

# Možnosti týmové spolupráce ve vyučování na 1. stupni základní školy

Ambrožová Kristýna

---

Diplomová práce  
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2022/2023

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Kristýna Ambrožová**  
Osobní číslo: **H18639**  
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**  
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Možnosti týmové spolupráce ve vyučování na 1. stupni základní školy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o možnostech týmové spolupráce ve vyučování na 1. stupni základní školy.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na možnosti týmové spolupráce ve vyučování na 1. stupni základní školy.

Příprava metodologie výzkumné části, stanovení výzkumných cílů a otázek.

Realizace kvalitativně orientovaného výzkumu prostřednictvím pozorování a rozhovoru s učiteli 1. stupně ZŠ.

Zpracování, vyhodnocení a interpretace získaných dat.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

Belz, H., & Siegrist, M. (2015). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.

Hanuliaková, J. (2015). *Aktivizující vyučovanie*. Bratislava: IRIS.

Maxwell, J. C. (2015). *Týmová spolupráce 101: co potřebuje každý znát*. Praha: Pragma.

Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.

Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.

Slavin, R. (2014). *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?* *Anales de psicología*, 30(3), 785–791.

Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.

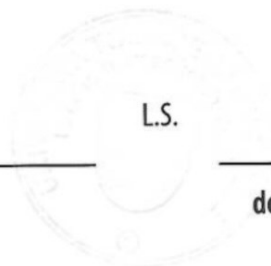
Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Miroslava Jirásková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **18. listopadu 2022**

Termín odevzdání diplomové práce: **21. dubna 2023**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



---

**doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**  
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 18. listopadu 2022

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 15.4.2023

.....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zaměřuje na možnosti týmové spolupráce ve vyučování na 1. stupni základní školy. V teoretické části jsou uvedeny základní pojmy, o které se opírá praktická část výzkumu. V empirické části je popsán výzkum kvalitativního charakteru. V rámci metody sběru dat je použit hloubkový rozhovor s osmi učiteli vybrané základní školy v Moravskoslezském kraji a nestrukturované pozorování, které probíhalo ve třetích ročnících. V závěru práce jsou představeny výsledky výzkumu, které jsou zpracovány na základě otevřeného kódování a následně jednotlivě interpretovány.

**Klíčová slova:** týmová spolupráce, kooperativní výuka, skupinová výuka

## **ABSTRACT**

The aim of this thesis is to illustrate the possibilities of teamwork in teaching children at a primary school level. The theoretical part of this paper lists general terms on which the practical part is later based on. The empirical chapters describe the qualitative character of my research. In order to obtain data, an interview with eight teachers from a primary school in Moravian-Silesian district was conducted, along with an unstructured observation in the first three grades. The conclusion demonstrates the results of my study, which were processed according to an open coding and were subsequently individually interpreted.

Keywords: team work, co-operative mode of study, group classwork

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Miroslavě Jiráskové, Ph.D. za její vedení, ochotu poradit, upřímnost, cenné rady a trpělivost. Dále velmi děkuji všem účastníkům výzkumu, kteří se jej dobrovolně zúčastnili a učitelům, s nimiž jsem spolupracovala.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 SPOLUPRÁCE JAKO ZÁKLAD UČENÍ</b> .....	<b>13</b>
1.1 STRATEGIE UČENÍ SPOLUPRACÍ .....	14
<b>2 KOOPERACE JAKO FAKTOR SOCIÁLNÍHO ROZVOJE ŽÁKŮ</b> .....	<b>15</b>
2.1 KOOPERATIVNÍ VÝUKA.....	16
2.1.1 Podoby skupinové práce .....	17
2.1.2 Kooperativní, kompetitivní a individualistické uspořádání výuky .....	17
2.1.3 Kooperace .....	18
2.1.4 Dovednosti žáků při kooperaci.....	19
2.1.5 Kooperativní učení .....	20
2.1.6 Znaký kooperativního učení.....	21
2.1.7 Učební úlohy podporující spolupráci.....	23
<b>3 ORGANIZAČNÍ FORMY PODPORUJÍCÍ SPOLUPRÁCI VE VÝUCE</b> .....	<b>24</b>
3.1 TYPOLOGIE ORGANIZAČNÍCH FOREM ZAMĚŘENÝCH NA SPOLUPRÁCI .....	25
<b>4 SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>27</b>
4.1 PÁROVÉ VYUČOVÁNÍ.....	27
4.2 ROZDÍLY MEZI SKUPINOVOU A FRONTÁLNÍ VÝUKOU .....	29
4.3 SKUPINOVÁ PRÁCE .....	30
4.3.1 Role učitele při skupinové práci žáků.....	32
4.4 UTVÁŘENÍ PRACOVNÍCH SKUPIN .....	33
4.4.1 Role ve skupině .....	35
4.5 STANOVENÁ PRAVIDLA PŘI SKUPINOVÉ PRÁCI .....	35
4.6 HODNOCENÍ SKUPINOVÉ PRÁCE.....	36
<b>5 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ</b> .....	<b>37</b>
5.1 PROJEKT .....	38
5.2 PRŮBĚH PROJEKTU .....	40
5.3 POZITIVNÍ FAKTORY PROJEKTOVÉ VÝUKY PŮSOBÍCÍ NA OSOBNOST ŽÁKA .....	42
5.4 PROJEKTOVÁ METODA.....	43
<b>6 TÝMOVÉ VYUČOVÁNÍ PODNĚCUJÍCÍ SPOLUPRÁCI MEZI UČITELI</b> .....	<b>44</b>
6.1 PRACOVNÍ TÝM .....	46
6.1.1 Tvoření efektivně pracujícího týmu .....	48
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>50</b>
<b>7 METODOLOGICKÁ ČÁST</b> .....	<b>51</b>
7.1 CÍLE VÝZKUMU .....	51



7.2	METODY SBĚRU DAT .....	52
7.2.1	Hlubkový polostrukturovaný rozhovor.....	52
7.2.2	Nestrukturované pozorování .....	52
7.3	VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	53
7.3.1	Rozhovory.....	53
7.3.2	Pozorování .....	55
7.4	METODA PRO ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....	58
<b>8</b>	<b>VÝSLEDKY VÝZKUMU .....</b>	<b>59</b>
8.1	ANALÝZA ROZHOVORŮ A INTEPRETACE DAT .....	59
8.2	ANALÝZA POZOROVÁNÍ A INTERPRETACE DAT.....	71
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>92</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>93</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>94</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>95</b>

## ÚVOD

Školu charakterizujeme jako instituci, ve které probíhá výchovně vzdělávací proces. Tato instituce doposud uchovává způsoby práce, které jsou pro ni zaběhnuté a osvědčené. V poslední době se ve školách usiluje o zlepšení vzdělávacího procesu, kdy učitel ve výuce využívá takové metody a formy, které žáka posouvají vpřed hned v několika oblastech. Téma mé diplomové práce se koncentruje na možnosti týmové spolupráce ve výuce, které jsou mířené na učitele a jeho volbu organizačních forem se záměrem úspěšného sociálního a osobnostního rozvoje žáka. Cílem práce je zjistit, jaké možnosti učitel ve výuce má a identifikovat, jaké organizační formy podporující spolupráci v ní využívá. Zároveň bych chtěla poukázat na spolupráci, ve které učitel neusiluje jen o to, aby probíhala pouze mezi žáky, ale aby i on sám spolupracoval s ostatními učiteli za účelem zkvalitnění výuky.

Ze sociálního hlediska je schopnost spolupracovat velmi důležitá a žáci by k ní měli být vedeni již od samotného počátku jejich školní docházky. Dojde-li k tomu, že jedinec nebude schopen přijímat názory druhých, reagovat na ně, argumentovat, podílet se na společné práci, vkládat do ní jednoznačné úsilí a uvědomovat si své úspěchy, které ho mohou posouvat vpřed, nebude do budoucna schopen spolupracovat a dostane se do zbytečných nežádoucích konfliktů. Z tohoto důvodu jsem se zaměřila na téma pojednávající o spolupráci ve výuce na 1. stupni základní školy a stanovila si hlavní výzkumný cíl, který odkazuje na využití organizačních forem ve výuce. Zajímá mě, do jaké míry učitelé volí dané organizační formy, jejichž záměrem je podpořit spolupráci mezi žáky a co sami učitelé dělají pro to, aby výuka byla něčím zajímavá a přínosná. Dále se zaměřím na to, jak často tyto jednotlivé formy výuky učitelé nejen využívají, ale jak velké povědomí o současných možnostech a trendech mají a zdali je přijímají.

V teoretické části vymezuji jednotlivá východiska, která souvisí se spoluprací ve výuce. Nejprve je definován pojem spolupráce a naznačena strategie učení spoluprací. V následující kapitole se soustředím na kooperaci, která je faktorem sociálního rozvoje žáků a v návaznosti se zaměřuji na kooperativní výuku, ve které se velmi dobře pohybuje paní PhDr. Hana Kasíková, CSs., která na toto téma prováděla již několik výzkumů a zajímala se o zastoupení této formy na školách. Sama odkazuje na kooperativní učení, prostřednictvím kterého se jednotlivci posouvá vpřed v nejrůznějších směrech, jsou podporovány sociální dovednosti a poznávací procesy. Další kapitola je zaměřena na organizační formy podporující spolupráci, jelikož jsou stěžejní pro mou práci a umožní mi nalézt odpovědi na mé výzkumné otázky, které se týkají možností ve výuce. V dalších kapitolách jsem navázala

na jednotlivé organizační formy, jako je skupinová výuka, projektová výuka a týmová výuka, která se právě soustředí na společnou činnost dvou učitelů, kteří vzájemně spolupracují a podílejí se na přípravě a realizaci výuky. Praktická část se orientuje na kvalitativní výzkum, který mi umožní zjistit odpověď na hlavní stanovený cíl a zaměřila se na možnosti týmové spolupráce ve vyučování. Součástí je metodologická část, která odkazuje na cíle a otázky výzkumu. Metodou pro sběr dat je hloubkový polostrukturovaný rozhovor realizovaný s osmi učiteli a nestrukturované pozorování, které proběhne ve dvou třetích třídách na základní škole v Moravskoslezském kraji. Definován je výzkumný soubor a metodou pro zpracování výsledků je otevřené kódování. Závěrečná kapitola praktické části pojednává o výsledcích výzkumu, je provedena interpretace dat, jsou zodpovězeny výzkumné otázky a vneseny podněty k diskusi.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 SPOLUPRÁCE JAKO ZÁKLAD UČENÍ

Z hlediska sociální psychologie Kasíková (2009) spolupráci definuje jako pozitivní vzájemnou závislost, která figuruje mezi lidmi. Závislost je zde pojata jako interakce mezi lidmi, kteří jsou na sobě vzájemně závislí v situacích, ve kterých usilují společně o splnění konkrétního cíle. Pokud jej chtějí dosáhnout, musí mít u sebe dalšího člověka, který usiluje o ten samý cíl. Jakmile tohoto cíle dosáhne jednotlivce, obstojí celá skupina a naopak. Slovo pozitivní představuje to, že z dosažení společného cíle mají užitek všichni ze skupiny. Při spolupráci jde o dvojí úspěch – úspěch skupiny a úspěch jedince. Učitel může učit porozumění tomu, co vlastně spolupráce je ve specifickém čase (např. třídnických hodinách). Čas, kterým se naplňuje fungování jedince za účelem spolupráce, vede nejen k porozumění tomuto úkazu, ale i k formování dovedností k účelné spolupráci. Hermochová a Vaňková (2014) charakterizují spolupráci jako práci, na které se podílejí minimálně dvě osoby či různé instituce. Jde o společnou účast, která dominuje při různých činnostech. Spolupráce nebo kooperace znamená, že dvě a více osob soustřeďují svou pozornost jedním směrem a sledují tak společný cíl. Úspěšná spolupráce znamená, že k vytýčenému cíli se skupina přibližuje mnohem rychleji. Žáci, kteří se často ocitají v situacích, ve kterých je potřeba spolupracovat, projevují větší zájem o učení, školu a jejich vztahy se zlepšují. Pokud žáci projevují zájem o ostatní, zlepšují se sociální vazby a výskyt šikany a agresivity je v menší míře (Čapek, 2015).

Faktory, které napomáhají efektivní spolupráci, jsou pojaty následovně:

- velikost skupiny, která je přiměřená,
- správná definice problému a cíle,
- rozhodování členů skupiny,
- odpovědnost každého jednotlivce,
- účinné metody používané při ověřování řešení (Hermochová & Vaňková, 2014).

U dětí je potřeba, aby přicházely na způsob toho, jak ve skupinách spolupracovat a uvědomily si, že jejich dovednosti a způsoby chování mají za následek efektivní učení. Velmi podstatné je, aby se ze skupin dětí vytvářely efektivní a plně fungující týmy, které dokážou překonat nejrůznější problémy a překážky. Aby tohle vše děti dokázaly, potřebují získat následující dovednosti: chápat potřeby druhých osob a poskytovat jim prostor, způsobilé vyjádřit svůj názor, naslouchat názorům ostatních, i když s nimi převážně nemusí vždy souhlasit, odpovídat a klást otázky, dokázat argumentovat a diskutovat na případnou

problematiku. Se všemi tyto dovednostmi se děti nerodí, musí se jim v průběhu života naučit. Z hlediska typologie se dělí tyto **dovednosti** na **dvě skupiny**: kognitivní a sociální. **Kognitivní dovednosti** žákům umožňují zpracovávat informace, **sociální dovednosti** jim pomáhají k tomu, aby se stali plně aktivními členy týmu. Vyučování, které je dobré, může dětem pomoci se soustředit na obsah jejich práce, průběh a výsledky prováděné činnosti. Když učitel nemá jasno v tom, co chce děti naučit nebo když se stane, že úkoly nejsou přiměřené schopnostem dětí, úspěšnost vyučování značně poklesne. Samotné zadávání úkolů není dostatečné, i když se třeba jedná o úkoly s důležitým obsahem. Abychom dětem pomohli k tomu, jak se správně učit, musíme se snažit sdělit jim prvky, které jim k tomu dopomůžou (např. uvažuj o tom, co chceš dělat a čeho chceš dosáhnout, uvažuj o tom, co uděláš dále a jak využiješ toho, co ses naučil). Spousta věcí, kterých jsme dosáhli z našeho učení, je založena na úspěchu, ke kterému jsme dospěli za pomoci spolupráce – s druhými lidmi toho můžeme totiž dosáhnout mnohem více než samostatně. Děti se nejlépe učí v momentě, kdy se jim naskytne přístup k tvořivému konání lidí kolem sebe (Fisher, 2004).

## 1.1 Strategie učení spoluprací

Jednou ze strategií, kdy se žáci učí spoluprací, je situace, která se nese pod názvem: „*Mysli – prober s partnerem – vyslov přede všemi*“ (Fisher, 2004, s. 111). Tato strategie nespočívá v jedné odpovědi žáka před celou třídou, ale zahrnuje následující postup: žáci si vyslechnou problém nebo otázku, kterou jim předestře učitel nebo někdo jiný, promyslí si svou odpověď, otočí se na souseda, poví mu své odpovědi a následně s ním diskutují. V závěru žáci své odpovědi odprezentují před všemi členy skupiny (Fisher, 2004).

## 2 KOOPERACE JAKO FAKTOR SOCIÁLNÍHO ROZVOJE ŽÁKŮ

Na učení žáků lze nahlížet jako na proces, v němž se rozšiřují a propracovávají již existující poznávací schémata. Učitelé často ve škole informace předávají ve formě výkladu, vyprávění nebo soustavy cvičení a na žákovi zbývá, aby si spojil mezi tím, jak věci pochopil a jak mu byly předloženy, vytvořil sám. Škola je sociální prostředí, které je budováno na základě specifických vztahů, které určují chování všech těch, kteří jsou vyčleněni pro vyučování s těmi, kteří se mají vzdělávat. Nepřirozená sociální situace je, když třicet dětí ve třídě tráví většinu dne s jedním dospělým. Tato situace ztvárňuje vzory chování a interakcí, které musí být těmi jedinci, kteří vstupují do školy, osvojeny. Aby docházelo ke kvalitnímu učení, je potřeba uspořádat třídu tím nejlepším způsobem na kooperativní bázi. Učitelé by neměli informace žákům pouze jen předávat a počítat s tím, že se je žáci tímhle způsobem naučí. Pokud mají žáci pochopit nově přijaté poznatky, musí mít možnost, aby se začlenili do procesu poznávání, který probíhá prostřednictvím řešení problémů, zkoumání, pozorování a praxe a v komunikaci se svými spolužáky (Kasíková, 2010).

Jestliže v oblasti vzdělávání je určen prvek, který odkazuje na **učit se být s ostatními** – komunikovat, spolupracovat, hodnotit, přijímat a dávat, pomáhat – organizace vyučování jako kooperace je nejdůležitější otázka současné školy (RVP, 2005 in Kolář & Vališová, 2009). Sociální učení má převážně **kooperativní charakter**, kde učení probíhá ve **spolupráci** s dalšími vrstevníky. V rámci kooperace jde o organizaci vyučování, kdy učení jako individuální činnost je podpořeno a prohloubeno spoluprací s ostatními vzdělávacími se jedinci. Kooperace ve vyučování představuje prvek moderního vyučování z důvodu posílení propojení řízeného a sociálního učení žáků. Prostřednictvím podpory kooperace žáků ve vyučování se posiluje proces socializace osobnosti žáků. Kooperace ve vyučování posiluje dále rozvoj afektivní stránky osobnosti žáků, jelikož ve vzájemné spolupráci dochází k porozumění, pochopení, společné radosti a řešení konfliktních situací. V učebních činnostech ve škole kooperace má významné postavení při rozvoji osobnosti žáka – společná činnost má vždy stanovený konkrétní cíl a žáci jej respektují (Kolář & Vališová, 2009).

Způsoby kooperace realizovatelné v učebních činnostech vyjmenovali Kolář & Vališová (2009) následovně:

- skupinové vyučování se zaměřením na konkrétní problém a jeho řešení,
- rozsáhlé společné projekty a jejich zpracování,
- společné hodnocení literárního díla, filmu, společnosti i třídy,

- podílení se na tvorbě výkresu nebo plakátu na vybrané téma,
- příprava svátků, významných událostí,
- závěrečná reflexe celého týdne.

Nejkvalitnější kooperace ve vyučování je využívání projektů a skupinového vyučování. Při práci s projekty jde o všestrannou kooperaci, kdy na začátku je stanoven problém, téma, plánování, analýza, řešení dílčích problémů, využívání silných stránek každého člena skupiny ve prospěch společného řešení, realizace projektu, vyhodnocení a ocenění. Do situací učitel vstupuje různými podněty, otázkami a radou. Pokud mají žáci dostatečně vypracované sociální dovednosti, dochází ke kvalitní kooperaci při plnění učebních činností. Spoluprací se žáci učí nespočet sociálních dovedností a vlastností a nejlepší variantou kooperace je ta, která je založena na pomáhajících aktivitách učitele a na schopnostech žáků tuto pomoc neodmítat, ale naopak ji přijímat (Kolář & Vališová, 2009).

## 2.1 Kooperativní výuka

Kooperativní výuka se řadí mezi komplexní výukové metody a spočívá v kooperaci žáků. Soustředí se na vzájemnou interakci žáků, kteří se snaží o vyřešení složitých úkolů a problémů, které mají odlišnou náročnost a zároveň usiluje o efektivně fungující spolupráci učitele a třídy. Kooperativní výuka se uskutečňuje ve skupinách, proto se dá pokládat za formu skupinové výuky. Hlavní přednost této výuky spočívá v sociálních aspektech, které souvisí se spoluprací žáků při řešení problému. Poukazuje se na faktor, že účinnost kooperativní výuky není podřízená charakteru řešené úlohy, ale spíše je zaměřena schopnost míry spolupráce mezi žáky (Maňák & Švec, 2003). Podstata kooperativní výuky spočívá ve společné práci žáků, kteří kooperují v malých skupinách. Tito žáci řeší úlohy, osvojují si vědomosti a zkouší nové praktické činnosti v rámci spolupráce. Během kooperativní práce si žáci mohou osvojit nejrůznější postoje a hodnoty – kontrola, hodnocení, vzájemná pomoc, spolupráce, organizace, zodpovědnost, tolerance. Realizace kooperativní výuky v sobě nese jisté nedostatky, které mohou mít vliv na celistvý efekt – anonymita, skrytí výkonu slabšího jedince, špatně využitý čas, nervové napětí. Tyto nedostatky ovšem nejsou zcela specifické a objevují se při skupinové práci nebo jsou důsledkem slabé organizace ze strany učitele (Turek, 2014).



### 2.1.1 Podoby skupinové práce

Pokud učitel vytvoří žákovské skupiny ve výuce, není tím zcela zaručeno, že uvnitř skupiny dojde ke spolupráci. Ve školách se lze setkat s různými podobami skupinové práce, kdy se jedná o organizační prostředek. Ve vyučování je možné vidět následující specifické podoby skupinové práce: děti sice sedí u sebe a utváří tak skupinu, ovšem pracují samostatně na úkolu, děti jsou rozděleny do skupin, dostanou ten samý úkol, ale opět pracují individuálně. Tyto podoby skupinové práce jsou pouze organizačním charakterem, které nemají nic společného s rozvojem sociálních vztahů mezi žáky, kdy je jejich potenciál nevyužit pro vzájemné učení. Jakmile dojde ke společnému zadání úkolu ve skupině, není zaručeno, že nastane kooperace. Aby docházelo k solidní práci ve skupině a nabyla na své efektivnosti, musí skupina obsahovat následující **charakteristiky**: členové skupiny mají několik pohledů na vybraný úkol a střetávají se názory, příslušníci skupiny chtějí tyto názory znát a reagovat na ně, interakce vede k jasnému porozumění a posuzování problémů (Kasíková, 2010).

Práce žáků ve skupině může být buďto **nediferencovaná** nebo **diferencovaná**. U **nediferencované** práce každý žák řeší jednu společnou úlohu skupiny a členové navrhují postup řešení, doplňují se, konzultují náměty, inspirují se a vyměňují si mezi sebou názory. **Diferencovaný** typ práce znamená, že každý člen skupiny se soustřeďuje na jinou část skupinové úlohy (Turek, 2014).

### 2.1.2 Kooperativní, kompetitivní a individualistické uspořádání výuky

Pokud se učitel rozhoduje pro učení spoluprací, měl by brát na vědomí, že sociální vztahy mezi žáky mohou ovlivnit nejen samotný proces učení, ale i jeho výsledky. Učitel mění základní podmínky pro učení a může volit tři způsoby uspořádání z hlediska sociálních vztahů – **soutěživé** (kompetitivní), **individualistické** a **spolupracující** (kooperativní). Tyto způsoby se od sebe vzájemně odlišují především ve způsobu vazby lidí v situaci při dosahování cíle (Kasíková, 2009).

**Kooperativní uspořádání** spočívá ve vzájemné spolupráci, která je podstatná při dosahování vytýčených cílů. Úspěchy jednoho člověka podporují činnost celistvé skupiny a následně skupina jako celek má užitek z jednotlivce. Kooperativní výuka má tři základní pojmy, kterými jsou: sdílení, spolupráce a podpora. Naopak **kompetitivní výuka** v sobě zahrnuje konfrontaci, boj a soutěž. Žáci se zde ocitají v negativní vzájemné závislosti. Úspěch jednoho jedince je spjat s neúspěchem toho druhého, to znamená, že když jeden

vyhrává, druhý musí prohrát. Úkolová situace je tedy seřízena tím způsobem, že daného cíle dosáhnou jen ti pilnější, tvrdě pracující jedinci. I když v tomhle případě jde o společnou činnost, ve skutečnosti jdou všichni proti sobě. Při **individualistickém uspořádání výuky** jde o nezávislou činnost žáků při dosahování cílů, které jsou hodnoceny podle předem stanovených měřítek – výsledek se neporovnává s výsledkem druhého, aby byl až posléze ohodnocen. Jestli je jeden žák lepší a druhý nevykazuje takové kvality, neovlivní úspěch ani jednoho (Kasíková, 2010).

### 2.1.3 Kooperace

Kooperace je pojímána jako cílová struktura vyučování, která existuje jedině tehdy, chápou-li žáci, že svého cíle dosáhnou jedině v tom případě, kdy i ostatní žáci, se kterými jsou spojení v úkolové situaci, dosáhnou svého cíle také (Johnson, Johnson, 1989 in Kasíková, 2010). Části této struktury jsou: obecná podstata cíle (cíl musí vybízet ke spolupráci), kvalita specifických úkolů při dosahování určitého cíle, objem očekávaného vzájemného působení mezi účastníky v úkolu, odezvy účastníků na cílovou strukturu (např. souhlas nebo nesouhlas) a typy závislostí, které vznikají mezi účastníky. Kooperaci dále můžeme vymezovat jako charakterový, osobnostní rys žáka, který je důležitý u reakce žáka na dodržování kooperativní cílové struktury. Kooperace se dále vztahuje k jednání a chování žáků v různých školních situacích (Kasíková, 2010). Kooperaci definuje Jablonský (2005) jako schopnost spolupráce mezi jedinci, kteří se soustředí na určitou úlohu a v činnosti jsou navzájem závislí. Tento pojem bere jako vlastnost člověka, která je v tomto století nejen žádoucí, ale pro děti a dospělé téměř potřebou. Důležité je, aby si lidé uvědomili, že prostřednictvím spolupráce dochází k uspokojování potřeb jak fyziologických (láska, bezpečí, uznání), tak potřeb seberealizace. Produkt, jehož tvorba je složitější a proces výroby trvá déle, je výsledkem právě spolupráce většího množství lidí. Pokud jsou děti a dospělí na spolupráci připraveni, o to více je efektivnější a pro ostatní přínosná. Belz a Siegrist (2001) kooperaci pojali jako schopnost, která se dotýká osob, které sledují společný cíl a účelně se k němu snaží dostat a zároveň se jedná o připravenost všech, kteří uplatní své schopnosti a dovednosti v procesu řešení. Poukazují na kooperaci jako na společné jednání členů skupiny, kteří směřují k jednotnému cíli.

Kasíková (2010) ve své publikaci specifikuje dva typy kooperace. Prvním typem je *kooperace jako nápomoc*, která spočívá v přítomnosti jedné osoby u osoby druhé. Klade se důraz na sjednocení mezi jednotlivci, na předestření cíle pro všechny zúčastněné tak, aby se stal přitažlivým a na tom, aby při společné práci došlo k jeho naplnění. Ve škole se objevuje

v podobě tzv. tutoringu, kdy v procesu učení se žáci na sebe mohou spolehnout a vzájemně si pomáhají. Vztah mezi tím, kdo komu pomáhá je většinou řízen učitelem. Každý jednotlivý tým, který se učí, se odlišuje od jiného učícího se týmu a má individuální povahu. U tohoto typu se uvádí tzv. cross-age tutoring (operativní učení, kdy se členové dvojice od sebe věkově odlišují). Ideální věkový rozdíl je v pomezí dvou až tří let, jelikož u velkého věkového rozdílu dochází k zbytečnému didaktizování. Druhým typem je *kooperace jako vzájemnost*, která se zakládá na tom, že cíl i postupy směřující k tomuto cíli jsou známy všemi jednotlivými členy. Od prvotní práce s úkolem jsou účastníci zodpovědní za nakládání s informacemi, za své učení vyplývající z řešení problémů i hodnocením, které souvisí s hodnocením skupinového snažení, ke kterému žáci individuálně přispívali. Belz a Siegrist (2001) ve své publikaci vyjmenovali několik faktorů, které kooperaci značně usnadňují: velikost skupiny je přiměřená, problém je jasný a vhodně definovaný, cíl je srozumitelně formulovaný, používá se hned několik metod pro ověřování řešení, rozhodují všichni členové skupiny, každý jednatel nese jistou odpovědnost a vedoucí skupiny má demokratický styl řízení.

#### 2.1.4 Dovednosti žáků při kooperaci

Kasíková (2010) uvádí, že skupiny, které mají trénované členy, fungují nejlépe. Aby se dětem dostalo co nejvíce z práce, je potřeba, aby měly určitý stupeň intelektového, ale i sociálního vývoje. Děti by měly dokázat vyhledávat a třídit informace, projevovat zájem o udržování skupiny v chodu, povzbuzovat členy ve své skupině, tolerovat se a vzájemně chápat. Měly by také být schopny rozeznat nepatřičné chování (agresivita, zamítání nápadů ostatních, dožadování se neoprávněného uznání) a určitým způsobem s ním pracovat a reagovat na něj. Zmíněné dovednosti nejsou samozřejmě vrozené, ale děti by jim měly být učeny. Aby žáci byli schopni pracovat kooperativními způsoby, musí si uvědomit následující faktory: silnou fixaci na spolupracovnících při plnění daného úkolu, být zodpovědní nejen za své chování, ale i za chování dalších členů skupiny, poslouchat, co hovoří druzí, nechat ostatní promlouvat, požádat o pomoc, kdykoliv je to nutné a učit se smysluplně. Existují dvě možnosti toho, jak formovat u dětí kooperativní dovednosti: cvičit dovednosti v situacích, které jsou určeny právě k tomuhle účelu nebo při úkolech, které jsou spojeny s obsahem předmětu. Děti se potřebují naučit takové kooperativní dovednosti, které souvisejí s potřebami „MY“ – úkolové potřeby a potřeby sociální.

Pasch (2005) popisuje, že ne vždy je samozřejmostí, aby žáci zvládali pomáhat druhým nebo věděli, jakým způsobem lze spolupracovat s ostatními při plnění učebního

úkolů. Tyto dovednosti jsou nezbytné pro jejich úspěšnost v budoucím postavení. Je nutné, aby se žáci naučili budovat ve skupině důvěru, komunikovat s ostatními žáky, řídit skupinu a zvládat konflikty, které vzniknou při společné práci. Maňák a Švec (2003) odkazují ve své publikaci na sociální dovednosti žáků, které si děti zdokonalují během kooperativní výuky a zároveň přispívají k dynamice skupiny, která podléhá složení, je závislá na sociálních vztazích mezi žáky, motivaci a schopnostech spolupracovat, a i na společné práci žáků. Skupinovou dynamiku do jisté míry ovlivňují potřeby spolupracujících žáků a vzájemná podpora členů skupiny jako celku.

### 2.1.5 Kooperativní učení

*„Kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích – na základě pozitivní vzájemné závislosti (kooperace)“* (Kasíková, 2010, s. 37). Jedná se tedy o využití vztahů spolupráce žáků pro hledání nejlepšího způsobu učení každého jedince. Kooperativní učení se řadí ke strategiím sociálním (jsou kombinovatelné se strategiemi v jiných oblastech), kdy tyto strategie zúročují koordinaci žáků, kteří se participují na práci ve skupině a jsou zaměřeny na řešení problémů a skupinového zvládnutí učiva (Kasíková, 2009).

Kooperativní práce je stále nově se rozšiřující koncept, který pozměnil obecnou strukturu tříd. Kooperativní učení zahrnuje několik vyučovacích strategií, během nichž se žáci rozdělí do menších týmů a proces spočívá v pozitivní vzájemné závislosti (Serrano & Pons, 2014). Tento typ vzdělávání v sobě nese ty metody, které usilují o rozvoj spolupráce mezi žáky. Žáci by měli dokázat si rozdělit práci, řešit problémy, hodnotit, plánovat činnosti a vzájemně se od sebe učit (Čapek, 2015). Aby kooperativní učení mohlo fungovat, musí vycházet z určitých principů. Jedná se o principy základní, tzv. opěrné sloupy systému. Pokud by došlo k tomu, že jeden z těchto principů by nebyl funkční, ohrozilo by to působnost kooperativního učení (Kasíková, 2010).

Kooperativní učení probíhá v malých skupinách, kde se žáci učí spolupracovat v týmu, přijímat, ale i dávat konstruktivní kritiku, plánovat, sledovat a hodnotit společnou činnost skupiny. Podmínkou pro úspěch této výuky je dobrá příprava výuky, která nemá mezery ve stránce organizační, ani obsahové (Vališová & Kovaříková, 2021). Pokud se žáci mají naučit sami za sebe rozhodovat a pojmout učební úkol jako výzvu, je nezbytnost, aby pracovali část školního dne bez přímého vedení učitele – tedy samostatně nebo v menších skupinách. Aby se žáci naučili fungovat a kooperovat s druhými lidmi, je nezbytné během vyučovacích hodin uskutečňovat některé aktivity ve spolupráci s druhými žáky. Při

kooperativním učením se žáci dělí do smíšených skupin, jejichž úspěšnost při plnění učebních činností je buďto vysoká nebo jako skupina selžou. Žáci se mezi sebou neporovnávají a jejich práce je užitečná. Pro třídy, které jsou vedeny kooperativním učením, je typická vzájemná závislost – platí zde pravidlo, že jeden se postaví za všechny a opačně. Žáci se společnými silami snaží dosáhnout cíle a každý z nich zodpovídá za své učení. I při tomto typu učení může dojít k nežádoucím problémům. Jedním z nich je důležitost heterogenních skupin, kdy děti mají příležitost, aby se naučily si vzájemně pomáhat, domluvit se s někým, kdo je odlišný a zároveň tuto odlišnost chápat, ovšem na druhou stranu v sobě tyto skupiny nesou značná rizika. Slabší žáci se schovají do ústraní a vyčkají, než za ně práci udělají ostatní členové. Nadanější děti se naopak mohou nudit nebo agresivně reagovat na ty členy, kterým budou muset několikrát po sobě opakovat věci, které jsou jim samotným dávno známé. Pokud chceme, aby kooperativní činnosti motivovaly všechny děti, je důležité, aby se důkladně promyslely. Podobně je na tom i vzájemná závislost členů skupiny, která musí být reálná, nikoli jen uměle nastolená (Pasch, 2005).

Motivační pohledy na kooperativní učení předpokládají, že nejdůležitější část tvoří úkolová situace. Členové skupiny dosáhnou cílů jedině tehdy, kdy je skupina úspěšná jako celek, a proto si musí žáci vzájemně pomáhat a dělat cokoli proto, aby skupina uspěla. Hlavní alternativa k motivačnímu a sociálnímu pohledu na kooperativní učení je kognitivní perspektiva, která tvrdí, že sociální interakce mezi žáky sama o sobě zvyšuje výsledky skupinové práce (Slavin, 2014).

### 2.1.6 Znaký kooperativního učení

Skupinové učení znamená, že žáci jsou sice rozděleni do jednotlivých skupin, kde sedí pospolu, ovšem při této organizaci nemusí docházet ke vzájemné spolupráci. Každý se může učit sám a jejich společná práce je neúčinná. Kooperativní učení používá skupinovou formu, ve které se realizuje spolupráce žáků, kteří se snaží o posun ve vlastním učení a funguje tehdy, kdy dojde k dodržení pěti základních pilířů (Kasíková, 2019).

Johnson & Johnson (1990 in Kasíková, 2010) vymezují těchto pět znaků kooperativního učení:

#### 1. Pozitivní vzájemná závislost

Pozitivní vzájemná závislost se utváří v momentě, kdy dojde k propojení činností žáků v tom smyslu, že jednotlivec v úkolu neuspěje, pokud neuspějí všichni členové jako jeden celek, tudíž je nutno, aby skupina měla daný cíl, který musí zvládnout celistvě. Z hlediska podpory je zde možnost odměny formou hodnocení (např. pokud

skupina zvládne úkol na vysoké procento, každý člen ze skupiny dostane pár bodů navíc), nebo rozdělováním informačních pramenů (každý jednotlivec ze skupiny dostane k dispozici část informace).

### 2. Interakce tváří v tvář

Pokud mají ve skupinách vyplavat na povrch žádoucí sociální vlivy, které podporují učení a žádoucí kognitivní dovednosti (diskuse o podstatě zájmů, vzájemná pomoc, odpovědnost vůči druhým, sociální podpora apod.), je potřeba pracovat ve skupinách, které se skládají ze dvou až šesti členů.

### 3. Osobní odpovědnost

Osobní odpovědnost se vymezuje tehdy, jeli pracovní výkon každého člena skupiny zhodnocen a následně využit ve prospěch celé skupiny. Jedinec by měl dokázat, že se za pomoci spolupráce vzdělával.

### 4. Interpersonální a skupinové dovednosti

Pro spolupráci jsou důležité vhodně zvolené a využití interpersonální a skupinové dovednosti – znát se a důvěřovat si, komunikovat zřetelně, respektovat se a vzájemně podporovat, zvládat konflikty rozumně.

### 5. Reflexe skupinové činnosti

Kooperativní práce podléhá tomu, do jaké míry je skupina schopna reflektovat svou vlastní činnost, jak ji dokáže popsat a jakým způsobem se rozhoduje o následujících krocích (co ponechat, co předělat, co by členové skupiny mohli pro příště udělat lépe atd.).

Pozitivní vzájemná závislost a následující proměnné byly uznány za složky optimálního fungování kooperativního učení. Přesná formulace principů kooperativního učení umožňuje lépe popsaný rozdíl mezi skupinovým a kooperativním učením. Obě tato pojetí jsou ve vztahu s učební činností žáků, kteří fungují v menších skupinách (skupinová výuka), ovšem zatímco skupinová výuka předpokládá spolupráci mezi žáky při dosahování stanoveného cíle, principy kooperativního učení určují zásadní faktory, během nichž k efektivní spolupráci mezi žáky s největší jistotou dojde. Lze tedy využívat vedle kooperativního učení i termín kooperativní učební forma, kdy se žáci učí ve skupinové formě na základě již zmíněných principů (Kasíková, 2017).

### 2.1.7 Učební úlohy podporující spolupráci

Aby docházelo k účinné spolupráci mezi žáky, je vhodné volit takové učební úlohy, které právě spolupráci umožňují. Při jejich volbě by se měl učitel ohlížet na výukové cíle, charakter učiva, složení skupin a dosavadní sociální dovednosti žáků. Nejvhodnější jsou takové typy úloh, které vyžadují analýzu, srovnávání, konstruování, zkoušení a hodnocení. Nejlepší je žákům poskytovat takové problémy, na nichž se doopravdy společně podílejí. Postupně je dobré, aby se v kooperativní výuce přecházelo od dopodrobna strukturovaných úloh po úlohy, které jsou méně strukturované (Maňák & Švec, 2003). Vhodný úkol pro skupinu je takový problém, který podporuje žákovské nadání a zároveň jej umožňuje využít v různých oblastech (Turek, 2014).

### 3 ORGANIZAČNÍ FORMY PODPORUJÍCÍ SPOLUPRÁCI VE VÝUCE

Organizační formy vyučování se řadí do systému vyučovacího procesu a jsou součástí jedné ze složek tohoto systému. Jsou považovány za základní prvek vyučovacího procesu společně s cíli vyučování, učiva, vyučovacích metod a didaktických pomůcek a dále je lze pojímat jako nástroje, které dopomáhají naplnit stanovené cíle ve výuce. V rámci učiva se organizační formy považují za konkrétní organizační rámec, v němž probíhá proces přetváření učiva. Konkrétní podoba organizačních forem se odvíjí od různorodosti vyučování na jednotlivých školách. Organizace vyučování je do značné míry ovlivněna stupněm vzdělanostního rozvoje žáků, který se týká jejich věku. Organizační formy představují konkrétní prostředky: prostředí, v němž probíhá vyučování, časové formy organizace vzájemného působení žáků a učitelů. Teoreticky jsou organizační formy brány jako celistvý komplex jednotlivých možností, přes nějž je vyučovací proces organizován (Vališová & Kasíková, 2007). Organizační formy se ve výuce nejen vzájemně propojují, ale také podporují. Každá z forem je užívána v několika možných obměnách a učitel si je vybírá tvořivě ve vztahu k: cíli práce, obsahu a povaze látky, specifických potřebách žáků a jejich ojedinělých neobvyklostech a možnostech, které mu daná škola nabízí (Skalková, 2007).

Organizační formy definují Vališová a Kovaříková (2021) jako seskupení vnějších podmínek výuky, v nichž probíhá výchově-vzdělávací činnost učitele a žáků podle režimu, který je předem stanovený a dodržuje se určitý pořádek. Mezi **vnější podmínky** zařadily: prostředí (místo, kde probíhá výuka – školní třída, specializovaná učebna, kterou je dílna, tělocvična, školní hřiště apod.), podmínka práce učitele „s kým“ a „jak“ (počet žáků, spolupráce žáků, řízení výuky – hromadná, individuální, skupinová výuka) a časové hledisko (výuková hodina, blok). **Členění a kritéria** organizačních forem Vališová a Kovaříková (2021) rozčlenily následovně: z hlediska funkce (přednáška, seminář, praxe), z hlediska působnosti ve vyučování (frontální, skupinové, týmové), z hlediska prostoru a časové jednotky. Kasíková (2017) tvrdí, že kritériem pro rozlišování organizačních forem bylo řízení učebních činností žáků ve výuce a tomu odpovídající typ interakce, která probíhala mezi jednotlivými žáky.

Maňák (2003) rozděluje organizační formy ve výuce následovně:

- **Podle vztahu k žákovské osobnosti** – individuální, skupinová, hromadná, individualizovaná.



- **Podle povahy výukového prostředí** – výuka probíhající ve třídě, v odborné učebně, v dílně, na školním pozemku, výuka v muzeu.
- **Podle délky časového úseku** – vyučovací hodina, dvouhodinová výuková jednotka, seminář apod.

### 3.1 Typologie organizačních forem zaměřených na spolupráci

Organizační formy ve výuce, které podporují spolupráci žáků, charakterizovala ve své publikaci Zormanová (2014):

#### 1. Skupinová výuka

Skupinová výuka se definuje jako společná práce žáků, která probíhá v početně menších skupinách. Žáci během ní společně usilují o vyřešení složitější učební úlohy. Učitel v ní konfiguruje jako poradce a pomocník, dohlíží na efektivitu práce a při vzniku problému ve skupině se jej pokusí vyřešit a nastolit opětovné fungování skupiny. U tohoto způsobu výuky učitel pomáhá při organizaci činnosti skupin. Velikost skupin se většinou pohybuje od počtu tří žáků až do pěti. Ty se dají považovat početně za nejoptimálnější. Kasíková (2017) ve svém článku popisuje, že skupinové učení bylo známo především v šedesátých letech 20. století, kdy se bralo jako jedna z organizačních forem výuky. Prosazení této formy je odůvodněno tak, že se lidé zapojovali do společenských a výrobních procesů socialistické společnosti, ve které byla nutnost kolektivní výchovy a z hlediska didaktického bylo požadováno v rámci aktivity žáka ve výuce, možnosti rozvoje poznávacích procesů a novými požadavky na řízení vyučovacího procesu. Aby tato forma učení nabyla na své účinnosti z hlediska kognitivní a formativní funkce musí být funkční systém ze strany učitele a žáků, provázanost mezi ostatními stránkami výuky, respektovány přicházející změny v oblasti kognitivní a změna role učitele.

#### 2. Projektová výuka

Projektová výuka je považována za takovou organizační formu, kdy dojde ke stanovení cíle a ten se představuje konkrétní produkcí, tj. výrobkem nebo praktickým výsledkem řešení problému. Projekty jsou přeformátovány do podoby integrovaných témat a využívají mezipředmětových vztahů.

#### 3. Týmové vyučování

Týmové vyučování je ve školním prostředí novou organizační formou a velmi málo se při vyučování využívá. Jeho podstata spočívá v odlišnosti a užší specializaci funkcí učitelů, kteří nejen, že společně výukovou jednotku plánují, ale také realizují a hodnotí.

Skalková (2007) ve své publikaci poukazuje na **frontální výuku**, která se ve školní praxi užívá stále v nejhojnější míře. Tato organizační forma se vymezuje tím, že učitel pracuje s celou třídou plánovitě, intenzivně a v daném časovém rozmezí, které je shodné s rozvrhem hodin. Všechny vyučovací hodiny mají stanovený svůj cíl a tato forma se může nejrůzněji prolínat s ostatními podle potřeb. Při vyučování je učitel v interakci se třídou, dochází ke vzájemnému působení a k přímé komunikaci, která podporuje osobní kontakt. Během společné činnosti udržuje učitel intenzivní spojení nejen se třídou, ale i se žáky jako jednotlivci. Tímto způsobem vytváří vhodné podmínky pro poznávací činnost žáků a také pro zvládnutí probíraného učiva přímo ve vyučování.

## 4 SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ

Skupinové vyučování je nedílnou součástí každého výchovně-vzdělávacího procesu. Prostřednictvím této formy učitel umožňuje žákům, aby se vzdělávali v početně menších skupinách, naučili se spolupracovat, intenzivně komunikovat a nalézat odpovědi na nejrůznější problémové úkoly (Kasíková, 2010).

Kasíková (2010) vymezuje skupinové vyučování jako organizační formu, během níž se žáci ve třídě rozdělí na početně menší skupiny a jde o velmi snadný úkon, kdy interakce probíhá mezi žáky uvnitř skupiny. Šimoník (2005) označuje skupinové vyučování jako zvláštní organizační formu a uvádí, že při tomto typu vyučování se třída rozděluje na několik skupin, které řeší zadané problematické úkoly. Skalková (2007) uvádí, že skupinové vyučování je základem pro sociální vztahy vznikající ve výchovně vzdělávací situaci a umožňuje vytvářet interaktivní momenty, které mají příznivý dopad na učení žáků. Nelešovská (2005) popisuje, že práce ve skupině děti více motivuje a učení se pro ně stává snadnějším. U téhle formy učení dochází k obousměrné komunikaci mezi jednotlivými žáky. Skupinové vyučování se podle počtu účastníků rozděluje na párové vyučování (skupina se skládá ze **dvou** žáků) anebo probíhá ve **třech a více** dětech kooperujících ve skupině.

### 4.1 Párové vyučování

Fisher (2004) ve své publikaci popisuje, že partnerské učení je procesem, který napomáhá **vyučujícimu dítěti**, jež ochotně poskytuje pomoc, **vyučovanému dítěti**, kterému se pomoc dostává a ono ji ochotně přijímá a učitel, který zprostředkuje učení. Výsledky, které jsou dobré a jsou výsledkem spolupráce, kdy kooperující jedinci mají požitky ze společného cíle a jejich sociální vazby jsou posílené, se považují za společensky přijatelné. Zisky, které vyplývají z učení, v sobě nesou pokrok v samotném procesu učení a způsobu, jak se učit. Dítě, které spolupracuje a zároveň se tímto způsobem učí, mu právě spolupráce přináší přijatelný prospěch. Nejen, že pozornost je individuální, ale dítěti se dostává zpětné vazby o jeho úsilí. Slovní interakce s kamarádem je velmi osobní a účinná v případě, funguje-li správně. Partnerské učení osvobozuje učitele od stereotypu ve výuce. Aby učitel podpořil situaci, kdy jeden žák se učí od zkušenějšího žáka z dvojice, je na místě, aby se zaměřil i na vyučované dítě a stavěl důraz na rozvíjení kladného sociálního vztahu. Při učení děti potřebují, aby se jim naskytla možnost toho, vyzkoušet si vyučovat druhé a zároveň se učit od nich. Z učení, jak se učit, děti mají prospěch z následujících vztahů: s rovnocennými partnery věkem a schopnostmi, s vyučujícími partnery, jejichž úroveň kognitivních

schopností je o stupeň vyšší (starší žáci) a s vyučovanými partnery, kteří jsou slabší a jsou vyučováni v určitých typech úloh a vyučující dítě si vyzkouší roli „odborníka“.

Nelešovská (2005) definuje párové vyučování jako typ vyučování, kdy skupina je tvořena **pouze dvěma** žáky a lze ji považovat že přechod mezi frontálním a skupinovým vyučováním. Vališová a Kovaříková (2021) párové vyučování považují za organizační formu, pro kterou je typická kooperace a sociální působení mezi dvěma jedinci – může se jednat o učitele, žáky a studenty. Tato forma práce má za úkol podpořit vzájemnou spolupráci a usiluje o vyřešení společného úkolu či problému. Silberman a Lawson (1997) pokládají práci ve dvojicích za velmi efektivní metodu, která podporuje aktivní učení. Poukazují na fakt, že při typu této práce nelze někoho vynechat a aktivně se účastní oba jedinci z dvojice. Dva žáci k sobě mohou být přiděleni na kratší nebo delší dobu a společně provádějí snadné a rychlé úkoly nebo pracují na dlouhodobějších úkolech.

Párové vyučování je bráno jako přechod mezi frontálním a skupinovým vyučováním, kdy tato forma obohacuje žáky o sociální interakce (Mareš a Křivohlavý, 1989 in Prokop, 2004).

Od šedesátých let se párové vyučování stalo běžnou organizační formou a je to především proto, že vyučovací proces je obohacen o nové hodnoty, které přispívají k socializaci žáka. Pomocí párové práce se dá překonat jednostranný styl učení a interakce mezi dvěma žáky je krok k využívání forem sociálního učení. Třídy, které mají větší počet žáků, si říkají o rozdělení samy, protože je to velmi dobré pro žáky, kteří se běžně nedostanou ke slovu. Zvětšuje se nejen podíl párové práce, ale i doba, po kterou žáci musí hovořit. Důležité je se zaměřit na výhody párového vyučování s ohledem na vnitřní diferenciaci jako systému vzájemné pomoci, protože každá dvojice si určuje vlastní pracovní tempo a nároky na svůj výkon. Slabšímu jedinci je z dvojice poskytována pomoc a nabízí se mu možnost se více naučit, silnější rozšiřuje své schopnosti při vysvětlování a předvádění. Tato forma ve výuce je prospěšná a přínosná všem žákům. Ovšem tak jako každá mince má dvě strany, i párové vyučování má několik následujících nevýhod: nehodí se pro rozsáhlé projekty (vhodnější je pro menší úlohy a slouží jako krátká fáze pro doplnění), pro učitele je náročnější na přípravu, hůře se mu provádí hodnocení, ve třídách může docházet ke hluku, žáci z dvojice se budou navzájem využívat. U žáků primárního stupně už zpočátku může učitel upozorovat, že se silně spojují s jiným žákem a dělají vše proto, aby mohli být neustále spolu (např. sedět v lavici). Na primárním stupni hraje párové vyučování velkou sociální roli (Prokop, 2004).

## 4.2 Rozdíly mezi skupinovou a frontální výukou

Učitel při skupinové práci plní roli poradce a pomocníka. Soustředí se na to, aby činnost ve skupině byla efektivní, při problémech řídí ve skupině činnost tak dlouho, dokud se problémy, které vyvolaly krizi ve spolupráci, nevyřeší a snaží se o nastolení účinného fungování skupiny (Zormanová, 2014).

Ideální počet žáků ve skupině se pohybuje od 3 do 5. Žáci se při skupinové práci společně podílejí na učební činnosti a tento způsob práce je opakem frontální výuky, kdy dominantní postavení ve třídě při práci má učitel. Učitel řídí a sleduje veškeré aktivity žáků (Pecina, Zormanová, 2009).

Patrné rozdíly mezi skupinovou a frontální výukou vystihují Maňák a Švec (2003) v následující tabulce:

	<b>Frontální výuka</b>	<b>Skupinová výuka</b>
<b>Aktivita učitele</b>	Stanovuje učební úkoly a sám si určuje tempo výuky.	Rozřazuje žáky do skupin. Zadává jim úkoly a podporuje žáky ve spolupráci.
<b>Aktivita žáků</b>	Snaží se vyřešit zadané úlohy dle instrukcí učitele.	Spolupracují na zadaném úkolu. Při práci intenzivně diskutují a provádí zpětnou reflexi.
<b>Učební úlohy</b>	Pro celou třídu jsou totožné.	Úkoly jsou rozlišovány podle náročnosti. Jsou stanoveny tak, aby žáci spolupracovali.
<b>Pedagogická komunikace</b>	Jednostranná (probíhá ze strany učitele k žákům nebo naopak)	Mnohostranná (mezi učitelem a žáky a mezi žáky ve skupině).
<b>Uspořádání třídy</b>	Je jednotné a nemění se.	Adaptabilní, mění se podle nutnosti.

Tabulka 1 Vymezené rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

Důvody, proč učitelé využívají pouze frontální výuku nebo naopak změni způsob práce na skupinový, uvedla ve své publikaci Kasíková (2010):

### Klady skupinové práce:

- aktivita žáků při učení je mnohem vyšší,
- pracuje více žáků, zapojí se i ti pomalejší,
- žákům se snadněji přiznává, co neznají a neví,
- vyjadřovací schopnosti žáků jsou spontánnější a nenucené,
- žáci projevují zvýšený zájem o učební činnosti,

- žáci si volí jim vyhovující tempo práce,
- žáci si prohlubují ve skupině komunikativní dovednosti,
- učitel svou pozornost upře na slabší skupinu.

#### **Zápory skupinové práce:**

- ve skupině se nezapojují všichni žáci – jsou ti, kteří to celé vedou a ti, co nedělají nic,
- žáci mají problém s organizací v práci,
- žáci jsou ve skupinách hlasití, překřikují se,
- málo probraného učiva,
- během učení se objevují chyby, které se neopravují,
- hodnocení žáků je obtížnější,
- jedná se o způsob práce, kdy příprava je náročnější.

Pecina a Zormanová (2009) ve své publikaci uvádějí, že podstatou skupinové výuky není pouze stmelení žáků do početně menších skupin a zmiňují následující typické **znaky skupinové výuky**: spolupráce žáků při převážně náročnějších učebních činnostech (především problémových), rozvržení jednotlivých úloh mezi členy skupiny, výměna názorů a postřehů, postojů, zkušeností a prožitků ve skupině, ochota si pomoci při řešení úlohy a odpovědnost žáků za výsledky skupinové práce. Skalková (2007) popisuje, že účinnost skupinového vyučování není dána pouze tím, že učitel tuto organizační formu využije ve vyučování, ale převážně tím, že podléhá cílevědomému řízení práce skupin ve všech stádiích.

### **4.3 Skupinová práce**

Skupinová práce je činnost, při které žáci pracují ve trojicích. Počty se mohou lišit v návaznosti na organizaci práce ze strany učitele. Mezi **výhody** tohoto druhu činnosti lze zařadit: vzájemné učení, prohloubení spolupráce mezi žáky, posílení rovné komunikace a komunikačního pravidla. Pokud dojde v pozitivní hodnocení, podporuje sociální vazby ve třídě mezi žáky a zlepšuje třídní klima. Klasická skupinová práce je ve výuce nejvyužívanější formou práce. Je nejjednodušší a u žáků prohlubuje potřebné dovednosti k práci ve skupinách. Její realizace startuje rozdělením žáků do skupin (Čapek, 2015).

Efektivní skupinová práce se odvíjí od těchto **čtyř předpokladů**: členové ve skupině se navzájem respektují a přijímají, ve skupině je otevřená komunikace a dobré vztahy, všichni se na práci podílejí a hledají společnou cestu k cíli a jednotlivci si práci rozdělí mezi sebou tak, aby každý něčím přispěl (Hermonchová & Vaňková, 2014). Pro vyšší efektivnost skupinové práce musí docházet ke vzájemnému akceptování jednotlivých účastníků, měla by probíhat otevřenost v komunikaci, všichni mají zájem o hledání cesty a cíle a dojde ke kolegiálnímu rozdělení práce (Belz & Siegrist, 2001).

Petty (2013) uvádí, že práce ve skupinách bývá velmi aktivní. Žákům skupinová práce poskytuje procvičení metod, pravidel a slovní zásoby. Žáci, kteří jsou ostýchaví a odmítají vystoupit před ostatními jedinci ve třídě, se nechají jednodušeji přinutit k činnosti ve skupině. Práce ve skupinách zahrnuje nejen sebekontrolu, ale i pomoc probíhající ze strany všech členů skupiny, kdy při nedorozumění jsou problémy odstraňovány vstřícně. Skupinová práce je činnost, která je hravá a skrývá v sobě učební potenciál. Vede žáky k tomu, aby za své učení zodpovídali sami. Žáci se při tomhle typu práce učí dalším dovednostem, mezi které patří schopnost pracovat a komunikovat s ostatními. Skupinová práce dává žákům možnost, aby se vzájemně poznali a ve skupině vznikla loajalita, která v sobě nese motivační charakter. Posiluje vztahy mezi žáky a dodává prvky podpory, stanoviska žáků jsou oceňována a přijímána. Skupinová práce je považována za dynamickou a přizpůsobivou vyučovací strategii, která má spousty výhod a je nezbytnou součástí moderního vyučování. Každopádně i při skupinové práci může dojít k jistým omezením. Skupiny se vydají na špatnou cestu nebo je ovlivní jejich člen. Jednou z věcí, která je při skupinové práci velmi vídaná, je práce jednoho žáka, kdy ostatní se jen „vezou“ a stanou se „příživníky“, pokud je učitel nenaučí přijímat odpovědnost za svou práci. Problémům se skupinami se učitel vyhne v tom případě, kdy si zvolí dobře promyšlené úkoly a organizace třídy bude fungovat podle zadaných pravidel. Žádoucí účinky skupinové práce padají v momentě, kdy je užívána příliš často nebo dlouho.

Petty (2013) ve své publikaci zmiňuje následující činnosti pro skupinovou práci:

- *jednotlivé úkoly* – úkol musí být zadán jasně a srozumitelně,
- *úkoly stejné, volitelné a různé* – skupiny vykonávají stejné úkoly nebo si zvolí úkol, který bude vyššího řádu,
- *výzvy a soutěže* – výzvy motivují více než soutěže, jelikož v soutěži může vyhrát pouze jedna skupina a podporují žáky ve spolupráci a posilují jejich sebevědomí,

- *střídavé zadávání* – skupiny plní úkoly v různém pořadí, každá skupina pracuje na jiném úkolu,
- *diskusní skupiny* – žáci ve skupině diskutují nad daným problémem a snaží se tak o jeho vyřešení, žáci se zaměří na nejlepší variantu, téma pro diskusi by mělo být srozumitelné a vymezené, měly by zaznít související otázky ze strany učitele, skupiny diskutují nejvýše pět minut a předkládají zpětnou vazbu,
- *brainstorming* – u této metody vzniká velké množství nápadů ze strany žáků a všechny nápady jsou vítány.

Učitel by si při plánování činností měl zprvu vyjasnit cíle a uvědomit si, zdali jich opravdu dosáhne za pomoci skupinové práce. Volit by měl takové činnosti, které nevyžadují příliš velkou pomoc a v žádném případě by neměl přeceňovat své žáky. Stará se o to, aby aktivita byla konkrétní a stručná a hlídá si své pomůcky. Od žáků by měl vyžadovat zpětnou vazbu a zamyšlení se nad tématem společně s celou třídou, kdy dá skupinám prostor k tomu, aby vyjádřily, co se naučily (Petty, 2013).

Fisher (2004) popisuje tři druhy učení ve skupinách – **prvním** z nich je společná práce žáků na individuálních úkolech, dalším **druhem učení** je skupinová práce žáků na úkolu, který má společný výsledek (např. konstrukční úloha) a **třetím druhem** je společná práce žáků na činnostech, které vedou k závěrečnému výsledku (např. kapitola v povídkě). *Možnosti využití formy spolupráce ve skupinách* popsala Sitná (2013). Ta tvrdí, že aktivní výuku má možnost učitel realizovat téměř ve všech předmětech ve škole a ve většině etap vyučovacího procesu: *na začátku hodiny* (jako motivaci, kdy učitel zjistí znalosti žáků, jejich zkušenosti a názory), *v průběhu hodiny* (k procvičování), *na závěr hodiny* (shrnutí látky, zpětná vazba, pochopení látky), *způsob řešení problémů* (projektové vyučování), *nástroj* (k rozvoji komunikativních dovedností, sblížování žáků ve třídě, týmové spolupráci).

#### 4.3.1 Role učitele při skupinové práci žáků

Při přípravě skupinové výuky se učitel musí zamyslet nad tím, jak bude skupinovou práci žáků řídit. V této formě se do hlavního dění dostávají skupiny, učitel obměňuje charakter své činnosti a zpovzdálí řídí činnost žáků. Učitel při skupinové výuce **převážně**: motivuje žáky pro skupinové řešení problémů, vytváří skupiny, zadává úlohy a instrukce, pozoruje práci ve skupinách a činnost žáků (potřebují-li žáci pomoci, poskytne ji), podporuje spolupráci mezi žáky ve skupinách, požaduje po žácích hodnocení jejich společné práce a prezentaci výsledků jejich skupinové spolupráce (Maňák & Švec, 2003).



#### 4.4 Utváření pracovních skupin

Kotrba a Lacina (2007) se ve své publikaci zaměřili na faktory, které hrají roli při rozdělování žáků do skupin. Tvrdí, že v praxi se velmi často využívá rozdělení žáků podle lavic. Přijde jim, že rozdělení tohoto typu je nespravedlivé a neefektivní převážně už jen z toho důvodu, že žáci si mezi sebou utvoří sympatie a za určitý čas si na sebe zvyknou. Práce ve skupinách posléze nepřinese žádnou změnu ani přínos a nutná spolupráce v třídním kolektivu je tak „smetena ze stolu“. Učitel musí brát v potaz mentální a rozumové schopnosti žáků. Neznamená to ale, že žák, který je nejvýkonnější a má nejlepší prospěch, bude nejužitečnější člen skupiny. Podle odborníků se ve skupině nejvíce angažují žáci, kteří jsou průměrní, pro kolektiv jsou nejpřínosnější a dokážou jej stmelit a udržet. S tímto faktorem souvisí kreativita a neobvyklé způsoby myšlení. Otázkou je, zdali utvářet stálé nebo nestálé skupiny. Skupiny, které jsou stálé a členové týmu zůstávají stejní, mají své výhody, ale také nevýhody. K výhodám lze zařadit: navyklost, předvídání jednání u členů v týmu, kvalitnější sjednocení, které dopomáhá vést žáky k lepším výkonům a efektivnost. Nevýhodou naopak je ustálenost vazeb mezi žáky, opakující se jednání a chování, stejné rozdělení rolí. V tomto případě je podstatné naučit žáky spolupracovat v různých, nestálých a heterogenních skupinách už jen z důvodu, aby se naučili pracovat a vycházet s různými lidmi a dokázali přijmout názory ostatních a buďto s nimi souhlasit nebo naopak je konfrontovat. Podle prospěchu žáků se ve vyučování utvářejí buďto homogenní nebo heterogenní skupiny.

**Homogenní skupiny** jsou tvořeny žáky, kteří mají podobnou nebo stejnou úroveň intelektu a znalostí. Značným pozitivem tohoto seskupení je, že učitel žákům předestře úkol na míru a je pro ně přiměřeně náročný. Intelektově slabší žáci zažijí úspěch a ti výkonnější se rozvíjejí a zaměřují svou pozornost na složitější úkoly. **Heterogenní skupiny** se skládají ze žáků, kteří mají různé známky. U těchto skupin je výhodou to, že pokud vše probíhá bezproblémově, žáci si umí pomoci, učivo si vzájemně interpretují (méně výkonnější žák si vyslechne učivo od svého spolužáka a snadněji mu porozumí) a ve spolupráci usilují o naplnění úkolu zadaným učitelem. Nevýhodou ovšem je, že může nastat situace, kdy ve skupině pracuje pouze výkonnostně nejlepší žák a ostatní se žádným způsobem nepodílejí na práci (Zormanová, 2014).

Pecina a Zormanová (2009) uvádějí, že v rámci sociálních vztahů je možné žáky s přátelskými vztahy umísťovat do společných skupin. Bylo prokázáno, že přátelské vztahy mezi jednotlivými žáky pozitivně ovlivňují a podporují spolupráci v početně menší skupině při řešení zadaných učebních úloh. U některých témat lze žáky rozdělit do skupin podle

jejich zájmů. Mezi další kritéria rozčleňování žáků do skupin spadá náhodný výběr (losování apod.), rozdělování podle stylu učení nebo pojetí učiva.

Na utváření skupin se zaměřil také Petty (2013), který uvedl následující typologii rozřazování skupin: *náhodně* (žák je rozpočítán – jedna, dvě tři, jedna, dvě, tři), *kamarádství* (učitel určí počet členů skupiny, musí počítat s tím, že učební záměry mohou být mylné a dosti často budou vznikat chlapecké či dívčí skupiny), *výsledky, zkušenosti žáků* (učitel žáky rozdělí podle výsledků – rychlí, pomalí, pomalejší, nebo se zaměří na jejich slabiny a rozmístí je podle ní – matematika), *záměrné promíchání* (různorodé skupiny – věk, pohlaví, znalosti – díky těmto skupinám se formulují názory a postoje žáků), *výběr podle zasedacího pořádku* (vybírat žáky sedící za sebou a ne vedle sebe, členové si tak lépe vidí do tváře). Dále zmínil, že důležitou stránkou skupinové práce je rozsazení žáků. Jakmile žáci pracují ve skupině, je potřeba, aby si vzájemně viděli do očí. Rozmístí-li učitel žáky tak, aby to vyhovovalo jeho záměrům, ale i samotným žákům, zvýší se jejich koncentrace na daný úkol.

Šimoník (2005) doporučuje, aby se do skupinové práce nevnášela soutěživost, ta má totiž za následek, že slabší žáci výsledky opíšou a doufají tak, že budou hotovi nejrychleji. Vališová a Kovaříková (2021) ve své publikaci zmiňují **expertní skupiny**, jejichž členové docházejí na jednotlivá pracoviště a tam utvářejí expertní skupinu – v této skupině pracují experti na jednotném společném úkolu, jehož výsledky si odnášejí do své původní skupiny. Nejedná se zde o soutěživý prvek, ale o vzájemnou spolupráci.

Velikost pracovních skupin se mění podle vybrané metody. Členové v týmu by se měli pravidelně střídát, aby se všichni žáci lépe poznali a týmově spolupracovali. Učitelé by se neměli od žáků nechat „přemluvit“, aby zůstali ve stejných pracovních skupinách se spolužáky, se kterými pracují již delší dobu. Při tradiční výuce žáci vytvoří uzavřené skupiny, které mezi sebou vůbec nekomunikují nebo jejich vzájemná komunikace je slabá. Jakmile učitel vytváří větší skupiny, v nichž se žáci střídají, podporuje partnerské vazby mezi žáky, skupinová spolupráce je pestřejší, zlepšuje se třídní klima a vzniká vhodné sociální prostředí, kdy členové týmu nemají mezi sebou předsudky. Přesně z těchto důvodů by měl mít učitel „v malíčku“ jednoduché způsoby řazení žáků do skupin s měnícím se složením. Ne vždy je jednoduché zapojit všechny žáky do probíhající učební činnosti. Žáky je obtížné zaujmout a udržet jejich zájem v pozitivním ladění. I při skupinovém vyučování musí učitel řešit špatné začlenění jednotlivých žáků. Většinou se jedná o slabší jedince, o nadané žáky, bystré nebo chápavé. Sladit žakovský tým není vůbec jednoduchá věc, přičemž dobré výsledky práce jsou téměř na místě. Vše se odvíjí od konkrétní situace, vztazích mezi žáky, třídní atmosféře, vybraném tématu apod (Sitná, 2013).

**Příklady postupů rozčlenění žáků do skupin:**

1. *podle počtu skupin* – rozpočítání žáků,
2. *podle měsíců narození žáků*,
3. *podle barvy oblečení* – vytvoření barevných skupin,
4. *podle barevných lístků* – učitel barevné lístky rozdává, žáci se hledají podle barev,
5. *podle obrázků* – žáci losují obrázky a hledají k sobě spolužáky podle zadaných kritérií (Sitná, 2013).

**4.4.1 Role ve skupině**

Kvalitní práce ve skupinách je podle Sitné (2013) podmíněna žákovskými rolemi, které by učitel měl pravidelně měnit. Dojde tak k intenzivnímu zapojení všech členů skupiny v týmovém úkolu. Role ve skupině určuje daný druh práce pro každého člena. Při rozdělování rolí učitel bere v potaz věk žáků a náročnost učební úlohy. Role ve skupině zadává učitel a jen málokdy tuhle činnost přenechává žákům, přičemž bere ohled na téma hodiny. Důležité je, aby učitel během výuky role měnil a jeden žák nedělal tu stejnou práci opakovaně. Učitel tak dá možnost všem vykonávat různorodé činnosti. Jakmile učitel přiděluje skupinové role, musí myslet na sociální vyspělost žáků a komunikativní dovednosti. Při skupinové práci je potřeba, aby učitel zadával role rozmanitě, protože u tohoto typu práce by mělo docházet k posilování žákovského sebevědomí. Zejména ostýchavým žákům musí učitel role měnit citlivě a postupovat od těch nejméně náročných rolí (pozorovatel) po ty složitější (vedoucí skupiny, mluvčí).

Sitná (2013) uvedla stručný přehled pracovních rolí: *vedoucí skupiny* (má na starosti organizaci, určuje tempo), *pracovník s informacemi* (volí vhodné zdroje, nakládá s informacemi), *zapisovatel* (dělá průběžné záznamy), *mluvčí skupiny* (prezentuje výsledky práce), *pozorovatel* (sleduje, zaznamenává činnost členů skupiny), *časoměřič* (hlídá čas a snaží se o jeho dodržení).

**4.5 Stanovená pravidla při skupinové práci**

Práce ve výuce, která probíhá netradiční formou, se neobejde bez pravidel. Učitel má převážně ve třídě stanovená taková pravidla, která jsou typická pro tradiční výuku, ta ovšem při společné práci žáků není dostačující. Vhodné je, aby se vytvořila taková pravidla, která budou vázána přímo na skupinovou výuku, budou vyhovovat všem žákům a dopomohou k tomu, aby žáci dosáhli lepších studijních výsledků. Tato pravidla jsou zrcadlem vhodných

způsobů chování žáků. Jedná se o jednoduchá a stručná vyhlášení, na jejichž tvorbě se mohou participovat i samotní žáci. Doporučuje se, aby počet těchto pravidel se pohyboval v rozmezí od 6 do 9 bodů. Menší počet pravidel by nezaručoval kvalitní skupinovou práci, a naopak větší počet by žáky velmi omezoval při jejich práci. Pravidla spolupráce se ukotvují před zahájením výuky nebo přímo na začátku školního roku v předmětech, ve kterých často dochází ke skupinové výuce. Učitel si je může vytvořit nejrůznějšími způsoby (např. žáci si je pod dohledem vytvoří sami). Mezi **nejčastěji** používaná pravidla patří: Chodím do výuky včas a snažím se nechybět. Respektuji rozdělení skupin, pracuji aktivně a podílím se na práci. Uznávám druhé lidi a nenutím jim své názory. Dodržuji stanovený čas práce ve skupině. Pokud se mi něco nelíbí a mám výhrady, vhodně se vyjádřím. Během práce si vystřídám role. Jakmile potřebuji pauzu, požádám o ni. Svůj telefon nechám vypnutý v tašce. Dostanu-li úkol, snažím se o jeho splnění (Sitná, 2013).

#### 4.6 Hodnocení skupinové práce

Hodnocení žáků pracujících ve skupinách se odlišuje od hodnocení, které probíhá v tradiční výuce. V aktivním vyučování hodnocení není „škatulováno“ na úroveň známek, protože učitel nehodnotí to, co žák neumí, ale zaměřuje se na to, co žák dovede a co zvládá. Hodnocení u skupinové práce poskytuje rozsáhlejší zpětnou vazbu a u žáka představuje důležitou informaci o jeho znalostech a dovednostech. Doporučuje se hodnocení provádět: průběžně, hodnotit konstruktivně (učitel pozitivně ocení i maličkost), hodnotit oblasti práce žáka (týmovou spolupráci, znalosti, dovednosti atd.), k hodnocení používat nejrůznější materiály (např. tabulky), přes hodnocení pozitivně motivovat žáka k dalšímu učení, žáky chválit, zařazovat sebehodnocení, provádět negativní hodnocení za účelem podpory žákova učení (Sitná, 2013).

##### **Způsoby hodnocení skupinové spolupráce:**

- sebehodnocení jednotlivých žáků,
- sebehodnocení skupiny,
- hodnocení skupin jako celku,
- hodnocení průběhu skupinové činnosti,
- hodnocení prezentace výsledků skupiny (Sitná, 2013).

## 5 PROJEKTOVÉ VYUČOVÁNÍ

Podle Kratochvílové (2006) projektové vyučování soustřeďuje svou pozornost především na žáka, který se bere jako hlavní účastník projektu. Důraz klade na jeho činnost a nezávislost v procesu učení. Projektové vyučování i projektové učení je druh lidské činnosti, při které dochází k interakci učitele a žáků nebo k vzájemnému působení žák a žák. Při tradičním vyučování si téma projektu vybírá učitel a žákům poskytuje materiál a informační zdroj, kdežto při projektovém vyučování si téma volí žák a sám si vyhledává materiál a informační zdroje. Hlavním znakem projektové výuky je žákova soustavná činnost, kdy žák realizuje projekt od jeho plánování až po tvorbu výsledného produktu a svou zkušenost sdílí s druhými.

Pecina a Zormanová (2009) uvádějí, že projektové vyučování se zaměřuje na řešení problémů, vyhledává smysl činnosti a směřuje k získaným zkušenostem a prezentaci určitého díla. Jakmile dochází k řešení problémů, teprve tehdy se objeví problémy žáka, které jsou skutečné a přirozené. V literatuře je projektová výuka označována za velice efektivní a mezi její **výhody** patří: rozvoj formativních stránek osobnosti (např. tvořivost, tolerantnost), řešení reálných problémových úkolů ze života, rozvoj psychomotorických dovedností, časové souvislosti a mezipředmětové vztahy.

Zormanová (2014) ve své publikaci popisuje, že projektová výuka je brána jako vysoce efektivní v momentě, kdy naplňuje klíčové kompetence, které jsou vymezeny v RVP, protože právě díky ní si žák osvojuje nové vědomosti, učí se dalším dovednostem a formuje si stránku osobnosti (spolupráce, komunikační dovednosti, samostatnost, tvořivost apod.). Projektové vyučování definuje Dvořáková (2009) jako osobitý typ vyučování, ve kterém žák plně zodpovídá za úkol, který plní a uskutečňuje určitý produkt, přičemž má své specifické cíle, uskutečňuje se různými metodami a organizačními formami a hodnotí se několik způsoby. U projektového vyučování je podstatným faktorem vnitřní motivace žáka, jeho soustavná činnost, sžití se s problémovou úlohou a plně odpovídající zodpovědnost za dodělánání úlohy.

Coufalová (2006) tvrdí, že transmisivní pojetí výuky se zaměřuje na učení v kognitivní oblasti a pokud chce učitel žáky učit spolupracovat s ostatními a působit tak na jejich osobnost v kladném směru, musí zcela pozměnit vyučovací metody. Změna role žáka i učitele, kterou projektové vyučování přináší, vede právě ke spolupráci, která má různý charakter. Při **spolupráci mezi učiteli** dochází k promyšlení projektu, jeho vzniku, plánování a konečné fázi. U typu spolupráce, která **probíhá mezi žáky** při projektovém

vyučování, lze vymezit individuální nebo týmovou práci podle toho, jakým cílem se projekt ubírá. Týmová práce zde není úplně důležitým pravidlem, ale měla by se objevit tam, kde je účelná. Učitel by měl žáky vést tím způsobem, kdy z jejich strany dojde k pochopení výhod této práce a chápali její smysl. **Spolupráce mezi učitelem a žáky** je podmíněna změnou role učitele, kdy vystupuje jako koordinátor, partner, poradce a středník mezi skupinami.

Vališová a Kovaříková (2021) odkazují na individualizaci výuky, pro kterou je projektová výuka přínosná a zároveň tato forma učí žáky spolupracovat, zaměřovat se na problémy a úspěšně je řešit.

Hlavní myšlenky projektového vyučování formulovala Judasová (1998 in Šimoník, 2005):

1. *Tvorba konkrétního produktu* – učení vede k použitelnému výsledku.
2. *Týmová práce* – podílení se na společné práci.
3. *Schopnost samostatně vyhledávat informace* – žáci by měli dokázat vyhledat informace, zpracovat je a umět v nich hledat.
4. *Respektování mezipředmětových souvislostí* – práce na projektu není ovlivněna jedním předmětem (prolínání jednotlivých předmětů vyžaduje spolupráci ze strany učitelů).
5. *Respektování individuality a samostatného postupu* – žáci rozhodují o vlastním postupu k cíli (práce samostatná, ve skupině).
6. *Změněná role učitele* – učitel se drží v pozadí a odtamtud řídí celý proces.

Dvořáková (2009) se zaměřila na negativa a pozitiva projektového vyučování. Mezi **pozitiva** zařadila: samostatnost žáka v jeho učení, rozvoj tvořivosti, učení pro poznání, složitost úkolu a osobní odpovědnost. Naopak za **negativa** projektového vyučování jsou brány následující podněty: nesystematičnost a těžší zpracování obsahu vyučování.

## 5.1 Projekt

Podle Dvořákové (2009) je projekt komplexní povahy, který je složený z otázek a problémů a vede k realizaci nejen teoretického, ale především praktického produktu. Základní předpoklad projektu tvoří samotný zájem žáka, který je potřebný u něj vyvolat. Projekty v sobě nesou podněty ze života žáka a z jeho blízkého prostředí a učení se mu proto může zdát snadnější. Žák si tímto typem práce osvojí poznatky ze života a lépe pochopí konkrétní vztahy.

Vališová a Kovaříková (2021) popisují, že za pomoci projektu žáci řeší problém, který má komplexní charakter a je spjatý s praxí. Projektový úkol by měl mít významný charakter a žáci by ho měli být schopni přijmout. Čapek (2015) uvádí, že projekt je školní úkol, který se zaměřuje na praktické použití. Žáky vede k tomu, aby přicházeli na jedinečná řešení a podíleli se na tvorbě produktu. Velmi silně podporuje kreativní a samostatnou činnost žáka. Dále popisuje činnosti projektové výuky, které obsahují následující **znaky**: žák odpovídá za splnění projektu, projekt využívá mezipředmětových vztahů, zaměření je praktické, žáci sami volí, jaké úkoly splní jako první a při skupinové práci mají možnost volby při výběru činností.

Marx a Pol (2001) chápou projekt jako organizovaný sociální proces, jehož specifikem je splnění stanového cíle za vymezený čas. Projekty se využívají různými způsoby, převážně tedy podle typu problémů, které má projekt za úkol vyřešit. Z hlediska řízení projekty lze využít pro řešení běžných úkolů co nejučinnějším způsobem a pro změny komplexnějšího charakteru, které aktivují sociálně-emoční úroveň.

Aby byl projekt projektem, musí v sobě nést rysy, které uvádí Coufalová (2006):

- Projekt vychází ze zájmů dítěte a jeho potřeb – dítě nabude nových zkušeností a nese zodpovědnost za svou vlastní aktivitu.
- Projekt vystupuje z aktuální a konkrétní situace – zapojit se mohou i rodiče a lidé z okolí.
- Projekt se zaměřuje prvotně na žáka a stává se jeho podnikem.
- Výsledná práce žáků v projektu vynese produkt.
- Projekt se převážně realizuje ve skupině – učení ve skupině rozvíjí osobnost žáka.
- Projekt školu začleňuje do širší veřejnosti.

Šimoník (2005) výukové projekty rozděluje podle nejrůznějších kritérií. Podle **charakteru** je člení na projekty, které jsou teoreticky a prakticky zaměřené. Podle **iniciátora** rozlišuje projekty na žákovské a vnesené učitelem do vyučování. Z **časového hlediska** jsou projekty rozděleny na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. Coufalová (2006) uvádí typologii projektů, kdy před přípravou projektu upozorňuje na to, že učitel by si měl uvědomit, jaký projekt chce vlastně realizovat a popisuje následující typy projektů:

- **podle záměru** – směřuje k promyšlení hlavního cíle projektu,

- **podle vztahu k učivu a předmětům ve škole** – projekt je zaměřen pouze na jeden předmět nebo bude využívat mezipředmětových vztahů,
- **podle uspořádání** – projekt proběhne za určité časové období v hodinách, může se prolínat mezi jednotlivými předměty nebo probíhat mimo výuku,
- **podle trvání** – krátkodobé, střednědobé, dlouhodobé,
- **podle místa realizace** – třída, školní budova, příroda,
- **podle zájemce** – vznikne ve třídě a je vyvolán zájmem žáků (spontánní projekt), umělé projekty (navržen a připraven učitelem),
- **podle počtu účasti žáků** – rozmanitost třídy – skupiny, dvojice, jednotlivci.

## 5.2 Průběh projektu

### Plánování projektu

Průběh projektu se opírá o čtyři fáze jeho řešení. **První fází je plánování** projektu, které začíná definováním podnětu (problém k řešení). Je podstatné, aby si učitel s ohledem na žáky ujasnil prvotní záměr projektu, jeho smysl a položil si otázku „Proč?“ a ve své rovině se zaměřil na zkušenosti rozvíjející osobnost žáka a stanovil si cíle v rovině kognitivní, psychomotorické, sociální a afektivní. Tohle vše hraje důležitou roli u žákovské motivaci, kdy je podněcována složka emocionální i volní a žákovi přibližuje daný záměr. Dále by si v rámci plánování výuky měl učitel *zvolit výstup projektu* (ujasnit si konečnou podobu produktu), *zpracovat časové rozvržení* (v jaké době, jak dlouho, s časovými prodlevami), *promyslet prostředí projektu* (na jakém místě se bude projekt realizovat), *určit účastníky projektu* (kdo všechno konkrétně se bude účastnit projektu), *zaměřit se na organizaci* (jakou cestou se projekt bude realizovat), *zajistit podmínky na projekt* (pomůcky, materiál), *promyslet hodnocení* (jakým způsobem ho zhodnotí) (Kratochvílová, 2006).

### Realizace projektu

**Druhou fází je uskutečnění projektu**, které se odvíjí od prodiskutovaného plánu. Žáci sklízí materiál, třídí ho, zpracovávají a vyhodnocují. U této fáze učitel vystupuje v roli poradce, kdy citlivě usměrňuje jednání žáků, především tedy v případě, kdy se žáci nesoustředí na cíle. Pokud projekt trvá déle, učitelova role spočívá v podpoře a motivaci



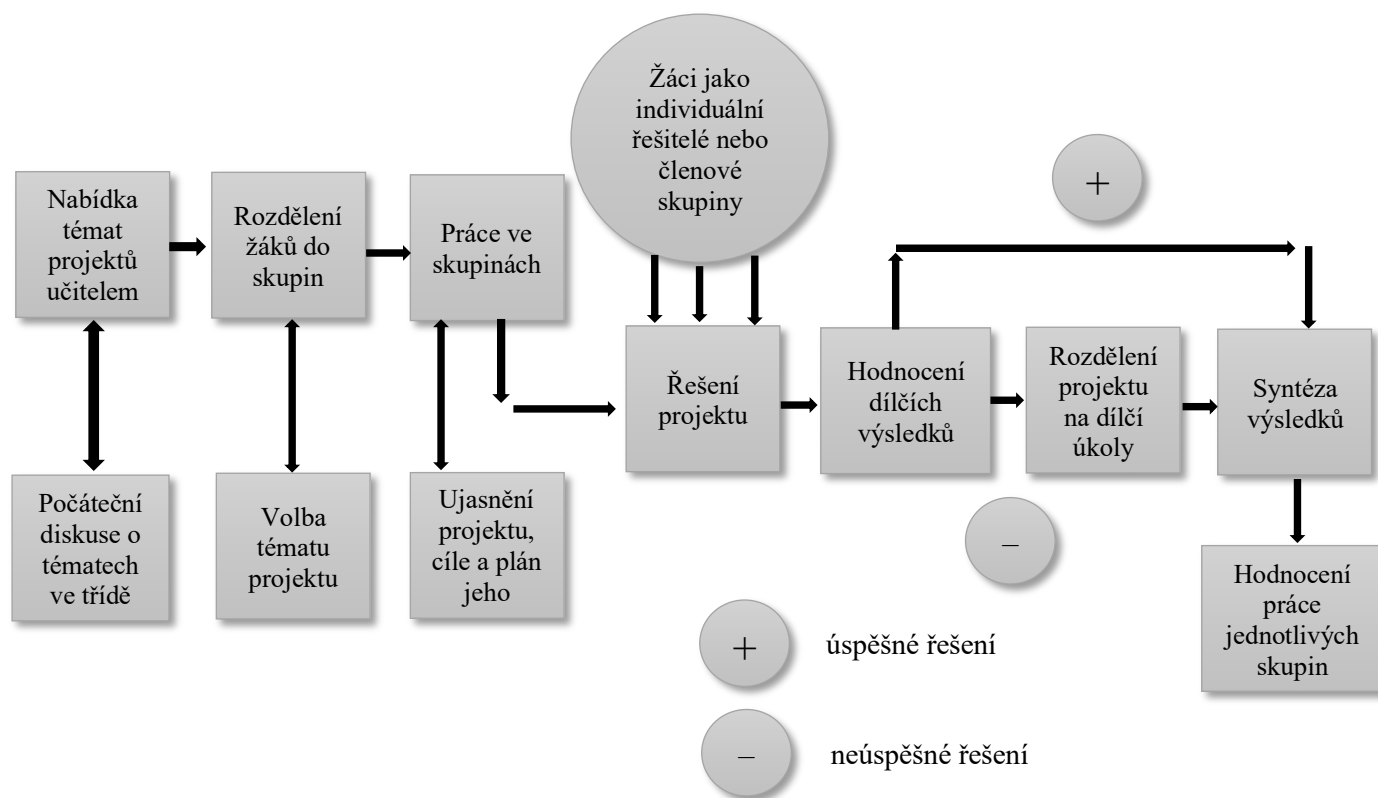
žáků, převážně z důvodu, aby žáci dokončili projekt a převzali za něj zodpovědnost (Kratochvílová, 2006).

### Prezentace výstupu

U **třetí fáze** žáci při **prezentaci** představují svůj výsledek, k němuž dospěli. Prezentace může proběhnout formou písemnou, ústní či představením reálného produktu. Závěrečná prezentace má několik podob – výstavka, videozáznam, kniha, časopis, koncert, beseda apod. Prezentace projektů se realizuje na několika úrovních: prezentace určena pro rodiče, prezentace ve třídě, škole, pro veřejnost a pro další instituce. Vhodné je, aby učitel prezentaci naplánoval tím způsobem, že se jí budou moci zúčastnit právě i rodiče. Tímto způsobem získají zpětnou vazbu o veškerých činnostech školy a výsledcích jejich dítěte (Kratochvílová, 2006).

### Hodnocení projektu

**Poslední fází** je **hodnocení** projektu, které se zaměřuje na celý proces – naplánování, průběh, výsledek. Doporučuje se, aby hodnocení projektu se opírala o taková kritéria, která jsou žákům známá a mělo by z něho vyplynout jisté opatření do budoucna (Kratochvílová, 2006).



(Maňák & Švec, 2003, s.147)

Obrázek 1 Model integrace projektové výuky

### 5.2.1 Role učitele při realizaci projektu

Při projektovém vyučování dochází ke změně učitele, který žákům neposkytuje dokončené poznatky, ale promění se ve spolutvůrce projektu a poradce. Jeho hlavním úkolem je, aby u žáků probudil zájem o poznání a vytvořil takové podmínky, které mu k tomu pomohou. V nižších ročnících plní učitel řídicí funkci, kdy postupem času vzrůstá samostatnost žáků a jejich zodpovědnost za průběh a výsledek projektu. Učitel už hodinu nevede, ale stává se poradcem, který dětem pomáhá a navádí je správným směrem, zároveň je vede k samostatnosti, učí je spolupráce s ostatními a vytváří příznivé a bezpečné klima třídy. Při projektu se může naskytnout několik neočekávaných situací, na které učitel musí rychle reagovat, a právě tyto neplánované situace vedou žáky k jejich rozvoji. Kvalitní a promyšlená příprava učiteli poskytne rozdělení jeho pozornosti, kdy sleduje individuálně žáky a získá kontrolu nad celou třídou (Coufalová, 2006).

### 5.3 Pozitivní faktory projektové výuky působící na osobnost žáka

Pozitivní faktory projektové výuky, které hrají roli u osobnosti žáka, popsala Zormanová (2014). Jedním z faktorů je, že projektová výuka zapojuje žáka dle jeho individuálních schopností a při práci jsou využívány dovednosti jednotlivých žáků. Dále žák získává vysokou motivaci k učení, jelikož projektová výuka se snaží o aktivizaci žáků. Žák zodpovídá za svou práci a její výsledek, pokud žáci pracují ve skupině, nese zodpovědnost za výsledek celá skupina. Žák si rozvíjí samostatnost, seznamuje se se způsoby práce s nejrůznějšími informačními zdroji, hledá řešení na vyvstávající problémy, využívá své dosavadní znalosti a dovednosti a chápe souvislosti mezi starými a novými znalostmi, dovede organizovat, řídit, plánovat a hodnotit, učí se spolupráce v týmu, rozvíjí si komunikační dovednosti, respektuje členy v týmu a kreativně rozvíjí svou tvořivost.

Stejně jako vše ostatní, i projektová výuka má své klady a zápory. Mezi **klady** lze zařadit: učitel se ocitá v nové roli (poradce), učitel vnímá negativa, ale i pozitiva dítěte, učitel využívá nové formy hodnocení a sebehodnocení a učitel si rozvíjí organizační dovednosti. Mezi zápory **spadá**: *dimenze žáka* (časová náročnost řešení projektu, žák nemá dostatek kompetencí) a *dimenze učitele* (příprava projektu je složitá a zabírá hodně času, hodnocení je náročnější) (Zormanová, 2014).

## 5.4 Projektová metoda

S projektem je velmi blízce spjata projektová metoda. Na tu je nahlíženo jako na uspořádanou soustavu činností učitele a žáků, kdy převládající pozici mají především učební činnosti žáků. Učitel plní poradenskou roli a svými činnostmi žáky vede k dosažení cílů a k pochopení smyslu projektu. Projektová metoda se řadí mezi složitější metody a představuje souhrn činností, která sjednocuje dílčí metody výuky a využívá formy práce. Samotným charakteristickým znakem projektové metody je učební činnost, která je organizovaná a směřuje k předem danému cíli, vyžaduje aktivitu žáka, reaguje na změny, které se vyskytnou při plnění projektu, je vnitřně vedena, může být teoretická i praktická, zaměřuje se na rozvíjení celé osobnosti žáka a motivuje žáka k učení (Kratochvílová, 2006).

Projektová metoda vyžaduje vysoké nároky na všechny učitele, a proto je z jejich strany spolupráce velmi důležitá. Příprava projektu je podmíněna důkladností a promyšleností. (Šimoník, 2005) Projektová metoda poskytuje podmínky pro vznik dalších vztahů, které se utvoří mezi učitelem a žáky – ti se stanou partnery, kteří společně usilují o určité dílo a každý z nich nese svůj podíl odpovědnosti. Tato metoda dále nabízí využití poznatků k řešení stanoveného problému „hned“ a podněcuje aktivitu žáků (Coufalová, 2006).

S ohledem na klasické metody je projektová metoda o něco náročnější a vyžaduje po učitelích nové přístupy. Učitel si volí různé organizační formy a v dnešní době se více zaměřují na rozsáhlejší projekty, do kterých je zapojená celá škola (Pecina, 2008).

## 6 TÝMOVÉ VYUČOVÁNÍ PODNĚCUJÍCÍ SPOLUPRÁCI MEZI UČITELI

Děti se mnohem snadněji učí spolupráce, jestliže ona samotná funguje v pedagogickém sboru. Není dobré si myslet, že učitel, který je perfektně připraven na výuku, zvládne svou práci zcela sám. Učitel jako osamělý běžec je představa, která je již zastaralá a pro profesní růst a další školní vzdělávání i nezdravá. Týmy v učitelském sboru usnadňují přesun od zkušeností a chování učitelů při vzdělávání do jejich školní praxe a od představ do reálného světa. Aby školy měly prospěch ze vzdělávání svých pedagogických pracovníků, je potřeba, aby se držely **dvou podmínek**: přesvědčení, že týmová práce umožňuje učitelům profesně růst a tím se drží vysoká úroveň školy a nápomoc pro práci učitelských týmů. Týmy budou plnohodnotně fungovat na té škole, kde učitelé budou ochotni spolupracovat, a ne se držet ideologie „každý si udělejte sám“ (Kasíková, 2010).

Týmové vyučování ve školách není zatím velmi využíváno, rozvíjelo se hlavně v šedesátých letech 20. století ve Spojených státech Amerických a jeho podstata spočívá v odlišných funkcích učitele a jeho odborné specializaci. Při týmovém vyučování dva učitelé spolupracují a zprostředkovávají obsah učiva ve výuce společně. **Výhodou** této formy je rozsáhlejší úhel pohledu, představení různých nápadů směřovaných k vyřešení určitého problému a střídání tempo řeči (Vališová & Kovaříková, 2021).

Hlavním rysem týmové výuky je spolupráce učitelů, kteří se podílejí na plánování, realizaci a vyhodnocení výuky. Tenhle typ vyučování se nachází v mnoha podobách. Jednu z nich popisuje Cipro (1970 in Zormanová, 2014), který učitele třídí do třech kategorií specialistů: **první kategorie** je tvořena vedoucím týmu (nejzkušenější učitel), který svou látku interpretuje větší skupině (100-150 žáků), **druhá kategorie** je seskládána z třídních učitelů, kteří pracují v běžné třídě a danou látku se žáky procvičují (30-35 žáků), **třetí kategorie** je složena z odborných učitelů, kteří mají na starost menší skupiny (5-7 žáků) se kterými vedou diskusi o dané látce (Zormanová, 2014).

Mezi **výhody** týmové výuky zařadila Zormanová (2014) následující body: respekt učebního tempa žáků, zaměření každého žáka, kvalitnější výuka, zkvalitnění práce učitele (zkušenější učitelé předávají znalosti těm méně zkušeným) a zároveň poukázala i na jednu **nevýhodu**, kterou je časová náročnost. Naopak Kasíková (2010) za **výhodu** týmového vyučování považuje rozdělení odpovědnosti učitelů, která má různé podoby: v týmovém vyučování má jeden učitel odpovědnost za obsah daného tématu a druhý plní roli asistenta při plnění úkolů, procvičuje se žáky učivo nebo sleduje jejich učební činnost.

Kasíková (2010) se ve své publikaci nejen zaměřuje na celistvou týmovou spolupráci mezi učiteli, ale **vypichuje tři základní cíle týmů vzájemné pomoci**, kterými jsou: poskytnout podpůrnou skupinu učitelům, vytvořit skupinu skládající se z pedagogů, kteří se podílejí na spolupráci při plánování a realizaci něčeho nového ve výuce a zpětně každému z týmu poskytnout reflexi při realizaci týmového vyučovacího plánu, o výsledcích třídy a učitelova chování.

Je potřeba, aby zde byl vyzdvížen pojem **tandemová výuka**. Tato forma výuky je označována také jako **párová**, kdy během výuky působí dva učitelé. Výuka se posune jiným, zcela novým směrem a stane se zajímavá nejen pro vyučujícího, ale i pro samotné žáky. Učitel by si měl dávat pozor, jakého kolegu si k sobě vybírá, jelikož ne každý je schopen se podřídit druhému. **Výhodou** této výuky je, že se učitelé mohou od sebe mnohé naučit a poté nové poznatky využívat ve své výuce. **Mezi další výhody** se řadí: větší připravenost na žáky, odborná podpora, pestrost výuky, inovace, inspirace, využití aktivizačních metod, lépe se udržuje žákovská pozornost, podporuje se kritické myšlení žáka a rozvíjí se jeho kreativita. **Do nevýhod spadají následující faktory**: otázka toho, kdo s učitelem do tandemu půjde, financování, vznik katastrofy, odborné rozepře, negativní reakce ze strany žáků a ego kolegy. Při tandemové výuce je důležité, aby se učitelé na výuku dobře připravili a společně projednali cíle, metody a postupy. Tandem se ne vždy totiž hodí pro každý typ vyučování nebo obsah výuky. Během tandemu by neměli učitelé sklouznout do takové podoby výuky, kdy jeden vede hodinu perfektně, druhý jen postává a vesměs jen toho prvního doplňuje maličkostmi. Zde by měl být uplatněn princip 3 S – plánování, výuka, reflexe (Fales, 2017).

Je po třeba zmínit čtyři klíčové aktivity, které mají podstatnou roli v učitelském týmu:

1. Často prováděné profesní diskuse, při kterých dochází k výměně informací a jsou řešeny problémy, které jsou spjaty se zdokonalováním výuky.
2. Společné plánování, navrhování a příprava v zájmu inovativních změn.
3. Týmové vyučování.
4. Hospitace hodin, ve kterých byly využité změny a novoty a společná reflexe vyplývající z pozorování (Kasíková, 2010).

Společně plánovat znamená udělat krok vpřed, který se týká změn ve výuce přinášejících jistou účinnost. Společná práce na projektování výuky znamená, že tým do ní musí vložit více času a energie, aby byla efektivní, sledovat při ní chování žáků a diagnostikovat podmínky učení, které by mělo být úspěšné. Výuka, na níž se učitelé podílejí společně, přináší jisté **výhody**: dochází k podpoře integrace učiva, učitelé pracují ve

skupinách, které mají různorodé úlohy (s různou obtížností), vzniká přirozený model pro spolupráci žáků, který je podmíněný vzájemnou souhrou mezi učiteli (Kasíková, 2010).

## 6.1 Pracovní tým

Horváthová (2008) charakterizuje tým jako skupinu lidí, kteří spolupracují, mají společné cíle a jsou na sobě vzájemně závislí. Tímto se diferencuje tým od pracovní skupiny, kde lidé vykonávají práci sami za sebe. Zahrádková (2005) definuje tým jako celek, ve kterém lidé spolupracují s cílem, který je časově omezený, limitovanou velikostí a danými pravidly a rolemi. Tým je definovaný typ práce a spolupráce, který se vyznačuje následujícími rysy: počet členů bývá menší, členové jsou si rovni, všichni respektují nastavená pravidla, role jsou jasně dány, komunikace je efektivní a konflikty jsou řešeny účelně, členové týmu jsou schopní reflexe a v týmu panuje důvěra a otevřenost.

Kovács (2007) vymezuje tým jako početně malou skupinu, která se vzájemně doplňuje dovednostmi, dosahuje předem daných cílů a směřuje k přijetí zodpovědnosti za své konání. S ohledem na počet členů může mít pracovní skupina neomezené množství, kdežto tým se skládá z pěti až devíti členů. Fungující týmová práce je založena na sestavení efektivně spolupracujícího týmu. Členové takového týmu si musí uvědomit, že nejdůležitější je pro ně předem stanovený, jasně definovatelný cíl. Právě při jeho dosahování se využívá přínosů týmu, kdy dochází k vyprodukování mnohem většího množství řešení problémů. Vliv na fungování týmu má vedoucí týmu, který se musí soustředit nejen na stanovené cíle, ale i požadavky a potřeby jednotlivých členů týmu. Při zadávání úkolů by měl vedoucí týmu brát ohled na silné a slabé stránky ostatních členů. Členové týmu by měli dokázat správně komunikovat a ovládat komunikační techniky (technika aktivního naslouchání, vyjednávání, kladení otázek, sebe prezentace) – špatné předávání informací vede k negativním situacím. Komunikace, která je správná a intenzivní vede k dlouhodobému a efektivnímu fungování týmu. Při **sestavování** týmu je důležité se zaměřit na jeho celistvé složení, kdy je potřeba určit: členy týmu, kdo se stane vedoucím, týmové role, velikost týmu, odborná kvalifikace členů, osobnostní charakteristiky. **Velikost** týmu se stanovuje podle cíle a úkolu, který má být proveden. Při **výběru** jedinců, kteří mají v týmu figurovat, se musí ohlížet na jejich odborné znalosti, osobnostní charakteristiky a přidělené týmové role (Horváthová, 2008).

Horváthová (2008) ve své publikaci zmiňuje následující **charakteristiky efektivně pracujícího týmu**:

- členové týmu berou ohled na stanovený cíl a přijímají ho,

- atmosféra v týmu je uvolněná, členové se k sobě chovají přátelsky,
- členové si uvědomují důležitost řešení úkolů a nesou za ně zodpovědnost,
- jedinci mají prostor k diskusi,
- konstruktivní kritika je vítána,
- konflikty jsou řešeny,
- úkoly se rozdělují podle schopností členů,
- vedoucí má od ostatních respekt a tým jej uznává.

Naopak Thomson (2007 in Horváthová, 2008) se zaměřuje na **problémy**, které vznikají u **neefektivních týmů**:

- špatný výběr jednotlivých členů,
- nejasná organizace,
- nedostačující práce vedoucího týmu,
- motivace na nízké úrovni,
- nepřiměřené a nejasné cíle.

Krüger (2004) vymezuje patrné rozdíly mezi skupinou a týmem. Tyto rozdíly jsou schematicky podchyceny v následující tabulce:

Charakteristické znaky	Skupina	Tým
<b>Zájmy členů</b>	Členové sledují své individuální zájmy.	Všichni se drží rčení „táhneme za jeden provaz.“
<b>Cíle</b>	Jsou pozorovány různé cíle.	Sleduje se jeden cíl.
<b>Organizace</b>	Organizace je přirozená.	Organizace je pevně dána.
<b>Motivace</b>	Motivace je brána z venku.	Motivace je brána zevnitř.
<b>Konkurence</b>	Členové mají konkurenci mezi sebou.	Konkurence míří směrem ven.
<b>Komunikace</b>	Komunikace probíhá zčásti otevřeně, zčásti krytě.	Zpětná vazba probíhá otevřeně.
<b>Vzájemná důvěra</b>	Vzájemné důvěry není ve skupině mnoho.	Silná důvěra mezi členy v týmu.

Tabulka 2 Rozdíly mezi skupinou a týmem

Podle Kovácse (2007) existují **obecně platné závěry**, které souvisí s rozlišováním pracovních skupin a týmů: ne každá skupina se dá považovat za tým. Skupina může mít znaky týmové práce v činnosti, kterou provádí, rozdíl mezi týmem a skupinou se odvíjí od schopností členů řešit nejrůznější úkoly, které svou náročností vyžadují propojení znalostí a dovedností.

Hayes (2005) poukazuje na nejdůležitější rozdíl mezi skupinou a týmem. Tým definuje jako skupinu lidí, kteří se aktivně podílí na dosažení totožného cíle. Členové týmu na tomto cíli spolupracují a není to jen o tom, že každý se soustředí pouze na svou práci. Spolupracující členové se nepokouší narušit práci ostatních či jakkoliv ji ztěžovat, právě naopak, snaží se pomáhat a podílet se na plnění týmového úkolu. Dalším rozdílem mezi skupinou a týmem je postavení. Aby skupina fungovala efektivně, musí se skládat ze členů se stejným nebo podobným postavením v organizaci. Pokud se ve skupině nachází někdo, kdo má vyšší postavení než ostatní, často dochází k narušení skupiny, ovšem v týmu na postavení nezáleží, práce a pozitivní přínos od každého se cení, jelikož vede k naplnění společného cíle. Člověk s vyšším statusem je v týmu brán jako článek skládačky, který dopomůže ke splnění cíle a z hlediska sociální identity se stává „jedním z nás“, a ne „jedním z nich“. Při budování týmu je podstatné, aby se vytvořila silná vazba, která se váže ke skupině. Tým nemůže fungovat v případě, kdy se členové nejsou schopni identifikovat jeden s druhým.

### 6.1.1 Tvoření efektivně pracujícího týmu

Tým by se měl skládat ze tří až osmi lidí, kteří společně dovedou spolupracovat. Pokud učitel chce sestavit kvalitní tým, měl by myslet na to, aby v něm bylo zastoupeno co nejvíce rolí – myslitel, vyhledávač informací apod. Důležité je, aby došlo ke stanovení cílů a tématu, na který tým upře svoji pozornost, k podpoře atmosféry a kooperace v týmu (Sikorová, 2007 in Zormanová, 2014).

Efektivně pracující tým se projevuje tak, že členové týmu se cítí ve skupině jako doma, účastníci se za pomoci týmové práce rozvíjejí, v pracovní skupině funguje spolupráce v radostném klimatu, rozvíjejí se soukromé kontakty a každý se uplatní tak, jak umí (Belz & Siegrist, 2001).

Součástí pracujícího týmu je **týmová práce**, kterou Horváthová (2008) definuje jako postup, při němž dochází k jednotlivým fázím – stanovení cílů, vytvoření týmu, fungování týmu, zpětná vazba. Technika týmové práce se odvíjí od úkolu nebo problému. Podstatou týmové práce je vzájemné úsilí členů týmu, kteří usilují o předem stanovený cíl. Kotrba a



Lacina (2007) zdůrazňuje, že u tohoto typu práce je podstatné, aby se do ní přidali všichni zúčastnění jedinci a dohlíželo se tak na všechny, kteří jsou jakýmkoliv způsobem odstrkováni (převážně outsideři). Je potřeba, aby se tito jedinci nenásilnou formou zapojili do práce ve skupině (jednou z možností je nastolit různá pravidla a omezení). Podstatné je ukázat žákovi, že nejen ve škole, ale i v životě mnohdy sám o sobě nic nezmuže, a proto je důležité, aby dokázal pracovat v týmu a v něm spolupracoval. Výhodné je, aby učitel využíval ve výuce takových metod, kde se musí zapojit každý a konečný výsledek odpovídá práci, aktivitě a příspěvků všech ze skupiny, kteří se na něm podíleli. Převážně dochází k tomu, že ve skupině pracuje pouze část aktivních jedinců a zbytek členů se na práci nepodílí vůbec. Jednou z možností, jak se téhle nepříjemné situaci vyhnout, je činnost učitele. Výsledné řešení může v závěru hodiny prezentovat kdokoliv z týmu. Učitel žákům neprozradí, kdo bude ostatním přednášet ze skupiny výsledné řešení. Prezentujícího vybere náhodně až těsně před prezentováním. Tento způsob donutí žáky ve skupině, aby projevovali zájem o průběh řešení a znali výsledky, které poté odprezentují.

Na týmovou práci navazují **základní pravidla**, kdy každý tým by si měl sestavit pravidla práce, na kterých se členové domluví. Cílem těchto pravidel je efektivní spolupráce a odstranění nežádoucího chování a projevů členů týmu. Mezi **základní pravidla týmové práce** patří: členové nesou odpovědnost za řešení úkolů, každý člen se aktivně podílí na diskusi, členové respektují své názory, pozornost je zaměřena na cíle, všechny nápady se projednávají (Kovács, 2007).

Během týmové práce i přes stanovení pravidel se ovšem můžou vyskytnout **bariéry**, které poukazují naopak na **neúspěšný tým**. Tyto bariéry vyjmenovala Kolajová (2006): nedojde ke ztotožnění členů s cílem a není mezi nimi dostatečná komunikace, nerespektují se pravidla a na členy týmu se nedá spolehnout, nevznikne zodpovědnost za práci, při práci se zpětnou vazbou se nerespektuje otevřenost a objeví se nekonstruktivní kritika, odběhne se od podstaty problému, vzniknou stereotypy, kdy se nevyužije technik týmové práce.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 7 METODOLOGICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na podoby týmové spolupráce využívané učiteli na 1. stupni základní školy. Cílem je zjistit, v jakém rozsahu se týmová spolupráce a její možnosti uplatňují ve vyučování na 1. stupni jako vyučovací strategie. Byl stanoven hlavní výzkumný cíl, na který navazují dílčí výzkumné cíle. V návaznosti na cíle je vytýčena hlavní výzkumná otázka a dílčí výzkumné otázky, na které jsem našla odpovědi prostřednictvím kvalitativně orientovaného výzkumu.

### 7.1 Cíle výzkumu

#### Hlavní výzkumný cíl:

Zjistit možnosti týmové spolupráce využívané učiteli ve vyučování na 1. stupni základní školy.

#### Dílčí výzkumné cíle:

1. Identifikovat formy týmové spolupráce ve vyučování na 1. stupni základní školy.
2. Odhalit, jaké formy týmové spolupráce využívají učitele ve vyučování nejčastěji.
3. Jaké učební činnosti volí učitel se záměrem rozvíjení spolupráce mezi žáky?
4. Zjistit, jakým způsobem spolupracují učitelé přímo ve výuce.
5. Zjistit, jakou roli plní učitel v týmové spolupráci žáků.

#### Hlavní výzkumná otázka:

Jaké možnosti týmové spolupráce využívají učitelé ve vyučování na 1. stupni základní školy?

#### Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké formy týmové spolupráce lze identifikovat ve vyučování?
2. Jaké formy týmové spolupráce využívají učitelé ve vyučování nejčastěji?
3. Jaké učební činnosti volí učitel se záměrem rozvíjení spolupráce mezi žáky?
4. Jakým způsobem spolupracují učitelé ve výuce?
5. Jakou roli plní učitel při týmové spolupráci žáků?

## 7.2 Metody sběru dat

Vzhledem k tématu mé práce byl zvolen výzkum kvalitativního charakteru. Podle Maňáka a Švece (2004) kvalitativní výzkum, který je prováděn v humanitních vědách, označuje metody a techniky ke zkoumání pedagogických jevů. Nezaměřuje se na kvantifikaci empirických dat, ale usiluje o jejich podrobnou kvalitativní analýzu. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu jde výzkum kvalitativní více do hloubky bádáných jevů a snaží se o jejich začlenění do širší souvislosti. Další jeho individualitou je přístup ke zkoumaným subjektům, kdy v průběhu nezaujímá výzkumník velkou vzdálenost od zkoumaných subjektů, nýbrž opačně je s nimi v mnohem bližší interakci. (Maňák & Švec, 2004).

### 7.2.1 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je nejčastěji využívanou metodou pro sběr dat v kvalitativním výzkumu. Označuje se jako hlubkový rozhovor, kdy dochází k dotazování jednoho účastníka výzkumu obvykle jedním výzkumníkem prostřednictvím otevřených otázek. Švaříček (2007) odkazuje, že prostřednictvím tohoto rozhovoru dochází ke zkoumání členů jednotného prostředí, určité a specifické sociální skupiny s cílem získat jednání, která jsou totožná a disponují jimi členové vybrané skupiny. Právě díky otevřeným otázkám badatel lépe porozumí pohledu jiných osob. Tím lidem umožní se otevřeně vyjádřit k dané problematice a neomezí je na výběr položek v dotazníku. (Švaříček & Šedřová, 2007)

Pro svůj výzkum jsem si zvolila hlubkový polostrukturovaný rozhovor s vybranými učiteli 1. stupně základní školy. Rozhovor mi umožní zjistit, jaké možnosti týmové spolupráce učitelé upřednostňují ve svých hodinách, proč tomu tak je a jakým způsobem spolupracují učitelé při výuce.

### 7.2.2 Nestrukturované pozorování

Oproti rozhovoru, jehož jádrem je vyjádření toho, co si respondent o dané problematice myslí, se pozorování usiluje o zjištění, co se doopravdy děje. Jedná se o schopnost pozorovat, která se projevuje při každodenních činnostech a v kvalitativním výzkumu jde o její smysluplné a cílevědomé používání. Dosti často nejde jen o vizuální stránku pohledu, ale také o sluchové, čichové a pocitové vjemy. (Hendl, 2016) Záměrem nestrukturovaného pozorování je získat koncentrovaný popis jednání, které není dopředu nijak definované. (Švaříček & Šedřová, 2007)

Nestrukturované pozorování jsem si zvolila proto, aby mi napomohlo se k mému výzkumnému tématu dostat hlouběji a pochopit záměr využívaných forem ve výuce učitelů na 1. stupni základních škol.

### 7.3 Výzkumný soubor

Výzkum probíhal na základní škole v Moravskoslezském kraji. Jedná se o klasickou základní školu, která není zaměřena na alternativní pojetí výuky. Výzkumné šetření jsem prováděla po dobu dvou měsíců, kdy jsem vedla rozhovory s učiteli prvního stupně a docházela na pozorování do hodin třetích ročníků.

#### 7.3.1 Rozhovory

Rozhovory jsem realizovala s učiteli prvního stupně základní školy. Celkově jsem uskutečnila osm polostrukturovaných rozhovorů, které jsem měla dopředu s učiteli domluvené. Učitelé byli velice ochotní mi rozhovory poskytnout a každý z nich se nesl v příjemné atmosféře. Hovořili velmi otevřeně a na každou otázku plynule odpovídali. Každý rozhovor trval jinou dobu, odvíjelo se to od toho, jak dlouho učitelé hovořili o dané problematice.

Před začátkem rozhovoru jsem vždy respondentovi seznámila s tématem mé diplomové práce, výzkumným šetřením, co je hlavním cílem práce a jak využiji jejich odpovědi za účelem získání dat. Všechny respondenty jsem ujistila, že rozhovor je určen pouze pro mou práci a jejich výpovědi nebudou nikde zveřejňovány. Rozhovor se skládal celkem z pěti hlavních otázek, které byly otevřeného charakteru. V úvodní části jsem se dotazovala na věk, délku praxe a další vzdělávání v posledních 5 letech. V hlavní fázi jsem pokládala doplňující otázky, které se týkaly organizačních forem ve výuce – převážně tedy spolupráce žáků, projektové výuky, párové výuky, kooperativního učení a dotazovala se na spolupráci probíhající ve výuce mezi učiteli. V závěrečné fázi jsem respondentům poděkovala za rozhovor a čas, který mi věnovali.

V tabulce č. 3 jsem označila jednotlivé respondenty písmenem „R“ a přiřadila číslíci pro lepší přehlednost a zestručněnou charakteristiku. Všech 8 respondentů byly ženy a působí na stejné základní škole. Tabulka uvádí, že 7 respondentek z 8 má opravdu velmi bohatou praxi. Jedna respondentka je sice teprve začínajícím pedagogickým pracovníkem, jejíž praxe spadá pod 5 let, ale i přes to jsem měla možnost slyšet, jak je na danou problematiku nahlíženo z pohledu nově zaběhlého učitele.

<b>Respondent</b>	<b>Pohlaví</b>	<b>Věk</b>	<b>Délka praxe</b>
<b>R1</b>	žena	33 let	2 roky
<b>R2</b>	žena	62 let	42 let
<b>R3</b>	žena	48 let	26 let
<b>R4</b>	žena	47 let	26 let
<b>R5</b>	žena	44 let	19 let
<b>R6</b>	žena	55 let	31 let
<b>R7</b>	žena	58 let	38 let
<b>R8</b>	žena	51 let	25 let

Tabulka 3 Přehled respondentů

### **Respondentka 1**

Učitelka na základní škole působí teprve 2 roky a dodělává si vysokoškolské vzdělání. Aktivně se zajímá o nové metody a formy ve výuce, kdy se nejvíce zaměřuje na skupinovou práci, Hejného matematiku a čtenářské dílny.

### **Respondentka 2**

Tato učitelka má velmi bohatou a dlouholetou zkušenost při práci s dětmi. Na vybrané základní škole působí 42 let, stále se vzdělává a zajímá se o nové metody a formy ve výuce. Již má za sebou několik kurzů, které byly zaměřeny na hodnotové vzdělávání, Hejného matematiku, chování dětí a spolupráci s rodiči. Ve výuce nejvíce uplatňuje skupinovou práci, projektové vyučování, práci s interaktivní tabulí a tandemovou výuku v rámci projektů.

### **Respondentka 3**

Učitelka má za sebou již 26 let pedagogické praxe. V jejím dalším vzdělávání se zajímá o Hejného matematiku, kterou aplikuje ve své školní praxi. Nadále projevuje zájem o nové metody a formy ve výuce, které posléze využívá ve své práci s dětmi tak, aby je nadále rozvíjela.

**Respondentka 4**

Učitelka působí ve školní praxi 26 let, přerušila pouze jednou, kdy byla na mateřské dovolené. Dochází na vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP, má za sebou tvořivou školu a účastní se online webinářů. O nové metody a formy ve výuce se aktivně zajímá, své hodiny vede tak, aby bavily žáky a ji samotnou. Uplatňuje ve výuce skupinovou práci a práci s interaktivní tabulí. Ve výuce využívá pouze prvky Hejného matematiky.

**Respondentka 5**

Učitelka vykonává učitelkou profesí 19 let. Dochází na vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP, dále navštěvuje různé kurzy a absolvuje nejrozličnější školení. Ve své výuce aplikuje různé metody a formy a snaží se o plné využití nově získaných vědomostí.

**Respondentka 6**

Učitelka působí ve své pedagogické praxi 31 let, z toho dva roky byla na mateřské dovolené. Naposledy prošla školením Hejného matematikou a online školením na Amos učebnice. Neustále se vzdělává a zajímá o nové metody a formy. Ve výuce aplikuje Hejného matematiku.

**Respondentka 7**

Učitelka je ve své profesní praxi 38 let. Zpočátku působila v družině, první stupeň dostudovala dálkově. Svou praxi vykonávala souvisle. Nadále se vzdělává, zaměřuje se na děti se specifickými potřebami, absolvovala školení na Hejného matematiku a průběžně navštěvuje další školení. O nové metody a formy se aktivně zajímá.

**Respondentka 8**

Učitelka vykonává pedagogickou praxi 25 let souvisle. Naposledy prošla cyklem hodnotového vzdělávání a různými školeními – práce s komplikovaným žákem, práce s rodičem, jak pracovat s asistentem pedagoga a výtvarné školení. Prodělala kurz na počítače a online žakovskou knížku. O nové metody a formy se zajímá, v této době hodnotí své žáky pouze formou slovního hodnocení.

**7.3.2 Pozorování**

Pro nestrukturované pozorování jsem si vybrala dva třetí ročníky. Z předběžných rozhovorů s učiteli, které jsem realizovala začátkem ledna tohoto roku, jsem věděla, že u třetích ročníků se spolupráce mezi žáky objevuje v nejhojnější míře, protože paní učitelky

těchto tříd se mi rozpovídaly o tom, jak skupinové vyučování provádějí velmi často, proto jsem si zvolila pro pozorování právě tenhle ročník.

Ve třetí třídě A se nachází 17 žáků, přesněji 7 dívek a 10 chlapců. Třída je přizpůsobená potřebám žáků. V přední části je umístěna interaktivní tabule, kterou využívá třídní paní učitelka ve vyučování a obyčejná bílá tabule na fixy. Vpravo od tabule visí dvě nástěnky, které jsou ozdobeny obrázky s vyjmenovanými slovy po B, L a M. Hned pod nimi je umístěna lavice, na které jsou umístěny elektronické klávesy. Žáci v lavicích sedí po dvojicích, natočené je mají čelem k tabuli. Třída je velmi bohatě vyzdobená, nese se v tematickém znění „Mach a Šebestová“. Žáci mají k dispozici koberec, který mohou o přestávce využívat na různé společenské hry nebo pro odpočinek. V zadní části třídy je umístěn stůl, který se využívá jako odkladný prostor pro učebnice a sešity žáků. Hned za ním na stěně visí plakát o státních symbolech a svátcích České republiky. Vedle něj mají žáci k dispozici *Strom čtenářů*, na kterém jsou pověšeny různě barevná srdíčka se jmény žáků a s názvy knih, které přečetli. Žáci ve třídě mají umístěný dřevěný regál s vlastními pomůckami a hrami. V levé části třídy je další barevný koberec určen pro trávení přestávek a na stěně nad ním visí malá násobilka. Přítomni jsou zde dva osobní asistenti. První asistent má na starosti žáka, který je pomalejší, druhý asistent je přítomen u žáka, který má speciální vzdělávací potřeby – ten sedí sám a ze strany asistenta je mu věnována velká pozornost.

Ve třetí třídě B se nachází 23 žáků, přesněji 8 dívek a 15 chlapců. Třída je prostorově větší. Lavice jsou rozmístěny do tvaru U. Mezi nimi je na zemi umístěný zelený koberec, který žákům slouží pro odpočinek nebo hraní společenských her. V přední části třídy jsou dvě tabule, jedna interaktivní, se kterou pracuje ve vyučování třídní paní učitelka a druhá křídlová, která je určena na rozvěšování obrázků k danému učivu a zaznamenávání domácích úkolů. V zadní části třídy je umístěn stůl, na který žáci odkládají pracovní sešity. Hned vedle něj stojí skříně, ve kterých mají žáci pracovní pomůcky převážně do výtvarné výchovy. I tato třída je bohatě vyzdobená, její tematické znění jsou „Detektivové“. V rámci tohoto tématu jsou po třídě vyvěšeny nástěnky s učivem, rozvrhem hodin a zápisem přečtených knih každého žáka. V horním rohu třídy je pověšená síť a na ní jsou umístěna třídní pravidla. Tato třída má dokonce vedenou schránku důvěry, kde žáci zapisují své stížnosti nebo situace, které jim ve třídě vadí. Každý pátek se tato schránka v závěru hodiny hodnotového vzdělávání otevře a problémy se řeší s třídní paní učitelkou. Dále se v této třídě nachází dvě paní asistentky – osobní a učitelka. Jedna z nich má na starosti žáka, který je pomalejší a druhá má u sebe dva žáky ukrajinského původu.



Celkem jsem realizovala 14 pozorování – 7 pozorování ve třídě A, 7 pozorování ve třídě B. Počet jsem volila rovnoměrně za lepším účelem porovnávání. Vzhledem k tématu mé diplomové práce jsem pozorovala následující předměty: český jazyk, matematiku a prvouku.

Pro lepší přehlednost uvádím jednotlivé odpozorované hodiny v následujících tabulkách:

<b>Datum</b>	<b>Předmět</b>
06.01.2023	Prvouka
24.02.2023	Prvouka
24.02.2023	Český jazyk
24.02.2023	Matematika
27.02.2023	Matematika
27.02.2023	Český jazyk
28.02.2023	Český jazyk

Tabulka 4 Pozorované hodiny ve třídě A

<b>Datum</b>	<b>Předmět</b>
03.01.2023	Prvouka
08.01.2023	Český jazyk
13.01.2023	Prvouka
16.01.2023	Matematika
25.01.2023	Matematika
25.01.2023	Český jazyk
27.01.2023	Český jazyk

Tabulka 5 Pozorované hodiny ve třídě B

## 7.4 Metoda pro zpracování výsledků výzkumu

Pro zpracování výsledků jsem si zvolila metodu Otevřeného kódování. Kódování jako celek tvoří operace, díky kterým jsou údaje demontovány, shrnuty a znovu sestaveny novými způsoby. Strauss a Corbin (1999, s. 43) ve své knize uvádějí, že „*Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace.*“ Během otevřeného kódování dochází k tomu, že údaje jsou rozebrány na jednotlivé kusy a pozorně prostudovány. Pozorováním dojde ke zjištění podobnosti a rozdílů. Tento proces vede ke zkoumání domněnek o daném jevu a zároveň poukazuje na nové objevy. Pro otevřené kódování jsou základní dva analytické postupy – **porovnávání** a **kladení otázek**. Pojmy u těchto postupů v zakotvené teorii jsou přesné a specifické. Prvním krokem analýzy je **shrnutí údajů** – jde o rozbor pozorování nebo odstavce a přidělení jména každému případu nebo události. V tomhle případě přicházejí na řadu otázky. Druhým krokem je **určování kategorií**. Jelikož se u výzkumu mohou vyskytnout stovky pojmů, je důležité je seskupit (podobné s podobnými). Procesu seskupování pojmů ke stejnému jevu se nazývá kategorizace. Kategorie obsahují specifický pojmový rozsah, který stanovuje, které skupiny pojmů patří k dané kategorii. Dalším krokem je **pojmenování kategorií**, kdy zvolené pojmenování by mělo sedět s údaji, které obhazuje. Podstatné je, aby kategorie byla pojmenována a dalo se o ní nadále přemýšlet a analyticky ji rozvíjet. U **rozvíjení vlastností a dimenzí kategorií** se nejdříve začíná s vlastnostmi. Vlastnosti se nadále rozkládají na jednotlivé dimenze, které umístění vlastnosti uvádí na škále. Nejpodrobnějším a nejlepším způsobem analýzy je začít prvně s analýzou samotného rozhovoru a následným rozborem řádku za řádkem. Dojde k pečlivému zkoumání jednotlivých větných úseků a kategorie se stanou základem pro pořizování vzorků. Následné záznamy z kódování si musí jedinec určit sám a zjistit, který mu vyhovuje nejvíce. (Strauss & Corbin, 1999)

## 8 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Závěrečná část diplomové práce pojednává o výsledcích výzkumu, které jsem analyzovala a následně interpretovala. Data jsem získala z rozhovorů s osmi učiteli vybrané základní školy a pro získání většího povědomí o spolupráci probíhající mezi učiteli a žáky a využívaných organizačních formách ve výuce, jsem docházela na pozorování vybraných hodin třetích tříd.

### 8.1 Analýza rozhovorů a intepretace dat

Hlubkový polostrukturovaný rozhovor jsem vedla s 8 učiteli vybrané základní školy. Mým záměrem bylo zjistit, *jaké možnosti týmové spolupráce učitelé ve svých hodinách využívají, jaké jsou možnosti přímé spolupráce mezi učiteli, jaké volí učitelé učební činnosti, které podporují spolupráci u žáků a jakou roli zastávají při týmové spolupráci žáků*. Po rozhovorech jsem provedla doslovné přepsání textu a ten si rozdělila na 26 pracovních kódů, z nichž vzešlo 8 kategorií, které jsem následně interpretovala.

**Jednotlivé kategorie vyplývající z rozhovorů s učiteli:**

	Kategorie	Pracovní kódy
1.	posilování osobních vztahů mezi žáky prostřednictvím spolupráce	důraz kladen na spolupráci vzájemná pomoc při společné práci sociální vztahy ve třídě způsob hledání řešení společně
2.	skupinová výuka zastupující největší podíl při společné práci žáků	skupinová forma výuky rychlejší forma práce zapojení žáků do společné práce
3.	pozitivní vlivy převládající při skupinové práci žáků	výhody skupinové práce aktivizace žáků učení hravou formou žákovské role
4.	učitel jako pozorovatel při týmové spolupráci žáků	učitel v roli pozorovatele zájem o žákovskou učební činnost role šéfa a přihlížejícího
5.	párová organizace ve výuce podmiňující vzájemné učení	práce ve dvojicích podílení se na společné práci

		párová organizace
6.	spolupráce učitelů v tandemové výuce	fungující spolupráce předávání zkušeností mezi učiteli tandemová výuka se staršími žáky
7.	přínosy projektového vyučování	celodenní společná práce žáků projektové vyučování s prožitkem práce žáků ve skupinách
8.	minimální zastoupení kooperativního učení	neznalost kooperativní výuky kooperativní prvky ve výuce náznak kooperace mezi žáky

Tabulka 6 Přehled kategorií z rozhovorů

Nyní bych přiblížila první kategorii, kterou jsem nazvala *posilování osobních vztahů mezi žáky prostřednictvím spolupráce*. Pod tuto kategorii spadají zřetelné faktory, které posilují osobní vztahy mezi žáky při spolupráci ve výuce. Žáci si při společné práci musí vzájemně vypomáhat, hledat různé způsoby řešení při problematických úkolech, a právě tímto způsobem se upevňují sociální vztahy ve třídě. Žáci se učí spolupracovat na přijatelné bázi, kdy musí pochopit, že bez spolupráce a pomoci druhých lidí se občas neobejdou a uvědomit si význam tohoto pojmu v socializačním kontextu.

R4: „(...) aby se děti naučily spolupracovat s *ostatními*, aby uměly nějakým způsobem i já nevím *ustoupit* třeba ve svých nějakých názorech (...)“

„(...) víceméně *všichni* pracujeme ve skupině nebo s někým *musíte* spolupracovat, *komunikovat* a takhle se to nejlépe naučí (...)“

Z výpovědi učitelky je patrné, že má určitou potřebu žáky rozvíjet i ze sociálního hlediska, proto je velmi důležité, aby žáci mezi sebou dokázali spolupracovat a tímto způsobem si zlepšovat vztahy mezi svými vrstevníky. Potřeba komunikace se u každého žáka vyskytuje v jiné míře, ovšem je základem pro efektivní spolupráci a rozvoj osobních vztahů. Pokud učitel má zájem o rozvoj žáků v oblasti sociálního učení, musí žáky stavět do takových pozic, u kterých dojde k vzájemné interakci a podpoře třídních vztahů.

Další kategorie, která mi z rozhovorů vyloupila, je *skupinová výuka zastupující největší podíl při společné práci žáků*. Při skupinové výuce žáci pracují ve skupinách, které

se skládají maximálně z počtu pěti žáků. Pokud učitelé chtějí, aby žáci spolupracovali a podíleli se na práci, převážně využívají skupinovou výuku za účelem dosažení stejně kvalitních výsledků jako při frontální výuce. Žáci se dostanou do situace, kdy mají najednou pracovat společně na zadané úloze a ocitnou se tak v úplně nové roli. Z výpovědí učitelů je zřejmé, že skupinová výuka má největší zastoupení ve výuce, jakožto forma, která je zaměřena na spolupráci žáků a u učitelů nejvíce známá a využívána. Lze zmínit fakt, že tuto formu učitelé volí převážně pro opakování učiva, jelikož se jedná o rychlou práci, do které se žáci společně zapojí, upevní si již známé učivo, nadále jej procvičují a učení se přetvoří do hravé formy.

R4: „(...) máme **procvičené** učivo nebo **známe to učivo**, tak už **vlastně skoro co druhou, co třetí hodinu děláme skupinovou práci** (...)“

R6: „(...) potom ty **menší skupinky trojice nebo čtveřice** (...)“

R3: „(...) ve třídě **úplně nejvíc dělám skupinovou** (...)“

Na druhou stranu se našli i učitelé, kteří skupinovou formu práce uplatňují ve svých hodinách minimálně a upozorňují na patřičné nedostatky. Pevně preferují učení frontálně u menších dětí, které nejsou ještě schopny mezi sebou spolupracovat a dochází u nich k jisté konfrontaci, kdy nedokážou splnit skupinovou úlohu. Při probírání nového učiva je mnohem účinnější frontální výuka, kdy učitel je v pozici hlavního informátora a nemusí se soustředit na to, zda žáci pracující ve skupinách nové učivo pochopili a vstřebali jej.

R2: „(...) ne úplně jakoby každodenně **určitě ne**, spíš tak jednou za čtrnáct dnů (...)“

„(...) **neosvědčilo** to dělat úplně každodenně (...)“

„(...) to **neosvědčilo** při probírání **nového** učiva (...)“

R5: „Opravdu když mohu, tak jenom **minimálně** (...)“

R6: „(...) když **vysvětlujeme** nové učivo, tak **frontální** výuka (...)“

S předností frontální výuky souvisí nežádoucí vlivy, které se při skupinové výuce mohou vyskytnout a narušit pracovní nasazení žáků. Mezi narušující faktory učitelé často řadili práci jednoho žáka, který udělá vše za ostatní a ti se jen „vezou.“ Tento žák byl nazván „leaderem“ skupiny a jeho intenzita práce se vyskytuje v největší míře. Slabší žáci se zapojují nejméně, a i když pro ně má učitel nachystaný úkol, pro skupinu nejsou ani tak

velkým přínosem a počkají, než za ně práci udělá někdo jiný. Činnost skupiny je dále podmíněná asistentem ve třídě, kdy z výpovědí učitelů vzešlo, že pokud není při skupinové výuce přítomen ve třídě asistent, raději vedou hodinu frontálně. Asistent se zaměřuje na nejslabší články, dohlíží na jejich práci a nechává jim na ni více času, tudíž šikovnější skupiny nejsou ovlivněny slabým jedincem. I přes značné nevýhody, které si učitelé plně uvědomují, má ovšem skupinová výuka stále největší zastoupení při spolupráci a vzájemném učení žáků.

R5: „(...) **jeden** mi ve skupině pracuje a ti **ostatní** se jen vezou.“

R2: „(...) i když se **snažím** to zpracovat tak, aby se nevezl, ale ti **slabší** se vezou (...)“  
„(...) bez **asistenta** ve třídě (...)“

R7: „(...) že třeba se **nezapojí** všichni (...)“  
„(...) úkol udělá třeba pár dětí a někdo prostě **se veze**.“  
„(...) **usměrnila** ty slabé, že ti **slabí neumí** sami pracovat (...)“

V návaznosti na negativní vlivy rozeberu třetí kategorii, kterou jsem pojmenovala **pozitivní vlivy převládající při skupinové práci žáků**. Tato kategorie vyplynula z výhod skupinové výuky, díky kterým učitelé tuto formu ve vyučování uplatňují a prolíná se s první kategorií, která v sobě nesla posilování osobních vztahů mezi žáky. Za pomoci spolupráce se žáci ocitají v intenzivním vzájemném působení, kdy se učí sociálním dovednostem. Nejen, že se musí naučit fungovat s druhými lidmi, ale také se zapojit do společné práce, která je může posunout vpřed ve vlastním učení. Dvě učitelky uvedly, že jednou z výhod skupinové práce je obměna žáků ve skupině, kdy dojde k výměně spolupracovníků a tímto způsobem se posilují třídní vztahy mezi žáky. Žáci si vyzkouší pracovat se všemi jednotlivci ze třídy, soustředí se na společnou práci a uvědomí si jednotlivé spojitosti, které se odvíjejí od spolupráce. Jak již zmínila respondentka 4 – děti by měly být schopny se obhajovat, přijímat názory druhých a zvládat komunikovat. Další dvě učitelky se shodly na tom, že žáci nemohou jen neustále sedět v lavici a přijímat učivo frontálním způsobem, ale poznat způsob učení, který je zábavný, hravý a podmíněný společnou prací. Aktivizace je totiž u žáků velmi důležitá a odvíjí se od správné motivace. Pokud žáci chápou význam společné práce a učitel je dostatečně namotivuje pro skupinovou činnost, jejich spolupráce je posléze lepší a žáci se vyhnou negativním projevům.

R1: „(...) že **nepracují** ve **stejně** skupince pořád (...)“

„(...) **vystřídají** vlastně ty spolupracovnice (...)“

R3: „(...) *no a tím, že jsou ty skupinky **náhodný**, tak se mi, tak tím pádem se do toho všichni zapojují různě (...)*“

R7: „(...) *je to **zábavnější**.*“

„*Nesedí děti v lavici.*“

R4: „(...) *děti **nemohou** jen frontálně **sedět** prostě si myslím, že to je nesmysl.*“

Za další výhodu by se dala považovat organizace výukové jednotky a učební činnosti při skupinové práci žáků. Učitelé skupinovou práci mnohdy nezařazují na celou hodinu, ale vymezují si pro ni jen část. S ohledem na organizaci je tahle forma nejjednodušší, kdy frontální výuka je obohacena skupinovou prací žáků. Pokud zařazují učitelé celodenní spolupráci žáků v rámci skupinové výuky, upřednostňují takové učební činnosti, na kterých se podílí všichni jedinci ze skupiny a moc nesázejí na individualitu. Žáci se pokouší sami hledat způsob řešení daného problému a jsou vystaveni před úlohy, které jsou buďto jednodušší nebo složitější. Každopádně úroveň náročnosti si zvolí sami. V případě, že se jedná o nižší ročníky – především tedy 1. a 2. třídu, učitelé dávají přednost jednodušším učebním úlohám, na kterých si žáci hravou formou procvičí učivo. Ve vyšších ročnících žáci pracují tím způsobem, že si práci mezi sebou rozdělí a každý člen skupiny přispěje svou částí. Tyhle části poté seskupí a dojdou ke společnému cíli. V tomhle případě se uplatňuje vyšší záměr spolupráce, kdy si žáci musí uvědomit, že bez splnění úlohy jednoho člena skupiny nedají dohromady celou skládačku.

R6: „(...) ***pracují** na nějakém úkolu nebo prostě už si **sami nacházejí** ten způsob toho řešení.*“

R3: „(...) *uplatnit jak ti **nejšikovnější**, tak ti **nejslabší** (...)*“

„(...) *mnohdy mají i různé způsoby **náročnosti**, mají volbu, aby **si vybrali**. Prostě to **graduju** ty úkoly.*“

R7: „(...) *nějaké **kartičky**, v jedné skupině kartičky – přiřazování, vyhledávání. Hodně **interaktivní tabuli**.*“

S pozitivními vlivy skupinové práce se vážou i žákovské role. Žáci působící ve skupinách si jednotlivě mezi sebou rozdělují role, které určují jejich práci. Skupina se tedy ocitne

v situaci, kdy všichni členové si nelámou hlavu nad jednou danou věcí, ale rozdělí si mezi sebou práci s uvědoměním, že pokud ji někdo nesplní, nedojdou k závěrečnému výsledku. Velikou výhodou je zde utvrzení žáků v tom, že spolupracující jedinci mohou dojít ke konečnému výsledku mnohem rychleji než ti, kteří spolupracovat odmítají a nechtějí se podílet na práci. Převážně si role žáci mezi sebou rozdělují sami. Je to podmíněno i tím, že žáci se mezi sebou dobře znají a je pro ně jednodušší si určit, kdo jakou část bude dělat. Při závěrečné reflexi činnosti žáci představí, kdo jakou roli plnil a zdali si role mezi sebou prohodili. Důraz je kladen i na možného vedoucího skupiny, kterého si žáci sami ve skupině určí a ten rozdělí další jednotlivé role. Po celou dobu práce je ale on tím, kdo ji koriguje.

R8: „(...) *tam si rozdělí ty určité třeba role, já nevím, že ty si dobrý na psaní, tak ty piš třeba už jako.*“

„(...) *diferencují si to, tak to rozdělí že tu práci.*“

R7: „(...) *většinou jim říkám, vedoucího ať si určí, ať si určí název skupiny (...)*“

Další kategorie, která mi z rozhovorů vzešla, je **učitel jako pozorovatel při týmové spolupráci žáků**. Ve svém výzkumu jsem se snažila zjistit, jakou roli zastávají učitelé při skupinové práci žáků. Převážně se učitelé shodli na roli pozorovatele, která z jejich výpovědí obstála na prvním místě a byla doplněna o drobnou pomoc z jejich strany. Tahle role se odvíjela od samotného postoje učitele ke svým žákům a toho, v jaké míře byli žáci schopni spolupráce. Pokud by si žáci vyloženě nevěděli s úlohou rady, požádali vyučujícího o pomoc, který je navedl tím správným směrem, ovšem pořád se držel v roli pozorovatele a chtěl tak vidět, jak si na správný výsledek přijdou sami. Vzhledem k tomu, že se jednalo o skupinovou samostatnou práci žáků, učitelé se nechtěli moc zapojovat a měli v úmyslu nechat žákům volný prostor k tomu, aby se s danou úlohou vypořádali nejdříve sami. Je zřejmé, že pokud někoho člověk požádá o pomoc, jedná tak v momentě, kdy už si doopravdy neví rady a stejným způsobem postupovali žáci ve skupinách.

R1: „*Já jenom pozoruju.*“

„(...) *nestává, že by se mně v průběhu nějak – málo kdy se zeptá, že se doptávají třeba jakože nerozumí zadání (...)*“

R2: „*Snažím se být pozorovatel.*“

„(...) *jakoby pozorovatel a sledovat, jak oni si s tím dokážou poradit.*“



R3: „*Pozorovatel.*“

Na roli pozorovatele navazovaly další role, které učitelé jmenovali ve spojitosti se žákovskou spoluprací. Jednalo se o **zadavatele**, kdy učitel v prvotní fázi žákům zadá skupinovou problematickou úlohu a poté se přepne do módu již zmiňovaného pozorovatele. Další rolí učitelé odkazovali na komunikaci probíhající mezi ním a žáky prostřednictvím **konzultanta**, který se doptává, jak se skupině vede a zdali něco žáci nepotřebují. Role **poradce** a **šéfa** inklinuje tendenci učitele dětem v průběhu činnosti radit a do malé míry jim s prací pomoci a zároveň řídit jejich učební činnost, mít ji pod dohledem a upozorňovat na nedostatky práce. Jedna z učitelek dokonce vypověděla, že role pozorovatele není schopna a plní funkci vedoucího, který vstupuje napřímo do procesu žákovské spolupráce. Upozornila bych na spojitost, která prolíná jednotlivé role učitele v týmové spolupráci žáků. Každý učitel roli jinak pojmenoval, nazval ji odlišně, ale vesměs se jejich funkce od sebe nelišily. Jako příklad bych uvedla roli **konzultanta** a **poradce**, které se pojí ve směru komunikace a pomoci ze strany učitele. Obě role v sobě nesou přímou interakci učitele se žáky, kdy učitel radí při rozřešení stanového problému a žáků se doptává, zdali nepotřebují s něčím pomoci. Tím se ujišťuje, jak žákům práce jde a jestli nezůstali zaseklí na určité části, která by pro ně byla příliš problémová a oni nezvládli úkol dokončit. I přes všechny tyto faktory je ale stále učitel tím přímým pozorovatelem a je už na něm, zdali žákům pomůže nebo se nechá od nich přesvědčit, že úlohu zvládnou bez jeho zásahu.

R2: „*A zadavatel, samozřejmě.*“

R8: „*(...) tu prvotní. Že jim vlastně člověk sdělí jenom co se od nich asi čeká a ne přímo (...)*“

„*...už jenom takový konzultant jako, jo.*“

„*Poradce (...) nejdřív šéf a potom už jenom jako přihlížející.*“

R6: „*(...) takový ten řekla bych průvodce toho všeho, který vysvětlí vlastně, co to je jako za práci, jakým způsobem na tom budem pracovat (...)*“

R5: „*(...) jenom ta děcka pozorovat, ale neusměrnit je a neukázat jako když někdo by měl něco dělat.*“

Nyní bych navázala na kategorii zvanou **párová organizace ve výuce podmiňující vzájemné učení**. Ve výuce žáci nespolupracují pouze ve skupinách, ale mohou se ocitnout

v přítomnosti druhého spolužáka. Tenhle způsob práce, kdy dva žáci se podílejí na společné práci, je opět nutí k tomu, aby spolupracovali a společnými silami vyřešili učební úlohu. Dva žáci – zejména ti, co mají k sobě velmi blízko, se toho od sebe mohou spousty naučit a nahlédnout do situace, která odkazuje na dvojí pohled. Jeden žák přeci problém může vyřešit úplně jiným způsobem než žák druhý. Poté už je na dvojici, kterou cestu si zvolí a jakým způsobem najdou řešení. Párová organizace je učiteli vedena především pod záminkou spolupráce. Nejde jen o to, pracovat v početně větších skupinách, ale především o to naučit se fungovat s druhým člověkem, který přijímá a reaguje na mé názory a já mu to s vřelostí a respektem vrátím. Zároveň se žáci naučí spolupracovat se všemi spolužáky a opět zde dochází k odkazu na třídní vztahy, které se tímto způsobem prolínají a posilují.

R1: „(...) nebo většinou pracujou třeba ve **dvojicích**.“

R8: „A děti ve **dvojicích** dělají taky.“

Výhodou práce ve dvojicích je jednoduchost v organizaci. Z rozhovoru s jednou učitelkou vyplynulo, že se žáky, s nimiž ve výuce realizuje tento typ práce, provádí samovolné utváření dvojic. Žáci se k sobě přiřadí dle vlastního uvážení a poté pracují se spolužákem, který je jim nejbližší. Od učitelů je potvrzeno, že nikdy si šikovnější žák nevezme k sobě slabšího. Práce je tedy rozdělena rovnoměrně, dvojice se soustředí na danou úlohu a nedochází ke zbytečným konfliktům. Druhá učitelka odkázala na pozitivum, které se naopak při skupinové výuce bere jako značný negativní faktor. Zatímco ve skupině, která se skládá ze čtyř dětí, může dojít k situaci, kdy pracuje pouze jeden žák a ostatní jen přihlížejí, ve dvojicích k tomuhle dochází velmi málo. Domluva probíhá mezi dvěma žáky a není ovlivněna nikým dalším, tudíž je spolupráce pro žáky jednodušší a komunikace probíhá ve stylu *ty a já*. Zachytila jsem také jednu nevýhodu párové organizace, a to přesněji takovou, kdy se do dvojice semknou žáci, kteří se neřadí mezi ty výkonově nejsilnější. Slabší děti během práce na sebe mohou házet vinu, že nemají úkol udělaný dobře, protože jeden jej udělal a druhý s výsledkem souhlasil. Posléze vznikají dohady o tom, kdo co řekl nebo neřekl a učitel se musí postavit do pozice rozhodčího a děti zmírnit. Každopádně stále je párová organizace pro učitele jednou z nejjednodušších forem práce, která podporuje spolupráci a zároveň se žáci učí sami od sebe, protože zde funguje pravidlo „já vím tohle a ty zas tohle.“

R7: „(...) tak já se otočím a počítám do deseti, tak a teď si sedněte, jak **chcete** spolu sedět a jak **chcete** hlavně na běhací diktát nebo nějakou takovou, že jeden bude **běhat** a jeden bude **zapisovat**.“

„(...) slabé děcka, on třeba řekne – no, ale on mi to neřek, řekl to špatně, jo. Ale to je **nevýhoda**, že když jsou tam takové hodně slabé děti.“

R5: „(...) dvojicích, když mají pracovat, tak se víc **zapojí** oba.“

Párová organizace dále vyplynula z tandemové výuky, ve které spolupracovali nejen učitelé mezi sebou, ale i učitelé se žáky vyšších ročníků, kteří posléze utvořili dvojice se žáky nižších ročníků. Z výpovědi se tedy lze seznámit se širším okruhem spolupráce, ve kterém působili učitelé a žáci, kteří se podíleli na výuce a zároveň podpořili žáky z nižších ročníků v jejich učení. Konkrétně se jednalo o tandem, který probíhal ve spojitosti s přírodopisným závodem v parku, kdy žáci dobíhali k různým stanovištím a plnili úkoly. Dvojice se skládaly ze žáků druhých a sedmých ročníků. Na stanovištích byly připraveny úkoly s různou náročností vzhledem k věkovému rozdílu spolupracujících žáků a každý z dvojice se zaměřil na ten, který byl určen svou náročností právě jemu. Posléze dostali společný úkol, kdy si vzájemně žáci ve dvojici pomáhali. Při tomhle branném běhu tedy došlo ke spojení sil učitelů (ti sesumírovali návrh a jednotlivé úlohy na stanoviště), žáků vyšších ročníků (spolupracovali s učiteli, dodali případné návrhy) a žáků nižších ročníků (ti se aktivně zapojili). Podpora žáků ve spolupráci je zde tedy vysoká a žáci se učí tomu, jak společnými silami dojít k předem stanovenému cíli.

R6: „(...) děti se z vyššího stupně vlastně s nimi sestavili nějaké **dvojičky**, kdy byl jeden **sedmák** a jeden **druhák** nebo **třet'ák** (...)“

V návaznosti na již zmíněný tandem rozeberu další kategorii, kterou jsem pojmenovala **spolupráce učitelů v tandemové výuce**. V rámci výzkumných cílů, kdy jsem jeden z nich zaměřila na možnosti spolupráce učitelů ve výuce, mi z rozhovorů vzešla párová neboli tandemová výuka. Tato forma je také známá pod pojmem **týmové vyučování**, kdy se na přípravě a realizaci výuky podílejí minimálně dva učitelé. Tandemová výuka není přínosná jen pro učitele, během které si vzájemně předávají zkušenosti a prolínají mezi sebou své nápady, ale v zájmu dětí je hravá, naučí žáky reagovat na jiného pedagogického pracovníka a vnese do výuky příjemnou změnu. Pokud se mezi učiteli osvědčí vzájemné návrhy aktivit a činností, jejich zkušenosti se nadále obohacují a mohou aktivity využívat

zvlášť i ve svých třídách. Každý z učitelů do výuky vnese nový nádech a u žáků dojde k rozšíření jejich vědomostí.

R8: „(...) *co se nám teda osvědčilo, tak byla tandemová výuka. Tu vlastně zkusíme už poněkoličkáte a pro děti je to vždycy změna.*“

„*A tím si vlastně předáváme i vlastně ty zkušenosti, že každá vymyslíme něco jiného.*“

Spolupráce ze strany učitelů probíhá také se žáky druhého stupně. Tandem tedy není zaměřený jen na přímou spolupráci učitelů, nýbrž i na společnou pracovní náplň učitele a žáků z vyšších ročníků. Jednou z výhod tohoto typu vyučování je, že starší děti se ocitnou samy v roli učitele a vyzkouší si, jaké to je někoho učit. Započne se tak spolupráce učitel-žák-žák.

R6: „(...) *tandemové vyučování, kdy to bylo spojené s dětmi z vyššího stupně, z vyššího ročníku (...)*“

Z výpovědi jedné učitelky dále vyšlo, že žáci vyšších ročníků, kteří realizují tandemovou výuku s učiteli, vymysleli takové aktivity, které by žáky nižších ročníků stmelily do skupin. Tím pádem probíhala spolupráce i vevnitř skupiny mezi žáky při plnění učebních činností. Další možnosti spolupráce mezi učiteli nebyly zmíněny, především se jednalo o tandemovou výuku nebo společná práce, kdy se učitelé podílejí na tvorbě tematických plánů.

R6: „(...) *potom vlastně do toho ty děti zapojily i tím způsobem, že vlastně s nimi utvořily ty skupinky a dělaly nějakou práci (...)*“

Následná kategorie je nazvána *přínosy projektového vyučování*. Tato kategorie v sobě zahrnuje celodenní práci žáků v rámci plnění projektu. Jak již vyplynulo z odpovědí učitelek, upřednostňují skupiny tvořené dětmi na celý den. Žáci tedy fungují ve skupinách během trvání projektového vyučování a jsou odkázáni na celodenní společnou práci. Důvodů uvedly dotazované učitelky hned několik, kdy převažovala míra pozitivních faktorů. Žáci se během skupinové práce nejen učí spolupracovat, ale také si pomáhat, řídit činnost ve skupině, vzájemně se korigovat, usměrňovat a vkládat do společné práce co nejvíce úsilí. Zároveň žáci získávají nové znalosti a vědomosti, které si fixují, dále předávají a aplikují v dalších dílčích částech projektu. Největší důraz je kladen na žákovské učení, kdy žák nejen upevňuje sociální vazby a zlepšuje vztahy ve třídě, ale hlavně sám sebe posouvá vpřed a

rozvíjí se v dalším směru svého učení. Práce ve skupině při projektu je nadále podmíněná komunikací, která je pro fungování skupiny a efektivní spolupráci klíčová. Pokud se žáci umějí domluvit, jejich práce se stane podnětem pro zážitkové učení a ztvární se do hravé formy. Důležité je, aby uměli nejen vyjádřit svůj názor, ale přijímali nápady ostatních členů skupiny, promýšleli jednotlivé postupy při práci a dokázali odůvodnit, proč zrovna vybraný postup je správný, argumentovali a aktivně mezi sebou komunikovali. Jakmile každý žák pracuje samostatně, učitel musí žáky více korigovat a vzhledem k organizaci je pro něj lepší realizovat projektové vyučování prostřednictvím skupin.

R6: „(...) se snažím nějaký **projektový den** udělat, **projektové vyučování**, kdy máme vlastně ty **skupinky** na celý den vytvořené a oni pracují vlastně (...)“

„(...) mnohem lepší pro ty žáky, protože si mohou **vzájemně pomoci**, usměrnit si tu práci, a hlavně se tím ti žáci učí.“

R7: „(...) **domlouvají**, protože je to takové u toho projektového, chci, aby oni taky svůj **názor** řekli v té skupince, že se mohou tak jako nějak domluvit (...)“

S projektovým vyučováním se pojí prožitek. Vyšlo tak z výpovědi jedné učitelky, která se rozpovídala o projektovém vyučování obohaceném prožitkem, kdy nastolí žákům téma určitého charakteru a ti do školy dorazí v jeho závěsu. Jedná se například o různé kostýmy nebo přímo barvu – žáci dojdou oblečení do vybrané barvy a celý den pracují v duchu tohoto tématu. Z tohoto hlediska probíhá spolupráce mezi učitelem a dětmi, které plní kritérium jejich vyučujícího a aby byl prožitek intenzivní a učení žáky zaujalo, je spojen s jednodenním projektem.

R8: „(...) co třeba ještě já ráda dělám, tak je **prožitkové vyučování**. Že vždycky dáme nějaké téma, třeba se ty děti jako oblečou do nějakých kostýmků (...)“

„(...) ale já to tak jako nazývám, že je to vlastně **projektové vyučování**, ale s tím **prožitkem**.“

Závěrečnou kategorii, která mi z rozhovorů vzešla, jsem nazvala **minimální zastoupení kooperativního učení**. Pod tuto kategorii spadá kooperativní uspořádání ve výuce, kdy při vzájemné spolupráci žáci dosáhnou stanovených cílů a jsou si vědomi toho, že pokud neuspěje jeden z nich, skupina jako celek nebude mít z jednotlivce prospěch. Většina učitelů si uvědomovala, že kooperativní znamená spolupracující, ale o kooperativní formě výuky neměli dostatečné informace, aby jí mohli zcela a plnohodnotně porozumět.

V jejich hodinách převažují pouze prvky kooperace, které se vztahují ke skupinové výuce. Základem je stmelení žáků do skupin a jejich společná práce, každopádně se stává, že žáci, co jsou ve skupinách, pracují na úloze individuálně. Pokud dochází u žáků ke spolupráci, učitelé si mnohdy ani neuvědomují, že se jedná o kooperativní učení.

R2: „*Já tu kooperativní nemůžu hodnotit, protože úplně přesně netuším.*“

R7: „*U té kooperativní moc netuším, o co se vlastně jedná. Vůbec ji neznám.*“

Jedna z učitelek uvedla, že žáci si práci ve skupině sice rozdělují, ale neustále pracují na stejném produktu nebo úloze a je nutnost, aby spolupracovali. Tímto odkázala na jeden znak kooperativního učení – pozitivní vzájemnou závislost, kdy žáci propojují jednotlivé činnosti a směřují k danému cíli. Dodržována je také interakce tváří v tvář, kdy žáci mezi sebou diskutují o dané problematice a pracují ve více jak tříčlenných skupinách, osobní odpovědnost pokulhává, jelikož ne vždy žáci dokážou pracovní výkon zhodnotit. Interpersonální a skupinové dovednosti se určitě ve skupině objevují, učitelé potvrdili, že žáci komunikují zřetelně, jsou zvyklí pracovat ve skupinách a konflikty se téměř nevyskytují. Reflexe skupinové činnosti je stále na nejnižší příčce, protože ne vždy skupina reflektuje svou činnost. Důvodem je především časová náročnost a v hodině nezbyvá čas žakovskou práci reflektovat. V tomto kontextu padla řeč ohledně hodnotového vzdělávání, kdy učitelka poukázala na situace, které žákům nastíní a oni se společně musí k nim vyjádřit a svá odůvodnění odprezentovat. Žáci nad danou situací zapřemýšlí a uvedou, co vymysleli, jak by ji vyřešili a takhle si vzájemně předávají vize – naposledy řešili, co by udělali s věcí, kterou někdo nechal na stole a odešel domů. Došli ke společnému závěru, že by ji odnesli do sborovny a poukázali na nevhodná řešení situace (např. děti by si věc odnesly domů).

R8: „*(...) pokud si to jako rozdělí, diferencují si to, tak to rozdělí že tu práci. Ale jakože když mají něco vytvořit společně, tak taky se musí naučit spolupracovat.*“

„*Ale toto si myslím, že už tím pádem děláme v hodnotovém vzdělávání.*“

Učitelé dále srovnávali kooperativní formu výuky s frontální výukou, kdy z výpovědí vyšlo, že dávají přednost té kooperativní – spolupracující. Jak jsem již zmiňovala, frontální výuku upřednostňují při novém učivu a spolupracující – v tomto případě převážně skupinovou výuku – volí pro opakování učiva a nastavují takové učební činnosti, které spolupráci podporují.

R6: „Lepší k té *kooperativní*...“

R2: „(...) ale více méně tohleto při *opakování*, když už mají nějaké vědomosti, aby mohli z něčeho teda jakoby vycházet (...)“

## 8.2 Analýza pozorování a interpretace dat

Celkem jsem realizovala 14 pozorování ve dvou třetích třídách – 7 pozorování ve třídě A, 7 pozorování ve třídě B. Pozorovala jsem hodiny českého jazyka, matematiky a prvouky. Průběh vyučovacích jednotek jsem zapisovala do záznamového pozorovacího archu. Následně jsem si jednotlivá pozorování rozčlenila do 17 pracovních kódů a z nich vytvořila 6 kategorií obohacených dimenzemi a vlastnostmi.

### Vzniklé kategorie metodou otevřeného kódování:

	Kategorie	Pracovní kódy
1.	spolupráce žáků ve výuce podmíněná interakcí	rozdělení práce komunikace mezi žáky ochota si pomoci
2.	učební činnosti podporující spolupráci	úlohy ze života skupinová diskuse týmová hra
3.	skupinová forma práce	prezentace výsledků skupinové činnosti figurující pravidla při skupinové práci reflexe skupinové činnosti
4.	pozice učitele při skupinové práci žáků	usměrňování žáků učitel jako pozorovatel učitel jako pomocník
5.	práce ve dvojicích založena na vzájemné spolupráci	podpora spolupráce párová organizace
6.	převažující zastoupení frontální výuky	procvičování učiva kontrola práce ověřování znalostí

Tabulka 7 Přehled kategorií z pozorování

Nyní začnu první kategorií, která nese název *spolupráce žáků ve výuce podmíněná interakcí*. Z pozorovaných hodin tato kategorie vyplynula z rozdělení práce žáků, kteří fungovali ve skupině, z komunikace mezi nimi, která byla pro vzájemnou spolupráci nezbytná a ochota si pomoci, což byl činitel, který spolupráci udržoval v nekonfliktní rovině. V návaznosti na rozdělení práce žáků bych začala se třídou A. Paní učitelka si rozdělila žáky do skupin za pomoci lístečků, na nichž byly různé symboly a žáci se hledali podle nich. Každé skupině dala k dispozici 4 pracovní listy (2 na počítání, 1 na doplňování y, ý/i, í a procvičení vyjmenovaných slov a 1 na stavění a modelování domečku). Žáci si pracovní listy rozdělili mezi sebou a pracovali. Zde by mohlo dojít k individuálnímu plnění pracovního listu každého jednotlivce skupiny, ovšem nestalo se tak. I když se každý ze žáků ve skupině věnoval své práci, stále si žáci radili a pomáhali. Stalo se, že když si jeden žák nevěděl rady, druhý se k němu naklonil a pomohl mu vyřešit danou úlohu. Žáci byli v neustálé interakci, kdy spolupracovali, a i přes náznak samostatné práce k ní došlo jen v minimální míře.

Ve třídě B v hodině prvouky byli žáci na začátku hodiny rozděleni do skupin – rozdělili se sami a vznikaly skupiny převážně dívčí a chlapecké. Od učitelky dostala každá skupina papír a na něm bylo napsáno: voda, vzduch, teplo a světlo, půda. Úkolem žáků bylo, aby ke svému tématu napsali co nejvíce informací, pomáhat si mohli pracovním sešitem. Celkově byli tihle žáci na práci ve skupině velmi dobře naučeni, proto si práci zvládli mezi sebou rozdělit rychle – jeden žák psal, druhý vyhledával v pracovním sešitě, třetí říkal, co ho zrovna napadlo. Vzhledem k tomu, že žáci se rozdělovali sami a vybrali si k sobě kamarády, jejich spolupráce byla o to lepší. Věděli, co mají přesně dělat a od paní učitelky dostali volnou ruku. Celkem úkol plnilo 5 skupin, z toho 1 skupina byla v časové tísní kvůli nedohodnutí se, na kterou stranu papíru budou členové psát. Zde tedy interakce mírně pokulhávala, ale žáci nakonec úkol splnili.

Komunikace, která je pro spolupráci velmi důležitá, byla plně zastoupena v obou třídách. Vzhledem k tomu, že se jednalo o třetí třídy, žáci na sebe byli navyklí a už od začátku jejich působení ve třídě byli spolupráci učeni. Vypožorovala jsem, že komunikace ve třídě A i ve třídě B je na značně dobré úrovni. Pokud bych měla začít od komunikace, která je vedena ze směru učitele k žákům a naopak, hodnotím ji velmi kladně. Učitelka byla otevřená vůči názorům žáků, aktivně s nimi diskutovala, s prací ve skupinách jim pomáhala, naváděla je tím správným směrem a když se vyskytl problém, ihned jej řešila. Ze strany žáků je spolupráce s učitelem na dobré úrovni. Z hodin vyplynulo, že žáci jsou na učitelku navyklí a věděli, co si mohli dovolit a co už bylo za hranicemi nevhodného chování. Jakmile si



s něčím nevěděli rady nebo potřebovali nakopnout, oslovili učitelku a požádali o pomoc. Samotná komunikace uvnitř skupin se odvíjela od jejího složení. Pokud se skupina skládala převážně ze žáků, jejichž vztahy byly přátelské, spolupráce byla sice efektivní v návaznosti na sociální učení, ovšem žáci měli problém držet se jednoho tématu a jejich komunikace se odkláněla k tématům jiným. Jakmile se ve skupině ocitli žáci, kteří volný čas trávili s někým jiným, soustředili se převážně na práci a odklony k jiným tématům byly o něco menší. Ve třídě B došlo i k menšímu konfliktu, kdy chlapci figurující ve skupině osočovali dívku z toho, že nic nedělá a ničím nepřispívá. Dívka byla přesunuta do jiné skupiny a konflikt se tak rozuzlil. V tomhle případě bych chtěla odkázat na důležitost spolupráce v tom smyslu, že pokud se většina členů ze skupiny obrátí proti poslednímu, dosti často dochází k poškození třídních vazeb a komunikace mezi těmito žáky slábně. Ve třídě B se dokonce nacházel žák ukrajinského původu, který zcela odmítal spolupracovat a se členy skupiny nechtěl jakýmkoliv způsobem komunikovat. Důvod byl neznámý.

Ochota si pomoci se projevovala v obou třídách a tvořila základní prvek pro žákovskou spolupráci. I přes to, že žáci pracovali ve skupinách s jedinci, se kterými nebyli v nejbližším vztahu, jejich smysl pro vzájemnou pomoc byl plně systematický a automaticky nastavený na režim „*pokud nevíš, zkusím to já.*“ Ve třídě A se jednalo o situaci, kdy žáci v návaznosti mezipředmětových vztahů řešili pracovní listy z matematiky a českého jazyka. Pokud si jeden žák nevěděl s úkolem, druhý mu s ním pomohl. V této třídě se nacházel chlapec s SVP, ke kterému ostatní žáci ze skupiny byli tolerantní a nechali ho dělat to, co dělat chtěl – přesněji modelování domečku. Ve třídě B jsem vypožorovala situaci, kdy v hodině prvouky byli žáci rozděleni do skupin podle rozpočítání a jejich úkolem bylo, aby diskutovali o koloběhu vzduchu podle obrázku z pracovního sešitu, který vyobrazoval, jak stromy od nás přijímají oxid uhličitý, ten promění na kyslík a díky němu můžeme dýchat. Poté žáci dostali papír a měli napsat, co je z tématu *vzduch* zaujalo, co nového se naučili a posléze práci skupiny prezentovaly. Žáci si zde aktivně pomáhali, doplňovali se a debatovali o nově získaných poznatcích. Zde bych uvedla i ochotu si vzájemně pomáhat, která probíhala ve frontální výuce. Nastávaly různé situace, kdy při samostatné práci žáků docházelo k tomu, že šikovnější žáci byli hotovi rychleji a dobrovolně šli pomoci spolužákovi, který si nevěděl s úlohou rady nebo ji vůbec nechápal. Pomáhající žák se ocitl v roli „učitele“ a dobrovolníka zároveň. Tím jen žáci poukázali na schopnost spolupráce v interakci žák-žák.

Následující kategorii, která vyplynula z pozorování, jsem pojmenovala ***učební činnosti podporující spolupráci***. Učitelé volí takové učební činnosti, díky kterým se žáci nejen posouvají vpřed ve vlastním učení, ale zároveň podporují spolupráci, jelikož je žáci

vykonávají společně. Zaregistrovala jsem **úlohy ze života**, na které navazovala **skupinová diskuse a týmovou hru**. Ve třídě A se žáci v hodině prvouky rozdělili do skupin dle vlastního uvážení. Tvořili myšlenkovou mapu, která žáky měla na začátek hodiny zaktivizovat. Myšlenková mapa se týkala *podmínek života na zemi*, kterou žáci nadále větvali. Na práci měli určitý časový limit, po jeho skončení skupiny svou mapu představovaly třídě. Po prezentaci učitelka začala diskusi o tom, proč se v pracovním sešitě prvouky v jednom ze cvičení Hugovu dědečkovi nelíbilo, že jeho vnuk chtěl vyhodit svačinu do koše. V návaznosti na tohle cvičení žáci pracovali dále ve skupině.

Učitelka ze třídy A: „*Zkuste vymyslet způsoby toho, jak šetřit s potravinami. Sepište je všechny na papír.*“

Žáci dostali k dispozici papír a na něj vypsali všechny způsoby, které je napadli, jak šetřit s potravinami. Během pracovního nasazení žáků jsem zaslechla „*dáváme je do mrazáku*“, „*dáme je zvířátkům*“, „*dělíme se o jídlo s ostatními*“, „*kupujeme jen tolik, co sníme*“. Opět proběhla skupinová prezentace práce.

Třída B v hodině českého jazyka se rozdělila samovolně do skupin. Vznikly 4 skupiny (2 skupiny po 5 žácích a 2 skupiny po 4 žácích). Každá skupina se odebrala na jedno stanoviště a dostala k dispozici 1 mapu České republiky, na níž byly vyobrazeny národní parky, města a řeky. Tímto způsobem si žáci procvičovali vlastní jména měst, řek, národních parků a orientaci v mapě. Úkolem žáků ve skupině bylo, aby vybrali z mapy co nejvíce vlastních jmen, které si zvolí a napíší na lísteček. Během cvičení nedocházelo k tomu, že by žáci nevěděli, jak se v mapě orientovat. Málokdy jsem zaslechla, že by se mezi sebou bavili o něčem jiném, tato situace byla způsobena tím, že žáky aktivita velmi zaujala. Skupiny se dokonce dostaly do soutěžního módu, kdy se snažily napsat co nejvíce zvolených vlastních jmen. Chlapec ukrajinského původu odmítal spolupracovat, jeho výpověď „*já nechci*“ stačila k tomu, aby si ho členové ze skupiny nevěšili a pracovali bez něj. Z jeho strany tedy spolupráce neproběhla. Zdatnější žáci pracovali lépe a více se snažili, pomalejší žáci pracovali o něco méně aktivně. Rozdělení práce neproběhlo, kromě ukrajinského chlapce se všichni podíleli na úkolu. Během práce proběhla diskuse mezi žáky o tom, jaká města v České republice již navštívili. Skupiny posléze prezentovaly své výsledky – 3 z nich vypisovaly pouze názvy měst, 1 skupina vypsala názvy měst, ale i národní parky.

Týmovou hru jsem ve třídě A nevyvolala žádnou. Ve třídě B proběhla týmová hra jednou v hodině českého jazyka.

Učitelka ze třídy B: „*Naučíme se novou hru, která se jmenuje Na elektřinu. Rozdělte se na dvě skupiny a posaďte se za sebe na koberec.*“

Žáci se podle pokynu učitele rozdělili na dvě velké skupiny a usadili se na koberec tak, že vytvořili dvě řady. Ten, kdo seděl v řadě první, vyběhl k učitelce, která měla u sebe lístečky se slovy. Pokud bylo slovo napsáno gramaticky správně, žáci zůstali stát u učitelky, pokud obsahovalo gramatickou chybu, žáci se rozeběhli zpátky ke své skupině, usadili se dopředu, všichni se chytli za ruce a „elektrizovali.“ Tímto způsobem se vystřídala většina žáků. Hra byla zaměřena na rychlost, správnost y/i ve slově, procvičení vyjmenovaných slov po L, M, B a jako podpora ke spolupráci.

Dále rozeberu kategorii, kterou je **skupinová forma práce**. Pod tuto kategorii jsem zařadila nejen již zmíněná pravidla, ale dále prezentaci výsledků skupinové činnosti a skupinovou reflexi. Ve třídě A jsem všechny tyto prvky vyzorovala při skupinové výuce, která trvala 3 vyučovací jednotky. Jednalo se o hodinu matematiky, českého jazyka a hodnotového vzdělávání, kdy žáci plnili ve skupinách 4 pracovní listy. Před úplným začátkem, ještě, než začaly děti pracovat, se učitelka zeptala žáků, jaká pravidla platí při skupinové práci.

Učitelka ze třídy A: „*Připomeňte mi, jaká pravidla dodržujeme při práci ve skupinách.*“

Ze strany žáků zněly odpovědi následovně: „*nehádáme se*“, „*nebudeme vykřikovat*“, „*domluvíme se, co kdo bude dělat*“, „*budeme spolupracovat*“, „*pomáháme si*“, „*nekřičíme, ale šeptáme*“. Žáci během práce ve skupinách pravidla dodržovali, opravdu se mezi sebou nehádali, domluvili se na tom, jak si práci podělí, spolupracovali velmi dobře, pomáhali si vzájemně a nekřičeli na sebe. Prezentace výsledků skupinové činnosti proběhla zároveň s reflexí. V závěru každá skupina předstoupila před třídu, vyvěsila pracovní listy na tabuli a ten, kdo na vybraném listu pracoval nejvíce, jej okomentoval společně s tím, jak se mu ve skupině pracovalo, co ho bavilo nejvíce a zdali se naučil něco zajímavého. Žáci také popisovali, jak při práci postupovali. Celkem prezentovaly 4 skupiny. Žáci ze **skupiny číslo 1** představili svou práci, první mluvil žák s SVP, který měl problém s vyjadřováním, špatně stavěl slovosled, ale členové jeho skupiny mu do prezentování nevstupovali a zcela respektovali jeho mluvní projev. V této skupině jedna žákyně prezentovala i práci druhé spolužačky, která během druhé hodiny musela odejít. Skupině se pracovalo dobře, spolupráci hodnotily kladně. **Skupina číslo 2** začala tím, jak si mezi sebou členové rozdělili práci. Během prezentování upozornili i na své vlastní chyby, které identifikovali a posléze opravili. Nejvíce je bavila aktivita, kdy sestavovali domeček a mohli si jej vybarvit podle

sebe. Dívčí skupině se spolupracovalo dobře, práci si rozdělily pečlivě, postupovaly od matematických příkladů po domeček. Zazněly věty typu: „*S holkami se mi pracovalo dobře.*“, „*Nejvíce nás bavil domeček.*“, „*Měly jsme chybu, ale tu jsme si opravily.*“ **Skupina číslo 3** začala tím, jak se jim pracovalo – bylo řečeno, že dobře. Jednalo se o chlapeckou sestavu. Kluci představili práci, kterou si rozdělili. Důraz kladli na vzájemnou pomoc, jelikož se ve skupině nacházel žák, který nezvládl sám vyřešit slovní úlohy. Spolupráci hodnotili kladně, na všem se domluvili a s prací ve skupině byli naprosto spokojeni. **Skupina číslo 4** představila, kdo jakou část plnil. Žáci upozornili na chyby, které během plnění úkolů udělali. Jeden chlapec pověděl: „*Špatně jsem si přečetl zadání. Dělal jsem práci navíc a zbytečně. Do příště si lépe přečtu zadání.*“ Jeden žák měl s prezentací problém, chvíli mu trvalo, než vůbec začal mluvit. Ke třídě stál zpočátku zády, po chvíli se rozmluvil. Ostatní byli trpěliví a počkali, než žák začal mluvit. Učitelka skupinu upozornila, že v jednom listě mají chybu, kdy ve slově špatně doplnili y/i.

Ve třídě B skupinová pravidla vyplynula při pozorování hodiny českého jazyka. Žáci vytvořili 4 skupiny. Do každé z nich si vzali učebnici českého jazyka a na straně 56 si vyhledali rámeček, v němž byly karty s obrázky a žáci je měli třídit na jednotlivé skupiny – ty psali do 3 sloupců. Žáci skupiny pojmenovali následovně: *osoby, věci a zvířata*. Před začátkem aktivity učitelka upozornila žáky, že při skupinové práci se nevykřikuje, nehádá se, pracuje se v tichosti a žáci paní učitelku doplnili dále: „*pomáhám, když můžu*“, „*když se mi něco nelíbí, řeknu to*“, „*nejsem zlý na ostatní*“, „*budu taky pracovat*“. Prezentace výsledků skupinové činnosti proběhla v rychlosti. Žáci pouze představili pojmenované skupiny. Dále prezentace proběhla v již zmíněné aktivitě, kdy žáci hledali v mapě České republiky vlastní jména a následně je vyjmenovávali. Na reflexi v hodinách nezbývalo moc času. Reflexi jsem nejvíce zachytila při tvorbě příběhu v hodině českého jazyka, kdy skupiny chválily své vlastní členy. Pokud se sestava žákům nelíbila, dali o tom vědět učitelce, každopádně tahle situace nastávala málokdy.

Další kategorie, která mi z pozorování vyplynula, je **pozice učitele při skupinové práci žáků**. Ve své diplomové práci jsem se snažila přijít na to, jakou roli zastává učitel při týmové spolupráci žáků ve výuce. Z vypořezovaných hodin jsem zjistila, že učitel nemá jednotnou roli, které by se striktně držel, ale vystřídá jich za hodinu hned několik. Úplně prvotní rolí je **zadavatel**, kdy učitel na začátku hodiny žákům zadá jasné požadavky práce a představí jim jednotlivé učební činnosti. Ve třídě A tato role vyplynula ze skupinové výuky, kdy učitelka v úvodu hodiny žákům vysvětlila, co po nich požaduje a co vlastně žáci ve skupinách mají dělat.

Učitelka ze třídy A: „*VeźmĚte si jen pouzdra, ted' utvořime skupiny. Každý si vytáhnĚte jeden lísteček.*“

„*Dostanete 4 pracovní listy. Máte v nich různé úlohy jak z matematiky, tak českĚho jazyka. V posledním pracovním listu máte modelování domečku. NejdřívĚ si ho ozdobte, poté vystřihnĚte a slepte dohromady, jo? RozumĚte všichni, co máte dělat?*“

Ve třídĚ B jsem tuto roli podchytila u každĚ skupinové práce, kterou žáci dělali. Jednalo se například o aktivitu, kde žáci tvořili příběh s využitím předem daných slov a aktivitu, kdy si žáci do skupiny vzali pracovní sešit prvouky a společně listovali vybranou kapitolou, aby věděli, co vše je čeká. "

Učitelka ze třídy B: „*Napišete mi krátký příběh s využitím těchto slov: liška, myslivec, hlemýžd' a představení.*“

„*Prolistuje si kapitolu, zamĚřte se na část, která vás nejvíce zaujala a pobavte se o tom ve skupinĚ se svými spolužáky.*“

Následující roli jsem nazvala **pozorovatel**. Učitelé třetích tříd se zpočátku snažili o to, aby se z nich stali jen pozorovatelé. Stáhli se do ústraní a sledovali společnou práci žáků. Tímto způsobem usilovali o to, aby se žáci nad daným problĚm zamysleli a zkusili si na řešení přijít sami. Zároveň se jim naskytlá příležitost sledovat vzájemné vztahy mezi žáky a celkovĚ způsob toho, jak žáci dokážou mezi sebou komunikovat, řešit problémy, přijímat nápady od ostatních, reagovat na ně a do jakĚ míry jsou schopni spolupracovat. Na tuto roli navazuje role **pomocníka**. V tomto případě již učitelé přestali být pozorovateli a vmísili se do společné práce žáků. Ve třídĚ A se opět jednalo o skupinovou výuku, kde se uplatňovaly mezipředmĚtové vztahy a žáci plnili ve skupinách 4 pracovní listy. Pokud žáci sami nevěděli, jak mají pokračovat nebo se naskytlá úloha, se kterou si nevěděli rady, požádali učitelku o pomoc a ta je ochotně navedla správným směrem. Zároveň si však stále držela tuto roli jen do jisté míry, kdy musela jednu dívčí skupinu upozornit na to, že celou práci za ně dělat nebude.

Učitelka ze třídy A: „*Holky, vy jste šikovné, zvládnete to samy. Já za vás ty příklady počítat všechny nebudu.*“

Dále učitelka pomáhala se skládáním modelu domečku, jelikož žáci občas nevěděli, jak jej k sobĚ slepit. Učitelka tedy jeden vzala a ostatním skupinám ukázala, jak mají postupovat, aby jim držel a jak jednotlivé dílky k sobĚ slepit. Po dobu trvání skupinové výuky dále učitelka chodila od jedné skupiny ke druhé a poukazovala na drobné chyby, navádĚla žáky a pomáhala všude, kde se dalo.

Ve třídě B při práci s mapou učitelka chodila mezi jednotlivými skupinami, doptávala se jich, zdali nepotřebují žáci s něčím pomoci a ujistovala se, že zadání všichni rozumí. Pokud si žáci nebyli jistí nebo měli prvně problém identifikovat, co vše vlastně v mapě je, učitelka jim vše ochotně vysvětlila. V hodině prvouky, kdy děti pracovaly na myšlenkové mapě, jsem zaslechla následující dotazy: „*To mám psát vše, co jsme si řekli?*“, „*A můžeme tam napsat to o té žížale?*“, „*Můžeme tam dát i slanou vodu?*“, „*A tornádo taky?*“. Načež učitelka žákům vždy ochotně odpověděla a řekla jim, ať napíší úplně vše, co je k tomu napadne a že nic není špatně a každá odpověď se počítá.

Poslední vyplývající roli z pozorování jsem nazvala **ředitel**. Po celou dobu plnění učebních činností žáků je učitel ten, kdo je usměrňuje, řeší konflikty, pomáhá jim, dále si výuku organizuje, plánuje a ujistuje se, že vše funguje tak, jak má. Při skupinové výuce na konci řídí prezentaci žáků, doptává se a zjišťuje, jak na tom žáci jsou a jak usilovně pracovali. Ve třídě A v závěru skupinové výuky proběhla právě taková prezentace, kde žáci zároveň reflektovali svou práci. Učitelka jim pokládala doplňující otázky a upozorňovala je na chyby, které se při společné práci vyskytly. Ve třídě B učitelka řešila menší konflikt, který vznikl v hodině prvouky při listování v pracovním sešitě, kdy dívka plakala a musela být přesunuta do jiné skupiny. Zde se ocitla učitelka v roli ředitele, kdy rozhodovala o tom, jakým způsobem se konflikt vyřeší. Zároveň se v této třídě snažila o reflektování skupinové činnosti, aby si vyslechla žáky a oni její zpětnou vazbu.

Kategorie, která se zaměřuje na další podobu spolupráce mezi žáky, nese název **práce ve dvojicích založena na vzájemné spolupráci**. Z pozorování vyplynulo, že učitelky třetích tříd upřednostňují kromě skupinové výuky také párovou organizaci, kdy se žáci rozdělí do dvojic a spolupracují ve výuce tímto stylem. Tento způsob práce jsem ve třídě A vyzkoušela v hodině českého jazyka, kdy žáci se podle sebe rozdělili do dvojic. V této aktivitě se žáci podívali na tabuli, kde bylo zaznamenáno následující zadání: *Bára napsala narozeninová přání, ale zapomněla, do jaké obálky je měla dát*. Na každé obálce byl napsán kód a jednotlivá čísla představovala slovní druhy. Žáci zjišťovali, které přání patřilo do jaké obálky podle čísel zaznamenaných na obálkách ve cvičení. Dvojice dostaly k dispozici hrací kartu, na níž byly napsány věty – ty si nastříhaly a určovaly u nich slovní druhy a poté jim vyšlo číslo totožné s kódem na obálce. Učitelka se před začátkem aktivity zeptala žáků, jaké navrhnou řešení právě pro tuto aktivitu. Dále žáci zjišťovali, jaký obrázek patřil ke které obálce a rozlišovali je podle abecedy. Tato aktivita mi přišla poněkud složitější na pochopení. Pokud jeden z dvojice nechápal, co má dělat, buďto se doptal učitelky nebo si úkol nechal vysvětlit druhým členem z dvojice. Za správné řešení dostali žáci motivační

žetony. V hodině matematiky byla využita práce ve dvojicích v úplném závěru. Žáci utvořili dvojice podle sebe a usadili se do libovolné lavice. K práci dostali hrací kartičky, na nichž byly 4 příklady – každý z nich byl umístěn v jinak barevném obdélníčku – zelená, červená, žlutá, modrá. Pod příklady byla umístěna čísla, žáci příklad v daném obdélníčku vypočítali a připnuli k výsledku kolíček stejné barvy, jako byl obdélníček.

Ve třídě B došlo k práci ve dvojicích v hodině matematiky, kdy učitelka po třídě rozmístila kartičky se sudými a lichými čísly. Žáci utvořili dvojice, vzali si k sobě jeden sešit školní matematiky, rozdělili si stránku na dvě poloviny a na jednu polovinu strany napsali LICHÁ a na druhou SUDÁ. Jeden z dvojice hledal číslo, jakmile jej našel, druhý ho zapsal do příslušného sloupce. Takto se žáci ve dvojici střídali, aby jeden z nich pouze neseděl a nezapisoval. Jakmile měli žáci hotovo, učitelka se jich ptala, co našli za čísla a do jakého sloupce je zařadili. Během této aktivizační práce jsem zaslechla žáky říkat: „*Nemůžu to najít.*“, „*To je liché, napiš to.*“, „*Kolik je těch čísel?*“, „*Už nám chybí jenom dvě.*“ Tato třída je na podobné aktivity dobře naučená, protože žáci velmi rádi chodí po učebně a hledají. Žáci se pečlivě ve dvojicích střídali a spolupracovali efektivně. Další práci ve dvojici jsem opět vyzbrojovala v hodině matematiky a jednalo se o aktivitu, kdy žáci ve dvojicích na papírek vypisovali osm příkladů a ty zaokrouhlovali. Tato třída je velmi navykklá na způsoby práce, ve kterých dochází k podpoře spolupráce a upevňování sociálních vazeb mezi žáky. Žáci jsou naučeni chápat princip společné práce, a i když jsou ve skupině/dvojici s někým, kdo jim není úplně nejbližší, motivace splnit úlohu je větší než s někým dobrovolně soupeřit.

Poslední kategorie, která mi z pozorování vzešla, je **převažující zastoupení frontální výuky**, kterou učitelé volí v rámci zprostředkování nového učiva, kontroly práce, ověřování znalostí žáků a procvičování učiva v pracovních sešitech. Jakmile učitelé ve výuce začali probírat nové učivo, vždy volili frontální formu práce, jelikož ve skupinách se nové informace přenášely velmi špatně. Jde o to, že žáci nejsou tolik soustředění, rozptylují je další podněty a v tu chvíli nejde tak ani o to, aby spolupracovali, ale aby přijali čerstvé poznatky a dokázali je aplikovat v dalším učení. Pokud žáci pracují ve skupinách, učivo procvičují. Velkou část hodin právě tvořila frontální výuka, která bývala skupinovou prací obohacená, aby žáci jen neseděli na jednom místě a nepracovali sami za sebe. V obou sledovaných třídách docházelo k frontální výuce, která byla doplněna spoluprací ve dvojicích/skupinách. Většinu část hodiny figurovala práce s učebnicí nebo pracovním sešitem. Ve třídě A v hodinách prvouky žáci plnili různá cvičení tematicky mířené na podmínky života na Zemi, kdy v jednom ze cvičení řadili vodu, vzduch, teplo a světlo a půdu do neživé přírody, rozeznávali podle obrázků životní podmínky a zapisovali je, pracovali

s textem a jednotlivé podmínky podtrhávali. Dále žáci s učitelkou probírali jednotlivé kraje České republiky a tvořili vlastní plán toho, co chtějí umět za dané pololetí a co pro to musí udělat. V hodinách matematiky žáci procvičovali sčítání odčítání do 100, řešili slovní úlohy, pracovali s interaktivní tabulí a procvičovali geometrické tvary. V českém jazyce opakovali slovní druhy, učili se dva nové slovní druhy – citoslovce a částice, procvičovali druhy vět, vyhledávali v textu jednotlivé slovní druhy a číselně je určovali.

Ve třídě B v hodinách prvouky se žáci učili, co je to definice, zaměřili se na živou a neživou přírodu a na lidské výtvary, naučili se zajímavé informace o vzduchu, dozvěděli se, jak vzniká tornádo, pracovali s textem v pracovním sešitě, tvořili myšlenkovou mapu na téma vzduch a poznali, co je kruhový graf a z jakých základních složek se vzduch skládá. V matematice žáci procvičovali sčítání odčítání do 100, procvičili sudá, lichá čísla a zaokrouhlování, pracovali s interaktivní tabulí, v pracovním sešitě trénovali základní matematické početní operace, zahráli si různé matematické hry, řešili slovní úlohy a naučili se orientovat v jízdním řádu. V českém jazyce pracovali žáci s učebnicí a pracovním sešitem, procvičovali vyjmenovaná slova po M, L a B a slova k nim příbuzná, do vět vybírali vhodná slova, naučili se podstatná jména, v textu podstatné jméno dokázali identifikovat, řadili slova podle abecedy, užívali podstatné jméno ve větě a procvičovali jména vlastní.

### **8.3 Odpovědi na výzkumné otázky**

Kategorie, které vzešly z výzkumných metod, mi umožní, abych zodpověděla výzkumné otázky stanovené na začátku diplomové práce.

#### **Jaké možnosti týmové spolupráce využívají učitelé ve vyučování na 1. stupni základní školy?**

Jednalo se o hlavní výzkumnou otázku mé diplomové práce. Snažila jsem se zjistit, jaké možnosti mají učitelé ve výuce na 1. stupni základní školy. Zaměřila jsem se nejen na organizační formy, které učitelé využívají za účelem spolupráce žáků, ale také na možnosti ze strany učitelů. Výsledky jasně poukazují, že učitelé využívají takové organizační formy, které jsou vesměs nejznámější. Jde především o skupinovou výuku a párovou výuku branou z hlediska společné práce žáků. Důvodem je jednoduchá organizace, kdy se žáci sjednotí do skupin nebo dvojic a dostanou učební úlohu, kterou musí společnými silami vyřešit. Dále učitelé provádějí projektové vyučování, které je založeno na celodenní práci žáků. Nejčastěji jej provádějí právě ve skupinách a bývá založeno na spolupráci žáků, které může být obohaceno prožitkem. Ze strany učitele dochází ke spolupráci při tandemové neboli týmové

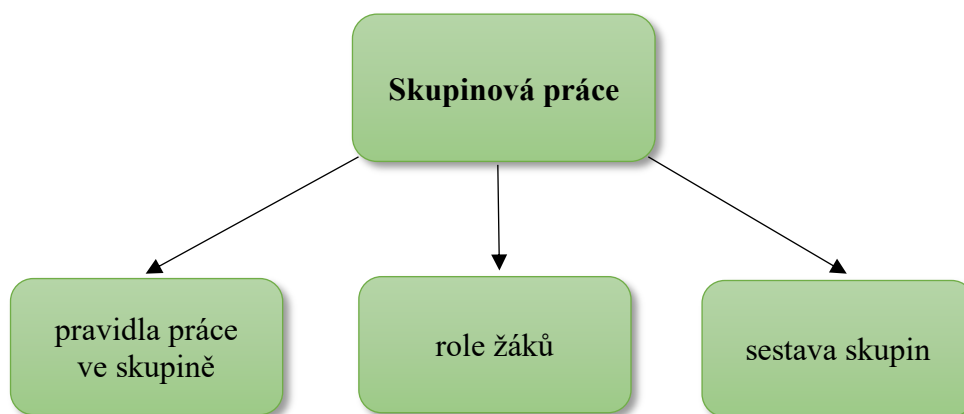


výuce, kde probíhá fungující spolupráce mezi učiteli. Předávají si tak zkušenosti, které mohou uplatňovat ve své praxi a učit se nové věci od druhého kolegy. Novým zjištěním bylo, že učitelé nejen tandemovou výuku realizují mezi sebou, ale zapojují do ní žáky z druhého stupně, kteří si s učitelem připraví výuku a poté ji realizují. V tomhle případě jde o spolupráci mezi učitelem a žákem, která se přenesla do učební třídy, kde žáci prvního stupně spolupracují mezi sebou při skupinové výuce. Pokud bych se měla zaměřit přímo na kooperativní výuku, která spočívá v kooperaci žáků mezi sebou, klade důraz na interakci, usiluje o vyřešení stanového problému za účelem dodržení jednotlivých principů a pracuje se sociálními aspekty, mohu potvrdit, že učitelé stále o tomto typu výuky nemají ponětí. Kooperaci berou jako klasickou spolupráci, tudíž je mezi žáky jen minimální náznak. Kooperativní prvky ve výuce jsem vyzorovala, žáci si rozdělovali práci mezi sebou, ovšem jejich společný cíl jim byl nejasný a učitelé kooperativní učení nerealizovali, pouze nechali žáky spolupracovat.

### **Jaké formy týmové spolupráce lze identifikovat ve vyučování?**

Odpověď na tuto otázku spočívá v organizačních formách, které jsou základním prvkem vyučovacího procesu a odvíjí se od různorodosti na jednotlivých školách. Na mnou vybrané základní škole jsem identifikovala skupinovou výuku, párovou výuku a tandemovou výuku. Skupinová výuka neprobíhala tak často, pokud ano, bylo využito mezipředmětových vztahů. Během pozorování jsem si všimla, že skupinová výuka neprobíhá celou vyučovací jednotku – tedy 45 minut, ale sloužila pouze pro obohacení, jelikož žáci nemohou celou hodinu sedět a frontálně pracovat v učebnici. Objevila se skupinová práce, ze které vyplynuly následující oblasti: pravidla práce ve skupině, role žáků, rozmanité sestavování skupin. Jakmile došlo ke společné práci žáků v rámci skupinové výuky nebo na podnět spolupráce, žáci byli obeznámeni s pravidly, která měla za cíl korigovat průběh činnosti ve skupině. Při této formě práce se žáci dostali do jednotlivých rolí, kdy si mezi sebou práci rozdělili a každý se soustředil na svou část. Tyto role ovšem ani v jednom případě nebyly jmenovány, vyloženě se jednalo o „*ty zapisuj*“, „*ty kresli*“, „*já budu počítat*“ a nikdy je nezadával sám učitel. Co se týká sestavování skupin, při skupinové výuce docházelo k rozdělování žáků, kteří pracovali na zadané úloze, převážně učitelem, který o rozřazení rozhodoval. Učitelé dávali přednost heterogenním skupinám – žáci měli ve škole odlišný prospěch, rozpočítávali žáky, rozdělovali je podle vylosovovaných kartiček anebo se vyskytovaly situace, kdy se žáci rozdělovali dle vlastního uvážení. Další z možností týmové spolupráce byla práce ve dvojici, která byla založena na vzájemné spolupráci žáků.

Zde jsem vypožorovala, že učitelé tímto způsobem podporují spolupráci mezi žáky a převážně je nechávali, aby se do dvojic rozdělovali sami. Pokud je rozdělovali učitelé, zvolili opět metodu kartiček. Důraz byl kladen na jednoduchost tohoto typu práce a na značnou výhodu toho, že se do procesu zapojí oba žáci. Dále se jednalo o tandemovou výuku, kterou učitelé prováděli v rámci přírodovědného vzdělávání a nejen, že spolupracovali společně, ale zapojili i žáky z druhého stupně. Tím do procesu plánování a realizace vstoupili i další účastníci. A v neposlední řadě zmíním projektové vyučování, kdy žáci spolupracují celý den nebo po celou dobu trvání projektu, podílí se na práci, směřují k stanovenému cíli, který je ve výsledku produktem, zlepšují si sociální vazby mezi sebou a svou práci reflektují a hodnotí.



Obrázek 2 Schéma oblastí vyplývajících ze skupinové práce

### **Jaké formy týmové spolupráce využívají učitelé ve vyučování nejčastěji?**

Jednoznačně se ve výuce uplatňují dvě nejznámější a nejhojnější formy – skupinová výuka a párová výuka. Skupinová výuka zastupuje největší podíl při společné práci žáků, jelikož se jedná o rychlou formu práce, do níž jsou zapojeni všichni žáci. Je potřeba zmínit pozitivní vlivy, které při skupinové výuce převládají. Za pomoci spolupráce při skupinové výuce se posilují osobní vztahy mezi žáky, kteří se učí sociálním dovednostem, žáci se naučí fungovat s druhými lidmi a vyzkouší si i práci s jedinci, se kterými nejsou v blízkém přátelském vztahu, naučí se tak přijímat názory druhých a zvládnou komunikovat, žáci jen nesedí v lavici, ale poznají jiný způsob učení, který je zábavný, hravý a podmíněný společnou prací. Pokud se učitelé povede žáky dostatečně namotivovat pro skupinovou činnost, jsou schopni spolupracovat, podílet se na práci a nečekat, až za ně ostatní členové skupiny udělají všechnu práci. Za další výhodu je považována organizace výukové jednotky

a učební činnosti, kdy učitelé nezařazují skupinovou výuku na celou hodinu, ale vymezují si pouze část. Tímto způsobem dojde k obohacení frontální výuky. Je zcela jasné, že i tato forma má své určité nevýhody, ovšem pozitiva stále převládají a učitelé tuto formu volí za účelem spolupráce ve většině případů nejčastěji. Druhou formou je párová výuka, kdy žáci spolupracují se spolužákem ve dvojici. Výhodou je, že dva žáci, co jsou si k sobě blízcí, se od sebe mohou vzájemně učit a nahlédnout do situace, která nabízí dvojí pohled. Jde především o to, aby se žáci naučili pracovat s druhým člověkem, reagovat na jeho názory a přijímat je.

### **Jaké učební činnosti volí učitel se záměrem rozvíjení spolupráce mezi žáky?**

Pokud zařazují učitelé celodenní spolupráci žáků v rámci skupinové výuky, upřednostňují takové učební činnosti, na kterých se podílí všichni jedinci ze skupiny a moc nesázejí na individualitu. Žáci se pokouší sami hledat způsob řešení daného problému a jsou vystaveni před úlohy, které jsou buďto jednodušší nebo složitější. Každopádně úroveň náročnosti si zvolí sami. V případě, že se jedná o nižší ročníky – především tedy 1. a 2. třídu, učitelé dávají přednost jednodušším učebním úlohám, na kterých si žáci hravou formou procvičí učivo. Ve vyšších ročnících žáci pracují tak, že si práci mezi sebou rozdělí a každý člen skupiny přispěje svou částí. Tyhle části poté seskupí a dojdou ke společnému cíli. V tomhle případě se uplatňuje vyšší záměr spolupráce, kdy si žáci musí uvědomit, že bez splnění úlohy jednoho člena skupiny nedají dohromady celou skládačku. Dále byly využity úlohy ze života převážně v hodinách prvouky, které vyvolaly a podpořily skupinovou diskusi u žáků ve skupině a týmová hra, která proběhla v hodině českého jazyka za účelem procvičení gramatické stránky jazyka.

### **Jakým způsobem spolupracují učitelé ve výuce?**

Tato výzkumná dílčí otázka je zaměřena na možnosti spolupráce učitelů ve výuce. Z rozhovorů s učiteli je patrné, že jde především o tandemovou výuku. Tato forma je také známá pod pojmem týmové vyučování, kdy se na přípravě a realizaci výuky podílejí minimálně dva učitelé. Tandemová výuka není přínosná jen pro učitele, během které si vzájemně předávají zkušenosti a prolínají mezi sebou své nápady, ale v zájmu dětí je hravá, naučí žáky reagovat na jiného pedagogického pracovníka a vnese do výuky příjemnou změnu. Pokud se mezi učiteli osvědčí vzájemné návrhy aktivit a činností, jejich zkušenosti se nadále obohacují a mohou aktivity využívat zvláště i ve svých třídách. Každý z učitelů do výuky vnese nový nádech a u žáků dojde k rozšíření jejich vědomostí. Spolupráce ze strany

učitelů probíhá také se žáky druhého stupně. Tandem tedy není zaměřený jen na přímou spolupráci učitelů, nýbrž i na společnou pracovní náplň učitele a žáků z druhého stupně. Jednou z výhod tohoto typu vyučování je, že starší děti se ocitnou samy v roli učitele a vyzkouší si, jaké to je někoho vzdělávat. Započne se tak spolupráce učitel-žák-žák. Další možnosti spolupráce mezi učiteli nebyly zmíněny, především se jednalo o tandemovou výuku nebo společná práce, kdy se učitelé podílejí na tvorbě tematických plánů.

### **Jakou roli plní učitel při týmové spolupráci žáků?**

Nejčastěji vyskytovanou rolí byla role pozorovatele, která obstála na prvním místě. Tahle role se odvíjela od samotného postoje učitele ke svým žákům a toho, v jaké míře byli žáci schopni spolupráce. Pokud by si žáci vyloženě nevěděli s úlohou rady, požádali vyučujícího o pomoc, který je navedl tím správným směrem, ovšem pořád se držel v roli pozorovatele a chtěl tak vidět, jak si na správný výsledek přijdou sami. Vzhledem k tomu, že se jednalo o skupinovou samostatnou práci žáků, učitelé se nechtěli moc zapojovat a měli v úmyslu nechat žákům volný prostor k tomu, aby se s danou úlohou vypořádali nejdříve sami. Na tuto roli navazovaly další, kterými jsou zadavatel, kdy učitel žákům zadá problematickou úlohu a obeznámí je s pravidly práce, konzultant, která byla mířená na komunikaci probíhající mezi učitelem a žáky, poradce a šéf, kdy učitel do jisté míry žákům pomáhá a zároveň nezapomíná řídit jejich učební činnost, kdy upozorňuje na nedostatky v práci. Dále role pomocníka, kdy učitel přestal být pozorovatelem a vmísil se do práce žáků a v závěru ředitel, kdy po celou dobu plnění učebních činností žáků je učitel ten, kdo je usměrňuje, řeší konflikty, pomáhá jim, dále si výuku organizuje, plánuje a ujišťuje se, že vše funguje tak, jak má.

## ZÁVĚR

V diplomové práci jsem se snažila vymezit problém, který se týkal spolupráce ze strany učitele. Přesněji jsem se zaměřila na to, o jakých organizačních formách má učitel povědomí a které využívá ve své výuce a dále jak on sám spolupracuje ve výuce s ostatními učiteli. Hledala jsem odpovědi na výzkumné otázky, které se týkaly problematiky spolupráce s ohledem na organizační formy a pojetí ze strany učitele: Jaké formy týmové spolupráce lze identifikovat ve vyučování? Jaké formy týmové spolupráce využívají učitelé ve vyučování nejčastěji? Jaké učební činnosti volí učitel se záměrem rozvíjení spolupráce mezi žáky? Jakým způsobem spolupracují učitelé ve výuce? Jakou roli plní učitel při týmové spolupráci žáků?

Ve výzkumné části jsem si zvolila dvě výzkumné metody (hloubkový polostrukturovaný rozhovor, nestrukturované pozorování), které mi pomohly pochopit, jak spolupráce probíhá, s jakými formami podporující spolupráci je učitel obeznámen a které ve výuce používá nejčastěji, jaké učební činnosti volí, aby spolupráce byla nejen efektivní mezi žáky, ale podporovala také jejich osobnosti a sociální stránku a jak sám vnímá vlastní spolupráci s ostatními učiteli. Díky analýze a interpretaci dat jsem byla schopna odpovědět na výzkumné otázky a ponořit se hlouběji do tématu spolupráce.

V teoretické části jsem se koncentrovala na pojmy, které byly stěžejní pro mou práci. Jednalo se především o spolupráci, kterou definovala Kasíková (2009) jako pozitivní vzájemnou závislost, která probíhá mezi lidmi. Dále kooperativní učení, které je spjato jak se spoluprací, tak se skupinovou výukou, kdy na bázi vzájemné závislosti se žáci učí kooperativním a sociálním dovednostem. V tomto případě z výzkumu vyplynulo, že učitelé sice podporují spolupráci mezi žáky záměrně při skupinovém vyučování, ovšem pojem kooperativní učení jim není znám, a tudíž tento trend, kterým se dopodrobna zabývá PhDr. Hana Kasíková, CSc. jim není blízký. V další kapitole jsem se zaměřila na organizační formy výuky, především tedy na ty, které se využívají za účelem spolupráce mezi žáky. Vymezila jsem čtyři základní formy, kterými jsou skupinová výuka, párová výuka, která je obsahem skupinové výuky, projektová výuka a týmové neboli tandemové vyučování. Jakmile jsem tyto pojmy prostudovala a seznámila se s nimi blíže, dokázala jsem se lépe zaměřit na výzkumné otázky, které se týkaly identifikace organizačních forem a toho, které z nich nejčastěji učitelé využívají ve výuce.

Pro empirickou část jsem zvolila kvalitativně orientovaný výzkum a stanovila si hlavní cíl, který byl zaměřený na možnosti týmové spolupráce ve vyučování 1. stupně

základní školy. Tímto způsobem jsem odkazovala na organizační formy výuky, které hrály v mém výzkumu velmi důležitou roli a zároveň jsem se tak dozvěděla, které jsou učitelům nejnámější a kterým se ve své výuce vyhýbají, protože nejsou pro jejich hodiny přínosné. V rámci identifikace organizačních forem bylo nejčastěji jmenováno skupinové vyučování, které probíhalo jak samostatně několik výukových jednotek po sobě za účelem využití mezipředmětových vztahů, tak pár minut skupinové práce v hodinách pro zkvalitnění vyučovacího procesu. Učitelé popisovali, že žáci nemohou jen frontálně sedět v lavicích, ale potřebují výuku zpestřit a zároveň se dostat do interakce, která probíhá mezi žáky v jednotlivých skupinách. V návaznosti na skupinové vyučování jsem vytýčila tři oblasti, kterých se učitelé při tomto typu výuky drží – pravidla práce ve skupině, role žáků, rozmanité sestavování skupin. Aby docházelo k efektivní práci a mezi žáky ve skupině nedocházelo k hádkám, vymezila učitelka pravidla, která se týkala právě práce ve skupině a žáci věděli, že nemají křičet, hádat se, vzájemně si dělat naschvály a soustředit se na práci. Role žáků byly podmíněny tím, jak si je sami stanovili, ovšem nikdy nezazněly přímo a sestavování skupin prováděli převážně učitelé. Žáky dělili podle počtů, kartiček nebo jim dovolili se do skupin rozdělit samovolně. Další forma, která se vyskytovala nejhojněji, byla párová organizace výuky, která pro učitele byla nejméně náročná a ujistili se, že žáci se za pomoci práce ve dvojicích naučí respektovat a přijímat názory toho druhého a podílet se na práci oba z dvojice. U otázky, jaké učební činnosti volí učitel se záměrem rozvíjení spolupráce mezi žáky, jsem se zaměřila na učební činnosti a zjistila jsem, že učitelé volí takové, na kterých se podílí všichni členové skupiny, mají buďto jednodušší nebo složitější charakter a týkají se věcí ze života, vyvolávají u žáků diskusi a slouží převážně k procvičení učiva. Když jsem se zaměřila na přímou spolupráci, která probíhá mezi učiteli ve výuce, z výzkumu vyplynulo, že učitelé realizují tandemovou výuku, kdy se na realizaci a přípravě výuky podílí nejméně dva učitelé. Zajímavým zjištěním bylo, že tandem probíhá nejen mezi učiteli, ale zapojují i žáky z druhého stupně. Ti si tak vyzkouší, jaké to je spolupracovat s učitelem a podílet se na výuce. Při zjišťování role učitele při týmové spolupráci žáků byla nejčastěji jmenovaná role pozorovatele, která se odvíjela od postoje učitele a od toho, jak moc byli schopni žáci spolupracovat. Další role byly jmenovány následovně: zadavatel, kdy učitel na začátku hodiny zadal práci žákům, konzultant, při které probíhala komunikace mezi učitelem a žáky, poradce a šéf, kdy učitel skupinám pomáhal, ale zároveň si držel tu pozici, kdy řídil činnost a upozorňoval na nedostatky v práci a poslední byla role pomocníka, kdy učitel usměrňuje žáky, pomáhá jim, plánuje a ujišťuje se o tom, že vše funguje správně.

Tento výzkum byl pro mě zajímavým a obohatila jsem si své dosavadní znalosti ohledně spolupráce. Já sama mám nejraději skupinovou práci žáků, určitě souhlasím s názorem učitelů, že žáci nemohou fungovat jen frontálně, protože i pro mě je tento typ výuky nezáživný a nebaví mě se žáky jen pracovat s učebnicí nebo v pracovním sešitě. Podle mého je velmi důležité, aby se žáci schopnosti spolupracovat učili už od prvního ročníku, protože někteří učitelé potvrdili, že neradi vedou skupinovou práci a se žáky ji dělají až od vyšších ročníků. Je potřeba ji pravidelně zavádět, aby se žáci učili nejen kooperativním dovednostem, ale i těm sociálním. Vhodné je, aby žáci pochopili, proč musí spolupracovat s ostatními a došlo jim, že při interakci s druhými se mohou naučit spousty zajímavých věcí a tyto vědomosti využívat ve prospěch vlastního učení.

### **Diskuse**

Ráda bych zde vnesla podněty k diskusi. Výsledky výzkumu jasně poukazují na jednoznačnost spolupráce, která se ve vybrané základní škole v Moravskoslezském kraji nacházela. Zaručeně mě nepřekvapilo, že učitelé nemají vůbec zdání o kooperativní výuce jako vyučovací strategii a kooperaci berou jako klasickou spolupráci, která probíhá mezi minimálně dvěma a více žáky. V hodinách ovšem šly vyzorovat kooperativní prvky, které se objevovaly při skupinové práci. Co se týká znaků kooperativního učení, většinou jsem vyzorovala tři nebo čtyři, převážně vždy chyběl poslední znak a tím byla reflexe skupinové činnosti. V návaznosti na kooperativní učení provedla šetření PhDr. Hana Kasíková, CSc., které proběhlo v letech 2012 až 2013. Cílem šetření bylo zjistit, v jaké podobě a jak se kooperativní učení usazuje ve výuce českých škol. Výzkumný soubor tvořilo 88 inspektorů pro základní a střední školy ze všech krajů republiky, kteří byli dotazováni formou dotazníku a studenti, kteří byli pozorovatelé výuky. Celkem se realizovalo 60 pozorování. Výsledky přinesly zjištění, že v procentuálním odhadu využití skupinové formy z celkového času ve výuce tvoří 20 % jak na základních, tak středních školách. S ohledem na kooperativní učení inspektoři a studenti uvádějí zhruba 4 %. Obě metody tedy poukazují na velmi malé procentuální zastoupení kooperativního učení ve výuce. Vedle uplatnění kooperativního učení se šetření zaměřilo i na podobu, v níž se projevuje učení ve skupině. Dotazovaní inspektoři a pozorující studenti došli ke shodě, kdy uvádějí, že učitelé mají malou dovednostní výbavu a žáci nemají dostatečnou úroveň dovedností pro kooperaci. Byly zaznamenány problémy vyskytující se při tvoření skupin, v zavádění kooperativního učení, kdy byla velká absence sociálních cílů, docházelo k obecnému hodnocení činnosti skupin a nekladl se důraz na jednotlivce.

Když jsem se zaměřovala na organizační formy, bylo dobré vést rozhovor s učiteli tak, že se otevřeli a rozpovídali. Poznala jsem nový pohled na organizační formy, při kterých se žáci stmelují do menších či větších skupin a spolupracují. Zejména mě zaujala týmová neboli tandemová výuka, která se na této škole využívá nejen s dalšími učiteli, ale i se žáky druhého stupně. Určitě je vhodné, aby se organizační formy mezi sebou prolínaly a hodina nebyla vedena pouze frontálně, ale byla doplněna o skupinovou práci, párovou organizaci, projektové vyučování a tandem. Hodně záleželo od osobnosti učitele a také, jakou formu preferoval on. Zatímco ve třetích ročnících figurovala právě skupinová výuka, z rozhovorů vyplynulo, že učitelky druhých ročníků tuto formu práce nepreferují a nechávají si ji do vyšších ročníků. U nich převládala určitá negativa, kdy tím hlavním bylo, že jeden žák pracuje a ostatní se „vezou“. Výsledky mého výzkumu tedy přinesly jasná zjištění, že skupinová výuka je zastoupena v nejhojnější míře, párová výuka neboli párová organizace výuky je hned těsně v závěsu skupinové výuky, projektové vyučování se realizuje jednou za čas, ovšem žáci pracují ve skupinách a týmové vyučování probíhá jednou za rok jak s učiteli, tak se žáky druhého stupně.

Žáci třetích tříd jsou ke spolupráci vedeni již od počátku školní docházky, a tedy nebylo divu, že jejich skupinová práce byla vždy intenzivní a málokdy se našel někdo, kdo buďto nespolupracoval vůbec nebo vyvolal konflikt. Obě třídy měla jasně daná pravidla, která se při skupinové činnosti musela dodržovat. Když se zamyslím nad tím, jak by šel můj výzkum nějakým způsobem vylepšit nebo obohatit, zaměřila bych se na další základní školu, kde bych realizovala pozorování ve stejných třídách a rozhovor provedla se stejným počtem vyučujících za účelem porovnání vybraných dvou škol. Rozšířila bych i repertoár předmětů a zaměřila se také na tělesnou výchovu, kde žáci spolupracují v týmech při soutěžení. Tento výzkum by bylo možné realizovat ve vyšších ročnících, kde už jsou žáci více zvyklí spolupracovat a střídají se mezi nimi učitelé, kteří chápou spolupráci každý po svém. Do budoucna by bylo dobré zjistit procentuální zastoupení organizačních forem podporující spolupráci v jednotlivých předmětech. Zatímco jedni učitelé preferují frontální výuku, jiní by skupinové vyučování dělali nejčastěji pořad. Takhle vedený výzkum kvantitativního charakteru by určitě přinesl zajímavá zjištění.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- Belz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Coufalová, J. (2006). *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy: náměty pro učitele*. Praha: Fortuna.
- Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada.
- Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum.
- Fales, A. (2017). Články – Novinky a zajímavosti ze světa interaktivní výuky: Tandemová výuka – nic lepšího neznám. [online]. *Ve škole.cz* Dostupné z <https://www.veskole.cz/clanky/tandemova-vyuka-nic-lepsiho-neznam>
- Fisher, R. (2004). *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.
- Hayes, N. (2005). *Psychologie týmové práce: strategie efektivního vedení týmů*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hermochová, S., & Vaňková, J. (2014). *Hry pro rozvoj skupinové spolupráce*. Praha: Portál.
- Horváthová, P. (2008). *Týmy a týmová spolupráce*. Praha: ASPI.
- Jablonský, (2005). *Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie jako příprava pro život v demokratickej spoločnosti*. *Pedagogická orientace*, 15(3), 75–88. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/1035/835>
- Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2017). *Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita*. *Pedagogika*, 67(2), 106–125. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=11733%20title=>
- Kolajová, L. (2006). *Týmová spolupráce: Jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/tymova-spoluprace-1654/>
- Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Praha: Grada.

- Kotrba, T., & Lacina, L. (2007). *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu – Barrister & Principal.
- Kovács, J. (2007). *Manažerské dovednosti*. Ostrava: VŠB – Technická univerzita Ostrava, Ekonomická fakulta.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Krüger, W. (2004). *Vedení týmů: jak sestavit, organizovat a povzbuzovat pracovní tým*. Praha: Grada.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Marx, E., & Pol, M., (2001). *K projektové práci ve školách (s důrazem na potenciál projektů pro rozvoj školy)*. *Studia paedagogica*, 49(5–6), 21–32. Dostupné z <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18806/14862>
- Nelešovská, A. (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada.
- Pasch, M. (2005). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině: [jak pracovat s kurikulem]* (Vyd. 2). Praha: Portál.
- Pecina, P., & Zormanová, L. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pecina, P. (2008). *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. Brno: Masarykova univerzita.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Prokop, P. (2004). *K didaktické problematice: Možnosti párového vyučování v praxi*. *Pedagogická orientace*, 14(2), 66-78. Dostupné z <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7970/7222>
- Serrano, J. M., & Pons, R. M., (2014). Introduction: Cooperative Learning [Introducción: aprendizaje cooperativo]. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 30(3), 781–784. Dostupné z <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.30.3.201251/164861>
- Silberman ML, Lawson K. 1997. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování: osvědčené způsoby efektivního vyučování*. Praha: Portál (Pedagogická praxe).
- Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada.

Slavin, R. (2014). *Cooperative Learning and Academic Achievement: Why Does Groupwork Work?* *Anales de psicología*, 30(3), 785–791. Dostupné z <https://www.redalyc.org/pdf/167/16731690002.pdf>

Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert.

Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.

Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Turek, I. (2014). *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer.

Vališová, A., & Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada.

Vališová, A., & Kovaříková, M. (2021). *Obecná didaktika: a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních*. Praha: Grada. Dostupné z <https://www.bookport.cz/kniha/obecna-didaktika-10614/>

Zahrádková, E. (2005). *Teambuilding: cesta k efektivní spolupráci*. Praha: Portál.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada.

Zormanová, L. (2014). *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada.

## SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

R Respondent

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Model integrace projektové výuky.....	41
Obrázek 2 Schéma oblastí vyplývající ze skupinové práce.....	82

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Vymezené rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou .....	29
Tabulka 2 Rozdíly mezi skupinou a týmem .....	47
Tabulka 3 Přehled respondentů.....	54
Tabulka 4 Pozorované hodiny ve třídě A .....	57
Tabulka 5 Pozorované hodiny ve třídě B .....	57
Tabulka 6 Přehled kategorií z rozhovorů .....	60
Tabulka 7 Přehled kategorií z pozorování.....	71

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka otevřeného kódování – rozhovory s učiteli

Příloha P II: Ukázka otevřeného kódování – pozorování, třída A

## PŘÍLOHA P I: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ – ROZHOVORY S UČITELI

**Jaké podoby týmové spolupráce jsou vám známe?**

„Tandemové vyučování jo, ale tandemové vyučování jsem neměla s nikým. Tady na školách je tandemové vyučování. A jinak práce ve dvojicích – párová organizace ve výuce. No a hlavně skupinové a na 2 skupiny protože, musím využívat, že mám asistentku. Já je mám ty děti rozdělené spíše na slabší a šikovnější, protože u těch šikovnějších můžu dělat náročnější úkoly. A asistentka s těmi slabšími trénuje to základní učivo.“

**Jaké vidíte výhody a nevýhody u té skupinové práce?**

„Výhody je to zábavnější. Nesedí děti v lavici. Nemusí dávat úplně celou dobu pozor a oni vlastně sami se doplňují a tím se vlastně i sami učí, že. Nevýhody, že nikdy neposkytne, že jestli to třeba za ně v té skupince, že třeba se nezapojí všichni. Že ten úkol udělá třeba pár dětí a někdo prostě se veze. Že se nechá táhnout a prostě ten... je to velká nevýhoda tohle.“

**Pracovní kódy vyplývající z ukázky:**

- Nízké zastoupení tandemového vyučování
- Párová organizace
- Možnost rozdělení se do dvojic volně
- Nevýhoda dvou slabých žáků ve dvojici
- Výhody skupinové výuky
- Aktivizace žáků
- Učení hrou formou
- Dvě skupiny žáků
- Pomoc asistentky při skupinové práci
- Práce asistenta se slabšími dětmi
- Nevýhody skupinové výuky
- Nezapojení se všech žáků



## PŘÍLOHA P II: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ – POZOROVÁNÍ, TŘÍDA A

Všichni žáci šli dopředu k tabuli k paní učitelce a ona si je rozdělila do skupin podle lístečků, na nichž byly symboly (žlutý čtverec, zelený obdélník, růžový trojúhelník a...) – každý žák si vylosoval jeden lísteček a našel si spolužáky se stejným symbolem. Paní učitelka se ptala žáků už ve skupinách, co mají za symbol a kontrolovala tak vznik skupin. Poté jim řekla, kam si mají skupiny jít sednout (celkem vznikly 4 skupiny po 3 žácích – jedna žákyně poté odešla).

Každá skupina dostala 4 pracovní listy (3 na počítání a doplňování y/i a 1 na stavění a modelování domečku). Žáci si měli ve skupinách rozdělit jednotlivou práci (což také udělali).

**Před prací si připomenuli pravidla práce ve skupinách:** nebudeme se hádat, nebudeme vykřikovat, domluvíme se, kdo co bude dělat, budeme spolupracovat, pomáhat si, nekřičíme – šeptáme.

PU řekla žákům, jaké pomůcky budou potřebovat na práci ve skupině. PU vysvětlila žákům jednotlivé listy, co jsou na nich za úkoly, jak mají postupovat, vše jim krásně ukázala a vysvětlila. PU chodila mezi žáky a skupinám radila, pomáhala, naváděla je, vysvětlovala, opakovala apod. Chodila také mezi žáky a ptala se jich, jak si rozdělili práci.

### Pracovní kódy vyplývající z ukázky:

- Rozřazení žáků do skupin
- Hledání stejných symbolů
- Umístění skupin
- Mezipředmětové vztahy
- Procvičování učiva
- Manipulační práce
- Heterogenní skupiny
- Role žáků ve skupině

- Rozdělení práce mezi žáky
- Figurojící pravidla při skupinové práci
- Dodržování jednotlivých pravidel
- Vysvětlení učebních úloh ze strany učitele
- Výpomoc učitele
- Podpora při práci