špatným směrem nebo pokud je svoboda v rámci projektu pro některé žáky nad jejich síly.

### ***Orientace na produkt***

Projekt míří co nejvíce k životu, kde práce, činnost přináší také produkt, a stvrzuje tak smysl učení. Proto projektové vyučování vyžaduje dokumentaci průběhu i výsledku učení, jejich prezentaci pro školu i mimo školu (záznam do diářů, prezentace na nástěnkách, výroba projektových map, foto a videodokumentace, portfolia, vyrobené předměty, nástroje apod.).

### ***Skupinová realizace***

Pokud mají žáci profitovat plně z projektu, musí být v projektu začleněn požadavek kolektivního úsilí.

Vyučování v projektech znamená přirozené propojení činnosti dětí ve smysluplné týmové práci; projekty nejen týmy potřebují, ale nabízejí i vhodné prostředí pro trénink týmové práce. Proto skupina zároveň monitoruje i týmovou dynamiku a hodnotí sociální dovednosti a procesy.

Skupiny mohou být věkově homogenní (stejnorodé), ale zajímavé výsledky nabízejí věkově heterogenní (různorodé) skupiny. Společné téma může propojit dokonce týmy z různých prostředí - mohou se realizovat i společné projekty dvou nebo několika škol, někdy dokonce přes hranice států.

### ***Společenská platnost***

Projektové vyučování může být jedním z můstků propojujících život školy se životem obce, města, širšího společenství. Pokud téma přesahuje stěny školy, není neobvyklé, že se do projektu zapojí i lidé z okolí - ti, kteří mohou být dětem v jejich zkoumání nápomocni ať již informacemi nebo pomocí s materiálním zabezpečením.

Projekty mohou poskytnout řešení, která mohou být testována a zhodnocena i v reálném světě mimo školu, a tím motivovat žáky k dalšímu učení.

Projekty nabízejí možnost, která se v jiných druzích učení objeví jen obtížně a sporadicky, možnost, která se dotýká rozvoje kompetencí a kapacit žáků. Prostřednictvím práce na projektu žáci poskytují zpětnou vazbu o schopnosti zacházet se svobodou ve vztahu k překážkám vnějšího světa, vyrovnat se s reálným problémem, budovat stálý zájem „za hranicemi“ povinného studia. Projekty jsou skutečnou výzvou pro kvalitní učení, a jejich potenciál je tudíž obrovský.

## Témata projektů

Nabízíme několik témat k projektům, které byly s úspěchem realizovány:

- Děti v krizi (krizové situace a možnost pomoci, drogové zóny aj.)
- Profesionální orientace (osobnostní zaměření a kompetence a možnost uplatnění v profesi, konkursy aj.)
- Ústava ČR a jiné ústavy ve světě
- Obilí (genetický vývoj rostliny, rozšíření, folklor, mytologie, strava aj.)
- Práva dětí a jejich uplatnění v různých prostředích a zemích
- Mapy (mapy osobního prostoru, mapy rodiny, mapy obcí, měst, států)
- Postup jara (podle rozšíření rostlin, např. narcisů; zjišťováno korespondenčně - dovednost sepsat žádost, matematika, zeměpis)
- Učíme se ze Zlatých stránek (práce se slovníkem, dokumenty o obci či městě, zaměstnání, počet restaurací, pojmenovávání aj.)
- Rychlé občerstvení (zařízení, architektura, interview aj.)
- Supermarket (historie některého zboží, např. zmrzliny, supermarkety kontra malé obchody aj.)
- Řeka (specifická říční kultura, vzorky půdy, rostliny, doprava, povídky aj.)
- Oheň (velké požáry v dějinách, chemie, škody, bezpečnostní opatření, výcvik požárníků aj.)
- Kameny a kamínky (biologie, průmysl, umělecká výchova aj.)
- Školní pozemek (Kašová, 1995)
- Cestujeme za hranice (zeměpis, architektura, cestovatelé, doklady aj.)
- Těžba uhlí (historie, současné problémy včetně ekologie)
- Indiáni a jejich kultura
- Místní kultura (ve srovnání s jinou)
- Místní doprava (efektivita spojů, rušení spojů, finance na zakoupení vlastního dopravního prostředku obce)
- Staročeský jarmark (Kašová, 1995)
- Mince (ražení, literatura, kampaň každý jednu minci, za to pořídít např. fotoalbum pro třídu nebo třídní časopis)
- Informační technologie: komputery, Internet, e-mail (seznámení s informačními technologiemi, dovednosti a využití pro sledování témat v širším mezinárodním kontextu: teploty a roční období, rostliny, vodní zdroje, kyselá deště, komunitní problémy, světové konflikty aj.)
- Domácí a divoká zvířata
- Válečné konflikty. Mír a jeho udržení
- Čarodějnické procesy
- Židovská otázka. Romská otázka
- Škola ve staletích
- Železnice (Orient-expres)
- Peníze ve staletích
- Od venkova k městu
- Živly
- Lidské potřeby

Projekty se mohou týkat jedné třídy, ročníku nebo celé školy. V zájmu multikulturní výchovy se prosazují společné projekty skupin z různých prostředí včetně cizích zemí a jsou využívány jak klasické prostředky komunikace (pošta), tak moderní komunikační kanály. Děti z různých zemí si tak mohou navzájem vyměnit „balíček naší kultury“ jako výsledek projektu zaměřený na osobní a národní symboly kultury. Úkol může začínat vyjednáváním, co do takového balíčku patří, co je pro příslušnou kulturu typické (noviny? reklamy? mapy? peníze?), sleduje se kontext těchto symbolů (např. hymny). Balíček děti vymění s jinou školou v odlišné kultuře a součástí projektu se stává i zkoumání odlišností. Podobně si lze vyměnit výsledky umělecké výchovy na škole (literární výtvary, výkresy aj.) nebo tzv. videodopisy, v kterých může být např. prezentován pohled dítěte na školu. Účelem výměny může být i sledování údajů důležitých pro trvale udržitelný vývoj naší planety - měření škodlivých imisí, teploty aj. s využitím e-mailu nebo Internetu. Prostor pro kooperaci tak dostává stále širší dimenze.

## 6. Metody, techniky a strategie výuky

Ve vyučování se obvykle užívají tyto základní metody kooperativní skupinové činnosti (Cowie, Rudduck, 1988):

### Metody

#### *Diskuse*

Probíhá ve větší nebo menší skupině, s občasnou účastí učitele nebo bez něho. Účelem může být interpretace něčeho, co není jednoznačné (obraz, báseň atp.), sdílení zkušenosti, idejí a osvětlování názorů, přesvědčení na otázku společného zájmu. Diskuse mohou vést ke zvýšení individuálního porozumění nebo mohou vyžadovat vyjednávání v zájmu dosažení skupinového konsensu.

#### *Řešení problému*

Tato forma je obvykle založena na diskusi alternativ jako prostředku pro konstruktivní interakci. Nejčastější podoby této metody: tentýž úkol je současně přidělen několika malým skupinám, závěry a vzájemná kritika se prezentují nakonec, další podoba počítá s identifikací problému jako rámce, v kterém jednotlivé skupiny pracují na různých aspektech úkolu; na závěr jsou tyto příspěvky pospojovány.



## **Práce na produktu**

Liší se jen trochu od řešení problémů právě tím, že jejich výsledkem je konkrétní produkt. Např. děti pracují spolu ve skupině na filmu - jedna skupina je odpovědná za výzkum, druhá za technické záležitosti, třetí za programové zabezpečení atp., podobně je to s prací např. na stánku s knihami či při jiných technologických a konstrukčních aktivitách. Aktivita při vzniku produktu musí být koordinována. Práce každého má vliv na produkt a byla by bezcenná, pokud by se nestala jeho součástí. Zde, stejně jako při řešení problému, se počítá se skupinovým zhodnocením jednotlivých úseků práce nebo se může v celé skupině porovnávat nejlepší produkt vzešlý z jednotlivých týmů. Individuální příspěvek a odpovědnost lze hůře kontrolovat.

## **Simulace**

V simulacích berou žáci situaci nebo úkol, jako by to byl reálný skupinový život (jde tedy o zástupný model originální situace). Simulace se může např. zaměřit na rozvoj města: žáci se v simulované situaci učí plánovat rozvoj města, učí se základům geografického výzkumu, předvídání změn spojených s plánováním. Mohou být také např. společenstvím, které se shromáždí kolem šachty při důlním neštěstí. Využívá se i meziskupinové soutěže - např. simulace konkursu na projekt nového dětského hřiště. V simulacích jsou často děti svolné myslet a reagovat zcela volně, bez fasád a bloků. Pokud přijímají specifickou roli, simulace se posouvá do další metody - rolové hry.

## **Rolové hry**

Každému dítěti je přidělen (nebo si dítě samo volí) charakter nebo je stanovena alespoň perspektiva, z jaké má nazírat na problém. Role se stává určitou maskou a osoby jednají podle interpretace dané role. Role jsou obvykle přidělovány, aby odrážely různé úhly pohledu na otázku nebo událost - např. o problému jestli dát antibiotika do stravy zvířete, může diskutovat farmář, veterinář, vlastník supermarketu, lékař atd.

Tyto různé metody kooperativní činnosti dokazují, že kooperace není jednotnou, specifickou formou třídní organizace, ale obsahuje různé přístupy, které mají také různé požadavky na typy kooperace a její průběh.

## **Techniky**

Množství technik skupinové práce můžeme začlenit do těchto základních typů:

- Techniky vztahující se hlavně k poznávacím (kognitivním) cílům (znalosti, porozumění, aplikace, řešení problémů, analýza, hodnocení).
- Techniky začleňující kreativní cíle - (rozpoznání nových vztahů, spojování emocionálního a intelektuálního, tvorba imaginativních řešení).
- Techniky rozvíjející individuální nebo skupinové uvědomění, personální růst, komunikativní dovednosti, participaci, odstraňování interpersonálních bariér.

Zatímco metody jsou považovány ve skupinové činnosti za základ, techniky jsou označovány spíše za způsoby podporující interakci v zájmu kooperativní skupinové činnosti. Jasně ztělesňují klíčovou charakteristiku skupinové práce - stmelují skupinu ke sdílení a konfrontaci idejí v rámci, který pozitivně povzbuzuje lidi k interakci, kreativě a intelektovému risku.

Příklady technik:

### ***Kontrolovaná diskuse***

Užívá se obvykle jako prostředek kontroly znalosti a porozumění prezentovanému materiálu. Diskuse je kontrolována učitelem: buď kladou otázky a přičleňují poznámky žáci, nebo klade otázky učitel ve stylu sokratovského dialogu.

*Výhody:* Možnost zahrnout větší počet žáků, vhodné organizovat na závěr hodiny nebo jako prostředek sledování hodiny, rychlá zpětná vazba.

*Nevýhody:* Utlumuje otevřenou komunikaci, zamlklí žáci se obvykle nezapojí, málo vrstevnické diskuse.

### ***Diskuse krok po kroku***

Tato technika, podobná svým komunikačním vzorcem předchozí, je založena na připraveném textu, audio nebo videonahrávce. Pracuje se sekvence po sekvenci a vedoucí skupiny napomáhá rozvoji vědění v diskusi pomocí otevřených otázek. (Příklad: Převzatá nahrávka z rozhlasu s odborníkem na ochranu životního prostředí je pouštěna po sekvencích. Po každé sekvenci nechává vedoucí čas na přípravu několika otázek, sám také některé dodává.)

*Výhody:* Využití ve větší skupině, obsah „nevisí“ bezprostředně na vedoucím, ale na daném textu nebo nahrávce, kde může být zabudován systém „start - stop“, možnost dávat hodně informací s častou zpětnou vazbou.

*Nevýhody:* Podobně jako u kontrolované diskuse, jen v menší míře.

### ***Bzučící skupiny***

Poskytují příležitost pro větší participaci jedinců ve větší třídě. Učitel po déletrvající jednosměrné komunikaci (např. výkladu) může vyzvat žáky, aby se obrátili k sousedovi a ve třech nebo čtyřech strávili několik minut výměnou názorů např. o tom, čemu ve výkladu neporozuměli, s čím nesouhlasí, co ještě nebylo zmíněno, co podle jejich názoru bude následovat. Bzučící skupiny umožňují vyjádřit žákům obtíže, které by v celé třídě nevyslovili, které by si možná ani neuvědomili. Učitel je pak dobře informován, co už žáci vědí. Bzučící skupiny samy o sobě nemají vlastně význam: ten jim dává až kontext širší skupiny, případně celé třídy.

*Výhody:* Lze užít v jakékoli vyučovací situaci a věnovat této technice jakoukoli míru času, velmi účinně se „vychytají“ nedorozumění ve výuce, jde o stimulující změnu rytmu a způsobu učení.

*Nevýhody:* Pokud není technika časově vhodně umístěna, může porušit emocionální a intelektuální soudržnost skupiny.

### ***Sněhová koule (pyramida)***

Princip této techniky spočívá v navazování a propojení činností: úkol pro jednotlivce je v následující fázi proměněn v úkol velmi malých skupin (dvoučlenných či tříčlenných). Tyto skupiny se spojí s dalšími, v kterých se porovnávají přístupy, ideje atp. Kvartet (nebo sextet) se pak spojí s další čtveřicí, šesticí a vytvoří ještě větší skupinu. Někdy bývá kulminujícím úkolem dosáhnout konsenzu, který poté menší jednotky dále zkoumají.

*Výhody:* Žáci se naučí vystupovat sebejistě i ve větší, plenární diskusi poté, co se diskusní příspěvky připraví v menších skupinách, vytvářejí se podmínky pro velmi aktivní diskusi v plénu, založené na integrování myšlenek.

*Nevýhody:* Porušuje se soudržnost některých skupin (proměnou v jinou skupinu), proměna skupin také zabere učivý čas.

Žáci nejsou vždy vybaveni pro vyjednávání, které vede dvojice k společnému pohledu a čtveřice pak k dosažení konsenzu. Konsensus je tak dosažen spíše dominancí než prostřednictvím racionální diskuse. Žáci mohou „vypnout“, pokud zjistí, že se točí pořád na stejném místě. Vyhnout se tomuto problému znamená precizně a diferencovaně určit úkoly pro jednotlivé sekvence.

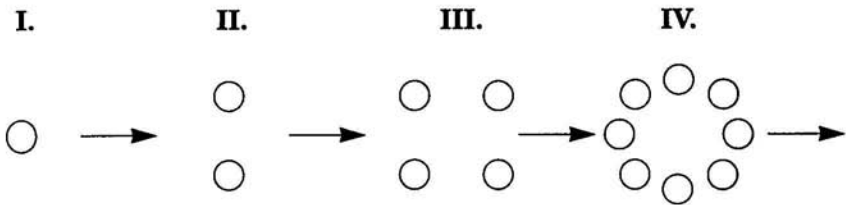
Příklad tohoto postupu udává Jacques (1984):

Úkol: zjistit, zda je shodný názor na školní řád.

1. krok - práce dvojic: brainstorming, záznam myšlenek na papír.
2. krok - práce čtveřic: vybrat šest pravidel, s kterými souhlasí všichni ve čtveřici.

3. krok - práce osmičlenné skupiny: zjistit shodná pravidla na obou listech a seřadit je podle důležitosti, určit mluvčího.
4. krok - plenární zasedání: zprávy mluvčích, diskuse o oblastech shody a rozporů.

To znamená, že každý úkol je trochu odstíněn a nebezpečí opakování je do určité míry zažehnáno.

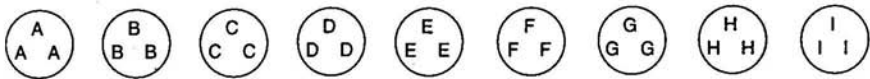


Obr. 8 Technika „sněhové koule (pyramidy)“

### Překřížené skupiny

Pokud učitel zjistí, že práce s celou třídou je málo efektivní, nebo chce změnit strukturu, aby se vyhnul stereotypu, může použít tuto techniku. Žáci jsou rozděleni na matematické bázi: Např. pokud je ve třídě 27 žáků, bude 9 skupin po třech. V této podobě se začíná řešit úkol. Další fáze znamená překřížení skupin. Jedna z možností je, že první žáci ze všech skupin se sejdou pohromadě, druzí žáci ze všech skupin se také sejdou pohromadě, totéž třetí z původních trojic. Jinou možnost, jak rozdělit žáky do nových skupin, naznačuje obr. 9. Nově vzniklé skupiny (v prvním pří-

I.



II.



III.



Obr. 9 Přerozdělení trojic žáků

padě devítičlenné, v druhém tříčlenné) dostanou opět specifický úkol a po jeho skončení se vrací do původních trojic. Opět je důležité uvažovat o charakteru úkolu, zejména o využití zkušeností, které žáci získají ve druhé fázi, ve své domovské skupině. Pro usnadnění pohybu ze skupiny do skupiny je výhodné použít barevné označení členů skupin.

*Výhody:* Výborná technika pro promíchání lidí (velmi nápomocná například u skupin, kde se členové neznají) a myšlenek, tudíž vyšší možnost jejich konfrontace, technika oblíbená u žáků.

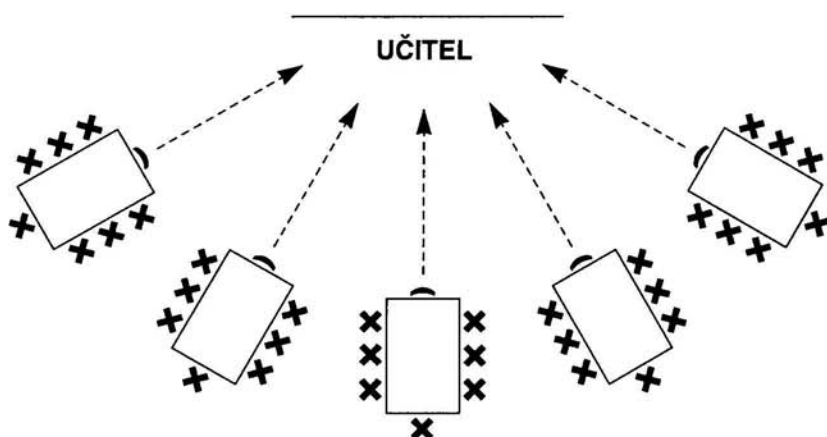
*Nevýhody:* Pokud se žáci ponoří do diskuse, neradi přecházejí k další skupině.

### **Skupiny do podkovy**

Jde o uspořádání třídy tak, aby přechod z výkladu do diskusí ve skupinách byl co nejplynulejší. Skupiny jsou rozsazeny kolem stolů do podkovy s otevřeným koncem směrem k prostoru učitele (u stolů je připravena prázdná židle pro učitele). Frontálně je zadán úkol, který vyžaduje spolupráci skupin: učitel může potom obcházet skupiny, klást otázky, vnášet další informace atd. Navazující interpretace výsledků je snadná, stejně tak jako případná celoskupinová diskuse, ať už skupiny dostanou každá jiný či shodný úkol, nebo je začleněna meziskupinová soutěž.

*Výhody:* Žáci si mohou vyjasnit nedorozumění, mohou učit jeden druhého, učitel má velmi dobrý organizační předpoklad pro naslouchání a rozhovor se žáky.

*Nevýhody:* Možnost nerovnoměrného zapojení členů skupiny do úkolu.



**Obr. 10** Umístění skupin do podkovy

## ***Skládačka***

Úkol je rozdělen do tolika částí, kolik je členů skupiny. Každý člen skupiny pracuje na své části úkolu (např. část třídních novin nebo výroba některých předmětů pro praktickou aktivitu v zeměpise, matematice apod.). Úkol je vystaven tak, že skupina nemůže dosáhnout celkového výsledku, dokud všichni členové skupiny úspěšně neskončí svoji část úkolu a skládačka není zcela pohromadě. Kooperace je tu budována na struktuře úkolu a také na individuální práci (jak kdo individuálně přispíval ke skupinovému úsilí). V tomto typu skupinové práce si lze totiž jen těžko představit, že jeden žák nebude dělat nic a nechá celou práci udělat zbytek skupiny.

*Výhody:* Začlenění všech členů skupiny.

*Nevýhody:* Obtížnější příprava úkolu (části musí do sebe zapadat).

## **Strategie**

Uvádíme u nás méně známé strategie ze zahraničí (Owens, 1987):

### ***Soutěže v relativním zlepšení týmů***

STAD (Student Teams-Achievement Division)

Třída je rozdělena na čtyřčlenné nebo pětičlenné učební týmy. Každý tým je mikrokosmos v rámci třídy, skupiny jsou heterogenní. Učitel předkládá novou látku, žáci potom studují především s použitím pracovních listů. Mohou použít jakýkoliv prostředek, aby zvládli látku - je jim řečeno, že jejich práce končí, až všichni ze skupiny ovládnou látku. Pracují v párech, zkoušejí jeden druhého, vedou skupinové diskuse. V určený čas dostane každý člen skupiny test, který je individuálně hodnocen. Každý žák na základě zlepšení od předchozího testu přispívá body k celkovému počtu bodů skupiny. Přínos jedince pro skupinu je tedy dán zlepšením jedince v testu oproti jeho vlastnímu minulému testovému průměru. Tento způsob bodového hodnocení je důležitou částí STAD - vylučuje možnost, že slabší žáci nebudou přijímáni do týmu, protože nepřispívají mnoha body. (Např. basketbalový tým je také kooperující skupina, ale jsou zde členové, kteří dají jen zřídka gól, ať trénují, jak trénují. Ve STAD nikdo není automaticky tím málo bodujícím a nikdo nemá automaticky úspěch, protože se počítá zlepšení oproti předchozímu stavu a každý je schopný se zlepšit.)

Výsledky týmů se dlouhodobě sledují v tabulkách na nástěnce a týmy jsou srovnávány jeden s druhým, případně týmy s nejvyšším skóre jsou týdně na první straně školních časopisů, kde jsou také uveřejňováni ti, kteří se nejvíce zlepšili, případně kteří vypracovali vynikající referát atd.

**Turnaje týmů****TGT (Teams-Games-Tournaments)**

Užívá stejnou podobu týmů, stejné procedury, pracovní listy jako STAD. TGT však používá akademickou hru, zaměřenou na to, aby žáci prokázali, že dokonale zvládají látku. Žáci soutěží v turnajích s členy jiných týmů. Soutěž vedou tři děti, vybrané z původních týmů. Tito žáci se po nastudování látky v týmech ptají a udělují body za správné odpovědi. Získané body každého jedince jsou přiděleny celému studijnímu týmu a týmové celky jsou srovnávány. Stejně jako systém STAD umožňuje i TGT každému žákovi být úspěšný, protože pracuje se zlepšením oproti předchozímu výkonu. Opět se využívá zveřejnění výsledků.

**Individualizovaná práce v kooperativním prostředí****TAI (Team Assisted Individualization)**

Jde o kombinaci týmových učebních metod a individualizovaného vyučování. (Prozatím bylo aplikováno na vyučování matematice.) TAI používá práci v týmech obdobně jako strategie STAD a TGT. Do těchto týmů jsou žáci zařazeni na základě diagnostického testu, který určí jejich vstupní studijní charakteristiky. Látka je připravena jako výukový program: je rozdělena do učebních jednotek, které žáci zvládají individuálním tempem. (Pravidelná následnost ve výukovém programu: instrukce - práce na učivu - kontrola - test.) Individuální činnost je v určitých fázích vystřídána prací ve dvojicích, „tutoringem“: žáci si vyměňují pracovní listy, vzájemně kontrolují jak výsledky, tak postupy učení. Pokud kontrola ukáže vysoký výkon (80 %), žáci pokračují k testu. Výsledky testu a počty testů, které byly splněny v týdnu, se zapisují do týmových výsledků. V hodnocení se pozitivně promítne, zda se tým zlepšil oproti předchozím výsledkům. Strategie TAI je považována za unikátní mezi kooperativními způsoby, protože je individualizovaná. Je užívána, když je třída příliš heterogenní na to, aby se učila stejným tempem.

**Strategie používající techniky skládanek****Skládanka I****JIGSAW I**

Pracuje s šestičlennými týmy. Učivo je rozděleno na šest částí (např. životopis skladatele). Každý člen týmu studuje svůj díl. Potom se členové skupin, kteří studovali stejný díl, setkají v expertních skupinách, aby prodiskutovali své díly učiva. Po určité době se vrátí do původních skupin a učí ostatní členy skupiny svůj díl. Následuje hodnocení testováním. Je to kooperační strategie, která neužívá kooperativní pobídkovou strukturu

(pracuje se s individuálním oceněním v testu), užívá však kooperativní cílovou strukturu, tj. vytváří pozitivní vzájemnou závislost mezi žáky.

### *Skládanka II*

#### JIGSAW II

Opět se setkáváme se čtyř- až pětičlennými týmy jako u TGT a STAD. Avšak místo toho, aby každý žák měl svůj cíl, žáci čtou společně povídku, kapitolu, životopis atd. Potom každý žák dostává úkol, v němž je expert. Studenti, kteří mají stejné téma, se setkají v expertních skupinách a diskutují, pak se navracejí do původních skupin a učí ostatní své téma. Následují individuální testy a týmové skóre. V této strategii se používá skóre zlepšení jako u STAD, tj. kooperační pobídková struktura.

Tyto strategie jsou v zahraničí nejpoužívanější a také nejvíce popisované, zkoumané; existují však samozřejmě další pokusy o kooperativní strategie (se zařazováním specifických rolí aj.).

Všem pokusům je společné, že žáci pracují skupinově na úkolech; zároveň se však tyto strategie liší mírou strukturovanosti, charakterem odměňování a možností zařazení i mezitýmové soutěže.