

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA ČESKÉHO JAZYKA

**Týmová spolupráce ve výuce českého jazyka
na střední škole**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Bc. Žaneta Nováková

Učitelství pro střední školy

Vedoucí práce: PaedDr. Jana Vejvodová

Plzeň, 2017

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

V Plzni, 1. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce PaedDr. Janě Vejvodové, CSc., za cenné rady, vstřícný přístup a věnovaný čas. Dále mé poděkování patří Mgr. Mileně Cermanové z Integrované střední školy Jirkov v Rakovníku a Mgr. Ivaně Dudkové, již mi s ochotou umožnily realizaci praktické části.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
Fakulta pedagogická
Akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Žaneta NOVÁKOVÁ**
Osobní číslo: **P15N0027P**
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**
Studijní obory: **Učitelství německého jazyka pro střední školy**
Učitelství českého jazyka pro střední školy
Název tématu: **Týmová spolupráce ve výuce českého jazyka na střední škole**
Zadávací katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1. Vymezení základních pedagogických pojmů souvisejících s týmovou spoluprací.
2. Návrh výzkumu zaměřeného na ověření účinnosti týmové spolupráce ve výuce českého jazyka na střední škole.
3. Realizace výzkumu v praxi.
4. Interpretace výsledků výzkumu.
5. Návrh různých úkolů či projektů založených na týmové spolupráci žáků.



Rozsah grafických prací: **není stanoven**

Rozsah kvalifikační práce: **40 normostran**

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

ČECHOVÁ, Marie; STYBLÍK, Vlastimil. *Didaktika češtiny*. 1. vyd. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1989, 251 s. ISBN 80-04-22439-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, 147 s. ISBN 80-7178-167-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování : Teoretické a praktické problémy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2001, 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. 1. vyd. Kladno : AISIS, 2005, 141 s. ISBN 80-239-4668-4.

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.

PETTY, Geoffrey. *Skupinová práce žáků*. In: *Moderní vyučování : praktická příručka*. 1. vyd. Praha : Portál, 1996, 562 s. ISBN 80-7178-070-7.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

SILBERMAN, Mel. *101 metod pro aktivní výcvik a vyučování : Osvědčené metody efektivního vyučování*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997, 311 s. ISBN 80-7178-124-X.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika : vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2. vyd. Praha : Grada, 2007, 322 s.

ISBN 978-80-247-1821-7.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha : Grada, 2007, 402 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

Vedoucí diplomové práce: **PaedDr. Jana Vejvodová, CSc.**

Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce: **30. listopadu 2015**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2017**


RNDr. Miroslav Randa, Ph.D.

děkan




Prof. PhDr. Viktor Viktora, CSc.

vedoucí katedry

V Plzni dne 10. března 2016

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 TEORETICKÁ ČÁST	5
1.1 ORGANIZAČNÍ FORMY	5
1.1.1 Dělení organizačních forem.....	5
1.2 KOOPERACE	6
1.2.1 Historie kooperativního učení	7
1.2.2 Kooperace jako nápomoc, kooperace jako vzájemnost	7
1.2.3 Spolupráce	8
1.2.4 Znaky kooperativního vyučování	8
1.3 SKUPINOVÁ VS. KOOPERATIVNÍ PRÁCE	9
1.4 FÁZE PRÁCE VE SKUPINÁCH	10
1.5 VYUŽITÍ KOOPERACE	11
1.6 ROLE UČITELE V KOOPERATIVNÍM UČENÍ	11
1.6.1 Stanovení cílů	11
1.6.2 Činit rozhodnutí o přidělení skupin	11
1.6.3 Utváření skupin.....	11
1.6.4 Vysvětlení úkolu, cílové struktury a učební aktivity	13
1.6.5 Monitorování efektivnosti kooperativního učení.....	13
1.6.6 Komunikace	14
1.6.7 Zasahování učitele do práce skupiny	16
1.6.8 Zhodnocení výsledků	16
1.7 HODNOCENÍ V KOOPERATIVNÍM UČENÍ	16
1.8 METODY A TECHNIKY HODNOCENÍ	17
1.9 PROJEKT JAKO SPECIFICKÝ TYP SKUPINOVÉHO ÚKOLU.....	18
1.9.1 Výběr projektu vzhledem k motivaci žáků.....	18
1.10 UČEBNÍ PROSTŘEDÍ	19
1.11 UTVÁŘENÍ PODMÍNEK PRO UPLATNĚNÍ KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ.....	19
1.12 ÚKOLY PRO SKUPINY	20
1.12.1 Aktivity žáků.....	21
1.13 PROBLEMATICKÉ ASPEKTY KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ.....	23
1.14 AKTIVITA ŽÁKŮ	24
2 PRAKTICKÁ ČÁST	26
2.1 VÝZKUM.....	26
2.2 CÍL	26
2.3 POPIS VÝZKUMU	26
2.4 METODY VÝZKUMU	27
2.4.1 Popis hodiny – 3. ročník (cestovní ruch a stravovací služby).....	27
2.4.2 Popis hodiny – 2. ročník (kuchař, kuchařka – číšník, servírka)	30
2.4.3 Popis hodiny – 4. ročník (Mechanik elektrotechnik – silnoproudá zařízení).....	32
2.4.4 Dotazník pro skupinu a pro jednotlivce.....	34
2.4.5 Pozorování - 3. ročník.....	36
2.4.6 Pozorování – 2. ročník	36
2.4.7 Pozorování – 4. ročník	37
2.4.8 Vyjádření mluvčích skupin.....	37
3 INTERPRETACE.....	38

3.1	DOTAZNÍK PRO JEDNOTLIVCE	38
3.1.1	interpretace odpovědí v dotazníku pro jednotlivce	39
3.2	SPOLEČNÝ DOTAZNÍK	39
3.2.1	interpretace společného dotazníku.....	40
3.3	CELKOVÉ ZHODNOCENÍ	40
3.3.1	Zhodnocení žáků.....	40
3.3.2	Vlastní zhodnocení	41
3.3.3	Klady a zápory skupinové práce	41
3.3.4	Rozhovory s učiteli.....	42
	ZÁVĚR.....	44
	RESUMÉ	45
	SEZNAM ZDROJŮ.....	46
	PŘÍLOHY	I

SEZNAM ZKRATEK

VJ – věta jednočlenná

VD – věta dvoučlenná

VE – větný ekvivalent

Úvod

Diplomová práce s názvem Týmová spolupráce ve výuce českého jazyka na střední škole se věnuje často diskutovaným pojmům, kterými jsou kooperace a skupinová práce. Volbu tohoto tématu podnítila skutečnost, že mnoho učitelů využívá ve svých hodinách jako protiklad k frontálnímu vyučování kooperaci či spolupráci. Všichni učitelé však nejsou názoru, že tato forma je efektivnější než frontální. Týmová spolupráce se jeví jako vhodný prostředek k dosažení jednoho z cílů výuky předmětu českého jazyka a literatury, kterým je rozvoj komunikačních dovedností žáků.

Diplomová práce je rozdělena do tří částí. První část je věnována problematice z hlediska teorie, jsou v ní vymezeny základní pedagogické pojmy a témata souvisejících s týmovou spoluprací. Cílem této části je poskytnout přehled teoretických poznatků především o kooperativním vyučování, které je často zaměňováno se skupinovým. Mezi oběma těmito pojmy jsou pro většinu lidí nepatrné rozdíly, které jsou však pro učitele zásadní. V teoretické části jsou též zmíněny některé možné aktivity, které může učitel při své hodině využít.

V praktické části jsou shrnuty poznatky o týmové práci v praxi, které byly vytvořeny na základě odučených hodin, a dotazníků, které byly poskytnuty studentům na střední škole, a to jak celé skupině, tak i jednotlivcům. V této části jsou též představeny podrobně přípravy tří vyučovacích hodin, z nichž dvě byly odučeny na Integrované střední škole Jirkov v Rakovníku a třetí na Středním odborném učilišti elektrotechnickém v Plzni.

Třetí část je věnována interpretaci výsledků průzkumu, při kterém bylo zjišťováno, jaký mají žáci postoj ke skupinové práci. Kromě toho je zde i vyjádření obou učitelek k týmové spolupráci.

V příloze lze najít slohové práce žáků čtvrtých ročníků a utvořené věty a souvětí žáků druhého a třetího ročníku. Dále se zde vyskytují některé vybrané dotazníky jednotlivců.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V této části budou objasněny základní pojmy a popsány základní rysy týkající se skupinové práce.

1.1 ORGANIZAČNÍ FORMY

Pod tímto pojmem se rozumí uspořádání výuky, tj. organizace činnosti učitele i žáků při vyučování. Každá z organizačních forem vytváří vztahy mezi žákem, vyučujícím, obsahem a prostředky vzdělávání. Pro uspořádání výuky jsou pro učitele důležitá dvě hlediska: za prvé „s kým a jak“ pracujeme, za druhé „kde“ výuka probíhá.¹

1.1.1 DĚLENÍ ORGANIZAČNÍCH FOREM²

Dělení organizačních forem se liší dle autorů. Skalková (1999) uvádí toto dělení:

- a) frontální vyučování v systému vyučovacích hodin,
- b) skupinové a kooperativní vyučování,
- c) individualizované a diferencované vyučování,
- d) systém různých organizačních forem uplatňovaný při realizaci projektů a integrovaných učebních celků,
- e) domácí učební práce žáků.

Další možností dělení forem může být následující:³

- a) individuální výuka,
- b) hromadná (frontální) výuka,
- c) individualizovaná výuka,
- d) projektová výuka,
- e) diferencovaná výuka,
- f) skupinová a kooperativní výuka,
- g) týmová výuka,
- h) otevřené vyučování.

¹ Organizační formy výuky. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Organizacni_formy_vyuky.pdf [Cit. 11. 1. 2017]

² SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999, s. 204. ISBN 80-85866-33-1

³ Organizační formy výuky. Dostupné z: http://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Organizacni_formy_vyuky.pdf [Cit. 11. 1. 2017]

Autoři Průcha, Walterová a Mareš⁴ dělí organizační formy následujícím způsobem: „Podle prostředí se rozlišuje: výuka ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí. Podle uspořádání žáků se rozlišuje: frontální vyučování, skupinové vyučování. Vzhledem k rozdělení žáků se rozlišuje: kooperativní učení a formy individualizovaného vyučování. Základní formou výuky v časové dimenzi je vyučovací hodina.“

Jednotlivé organizační formy se však v praxi vzájemně prolínají, doplňují. Zvolení konkrétní organizační formy je závislé na několika faktorech:⁵

1. cíli práce,
2. charakteru látky,
3. připravenosti a specifických potřebách žáků, jejich individuálních zvláštnotech,
4. možnostech, které má škola k dispozici.

1.2 KOOPERACE

Jak již bylo zmíněno, tato práce se zabývá především kooperativní formou výuky. Jednoznačná definice pojmu kooperace neexistuje. Kooperaci můžeme chápat jako:⁶

- a) cílovou strukturu vyučování,
- b) povahový, osobnostní rys žáka (tedy přesněji kooperativnost),
- c) chování žáka ve školních situacích.

a) Žáci si musí uvědomit, že svého cíle dosáhnout pouze tehdy, pokud ho dosáhnout i ostatní členové týmu, ve kterém se vyskytují.

b) Individualita a osobnost žáka má značný vliv na jeho participaci. Učitel by se měl vždy snažit, aby žák byl plnohodnotným členem skupiny, čehož však musí dosáhnout nenásilným způsobem. Učitel by si měl být též vědom toho, že kooperace není vrozená, nýbrž se jí žák učí zkušeností.

c) I když se může zdát, že žák v určitých situacích jedná kooperativně, může dojít k tomu,

⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003, s. 148. ISBN 80-7178-772-8

⁵ SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999, s. 204. ISBN 80-85866-33-1

⁶ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 29. ISBN 978-80-7367-712-1

že začne jednat individualisticky. Stává se to například v situacích, kdy žáky čeká větší zkouška.

1.2.1 HISTORIE KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

Kooperace v učení není nic nového. Počátky kooperativního učení, tedy přesněji tzv. tutoringu, lze vyzorovat již ve starověku. *O této metodě se zmiňuje již Quintilián v 1. století našeho letopočtu, ve středověku byla dokonce – byť omezeně – využívána v praxi německých a španělských škol.*⁷ (Kasíková, 2010, s. 17) Tento typ učení byl oblíbeným spíše v západních zemích (Anglie, USA). Ve výuce ve střední Evropě bylo rozšířeno spíše individuální (masové) učení vlivem herbartovských teorií.

Zlom přichází až v první polovině 20. století. *Pedagogika Johna Deweye a projektová metoda je toho průkazným příkladem; v této době však také vzniká celý alternativní systém založený na bázi spolupráce – jenský plán Petera Petersena.* (Kasíková, 2010, s. 18).

Po 2. světové válce docházelo k omezení kooperativního učení. V 60. letech bylo vlivem socialismu kooperativní učení na vzestupu. Od poloviny 70. let dochází k plnému rozvíjení této metody.

1.2.2 KOOPERACE JAKO NÁPOMOC, KOOPERACE JAKO VZÁJEMNOST

Kasíková (1987, s. 30) rozlišuje dva typy kooperace – kooperace jako nápomoc a kooperace jako vzájemnost.

Kooperace jako nápomoc

Kooperace v tomto smyslu je chápána jako asistence jedné osoby druhé.⁸ Nelze přitom zaměňovat tuto nápomoc za pomoc. Při pomoci je dosahováno cíle jednoho člověka. Kooperace je často využívána ve formě tzv. tutoringu, kdy žáci pomáhají svému spolužákovi v učení. Při tomto úkonu hraje důležitou roli komunikace mezi jednotlivými členy, která je dyadická. Od tutoringu je třeba odlišit cross-age tutoring, kdy je optimální věkový rozdíl 2 až 3 roky. Při větším věkovém rozdílu může docházet k nadřazování staršího žáka nad mladším.

⁷ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 17. ISBN 978-80-7367-712-1

⁸ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 30. ISBN 978-80-7367-712-1

Kooperace jako vzájemnost

Podstata této charakteristiky spočívá v tom, že cíl i procedury vedoucí k tomuto cíli jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou její aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením⁹. Žáci si musejí být vědomi toho, že by se měli vzájemně akceptovat a jejich strategie při plnění cíle by měla minimalizovat individualistické úsilí. Žák by měl vědět, že kooperace neznamena získat maximum pro sebe na úkor jiných, nýbrž uvědomovat si, že je součástí určitého systému, celku, ve kterém úspěch jednoho znamená úspěch všech.

1.2.3 SPOLUPRÁCE

Z hlediska sociální psychologie jde o tzv. pozitivní vzájemnou závislost lidí. (Kasíková, rok, s. 11). Jedinec pokaždé nezvládne dosáhnout určitého cíle sám, nýbrž potřebuje dalšího člena, jenž směřuje ke stejnému cíli. Je potřeba rozlišit spolupráci a nápomoc (výpomoc). Pokud jednotliví lidé spolupracují, jsou na sobě závislí. Při nápomoci nám určitý člověk pomůže určitého cíle dosáhnout, ale nejsme na něm závislí, čili cíle by bylo dosaženo i bez jeho pomoci. V kooperativním učení se však vyskytuje tzv. vzájemná nápomoc, jež je specifická oboustranným poskytováním pomoci.

1.2.4 ZNAKY KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ¹⁰

Kooperace je charakterizována mnohými znaky.

Pozitivní vzájemná závislost – Žák (jednotlivec) uspěje jen tehdy, pokud uspěje celá skupina.

Interakce tváří v tvář – Žáci pracují v menších skupinách (2-6 žáků). Je tak zajištěna práce tzv. „face to face“.

Osobnostní odpovědnost, osobní skládání účtů – Úkolem kooperativního učení není posílit skupinu, nýbrž jednotlivce. Ten by měl postupem času podobné úkoly, které byly skupině zadány, umět řešit sám.

Formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností – Žáci by měli postupovat od jednodušších dovedností ke složitějším. Zpočátku musí dojít k seznámení se jednotlivých

⁹ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 31. ISBN 978-80-7367-712-1

¹⁰ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 37. ISBN 978-80-7367-712-1

členů, poté by se měli vzájemně podporovat, akceptovat a řešit adekvátním a asertivním způsobem konflikty.

Reflexe skupinové činnosti – Pokud má být činnost skupiny efektivní, je zapotřebí, aby členové dokázali svoji činnost reflektovat čili umět ji zhodnotit, popsat a rozhodnout o dalších krocích.

Další znaky spolupráce:¹¹

1. věřit synergickému¹² principu,
2. společná spolupráce a podílení se na investicích,
3. každý jedinec může nabídnout něco hodnotného,
4. podílení se jedince na práci,
5. postoj otevřenosti k odlišnostem jako základnímu principu a rozměru světa,
6. spolupráce je dynamický proces.

1.3 SKUPINOVÁ VS. KOOPERATIVNÍ PRÁCE

Pojmy skupinová a kooperativní práce nelze zaměňovat. Mnohdy se uvádí fenomén, že organizační forma kooperace je postavena nad úroveň skupinové práce. Kasíková (2005, s. 30) ve své publikaci označuje kooperaci za vyšší formu skupinového učení. Skalková (2007, s. 227) uvádí, že *pojem kooperativní vyučování nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním. Avšak zavádění skupinového vyučování otevírá prostor pro spolupráci žáků, jejich vzájemnou pomoc. Podstatně přispívá tudíž k realizaci kooperativního charakteru vyučování.*

Na místě je potřeba ještě vysvětlit, co to vlastně skupina je. Definic tohoto pojmu je bezpočet. Definic McGrathova uvádí, že *skupinami jsou ty sociální celky, které charakterizuje vzájemné uvědomění si sebe jako skupiny a potenciální vzájemná interakce.*¹³ Jednoduše lze skupinu chápat jako seskupení několika osob, kteří se cítí být jejími členy, probíhá mezi nimi interakce a snaží se dosáhnout stanoveného cíle.

¹¹ KASÍKOVÁ, Hana. Učíme (se) spolupráci spoluprací. Kladno: AISIS, 2009, s. 14. ISBN 978-80-904071-6-9

¹² Pozn. č. 1: synergický – součinnostní, společně působící. Slovník cizích slov. Dostupné z: <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/synergicky> [Cit. 21. 1. 2017]

¹³ Sociální skupiny, vedení lidí. Dostupné z: https://www.fs.vsb.cz/export/sites/fs/330/.content/files/PKOMP_6.pdf [Cit. 8. 3. 2017]

Rozdílnosti popisuje následující tabulka (Johnson, Johnson, Holubec, 1990, s. 16)

Kooperativní učební skupiny	Tradiční učební skupiny
Pozitivní vzájemná závislost	Vzájemná závislost není
Zodpovědnost jedince	Zodpovědnost jedince není
Heterogenní složení skupiny	Homogenní složení skupiny
Společné vedení skupiny	Jediný jmenovaný vůdce
Vzájemná odpovědnost	Odpovědnost sám za sebe
Důraz na úkol a jeho provedení	Důraz na úkol
Přímé učení se sociálním dovednostem	Sociální dovednosti se berou za samozřejmost nebo jsou ignorovány
Učitel monitoruje skupiny a intervnuje v případech potřeby	Učitel si nevšimá průběhu práce ve skupinách
Skupina si poskytuje vzájemně zpětnou vazbu	Zpětná vazba není

1.4 FÁZE PRÁCE VE SKUPINÁCH

Příprava a realizace skupinové formy práce je proces, který vyžaduje od učitele důkladnou přípravu, ale i specifickou roli. Ve skupinové výuce lze rozlišit tři fáze, kterými jsou fáze přípravná, realizační a prezenční¹⁴.

Při přípravné fázi je potřeba věnovat pozornost takovým faktorům, jako jsou tvorba skupin (jejich velikost, heterogenita,...), charakter a typ skupinového úkolu, role žáka i učitele a v neposlední řadě též vytvoření podmínek.

Při realizační fázi jsou důležité didaktické a pedagogické schopnosti učitele. Žák by měl disponovat potřebnými dovednostmi a způsobilostí k úkonu. V této fázi je vhodné rozdělit žákům role, které si později mohou přerozdělovat sami.

Samotná prezentace a obhajoba řešení, k nimž jednotlivé skupiny dopěly, se realizují v prezenční fázi. Žáci mohou svůj výsledek prezentovat různými způsoby (počítačová prezentace, ústní sdělení,...). V této fázi dochází k prohloubení, vyjasnění, upřesnění a upevnění poznatků.

¹⁴ MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003, s. 219. ISBN 80-7315-039-5

1.5 VYUŽITÍ KOOPERACE

Kasíková (2009, s. 40) uvádí, že kooperativně mohou být vedeny celé hodiny nebo můžeme použít na čas méně náročně kooperativní struktury. Jestliže se však učitel rozhodne pouze pro hodiny vedené kooperativně, žáci si neosvojí poznatek poslouchat jednu osobu vedoucí monolog.

1.6 ROLE UČITELE V KOOPERATIVNÍM UČENÍ

Role učitele v kooperativním učení je poněkud jiná než ve frontálním vyučování. Domněnka, že se učitel při využití kooperativního učení nabízí větší svoboda, je mylná. Dle Kasíkové (2005, s. 84) musí držet několika kritérií:

- jasně stanovit cíle pro hodinu
- činit rozhodnutí o přidělení žáků do skupin ještě před výukou
- jasně žákům vysvětlit úkol, cílovou strukturu a učební aktivity
- monitorovat efektivitu kooperativního učení a intervenovat
- hodnotit výsledky a pomáhat žákům

1.6.1 STANOVENÍ CÍLŮ

Učitel stanovuje dva typy cílů. Prvním z nich je samotný cíl výuky. Žák se seznamuje s látkou a osvojuje si její principy. Druhým typem je cíl, který má žáky učit spolupráci.

1.6.2 ČINIT ROZHODNUTÍ O PŘIDĚLENÍ SKUPIN

Velký počet žáků může v kooperativní výuce činit problém. Ideální velikost pro skupinu je do 6 žáků. Záleží též na času. Pokud je čas na vypracování kratší, menší by měla být i skupina. Též nároky by neměly být vysoké. Co se týče různorodosti skupiny, je lepší vytvářet spíše heterogenní typ skupiny.

1.6.3 UTVÁŘENÍ SKUPIN

Rozmanitost ve skupině je důležitým zdrojem pokroku. Je však potřeba mít na paměti, že různorodost ve skupině musí být funkční. Myslí se tím především to, že žáci by z ní měli čerpat pozitiva. Odpověď na otázku, zda by skupiny měli vytvářet sami žáci, či učitel, je nejednoznačná. Kasíková (2005, str. 110) uvádí, že pokud nám záleží na posunu učení

v poznávací oblasti i sociálním učení, skupiny vytváří učitel. *Říká se jim kooperativní učební skupiny a jsou to skupiny, kde je kooperace vědomě využívána ve prospěch učení jednotlivců. Tyto skupiny jsou mnohostranně heterogenní a v tomto případě by měl učitel na základě cílů vyučování, diagnózy intelektového i sociálního rozvoje a zvážení žákovských potřeb skupiny vědomě a pečlivě tvořit.* (Kasíková, 2005, str. 110). Je-li žákům zadán úkol, při němž není potřeba větší míry spolupráce, je možné žáky nechat, aby si skupiny vytvořili sami. Jedná se o úkoly typu *vysvětli, popiš, charakterizuj* apod.

Pokud chce učitel vytvořit dlouhodobější heterogenní skupinu, jednoduchý způsob, jak toho docílit, je seskupovat žáky dle prospěchu. V jedné skupině by měli spolupracovat žáci nadprůměrní, průměrní a podprůměrní. Dle Kasíkové by ve skupině neměly být jen dívky nebo chlapci, příp. příslušníci jednoho etnika, nejhorší nepřátelé a nejlepší přátelé. (2009, s. 111). Další možností vytvoření skupiny je rozpočítáním či naleznutí izolovaných jedinců a vytvoření skupiny kolem nich.

Dělení žáků do skupin

Rozdělení žáků nebývá jednoduché. Jak již bylo zmíněno, učitel musí dbát na to, aby rozdělení žáků do skupin bylo co nejeftivnější. Níže jsou uvedeny možné typy dělení žáků do skupin podle Niny Suchomelové, která se specializuje na efektivní komunikaci ve škole a vytváření partnerského vztahu se žáky.¹⁵

- rozlosování
 - pexeso (rozdělení do dvojic),
 - jména osobností, početní příklady se stejným výsledkem,
 - rozstříhané obrázky, puzzle,
 - barevné předměty – žáci si vytahují např. PET víčka a sdružují se dle stejné barvy,
 - hrací karty, hod kostkou,
 - losovátka – sdružování žáků dle nějakého kritéria, např. žáci si vytáhnou kartičku se zvířetem a sdružují se podle toho, zda zvíře je savec, ryba atd.

- rozpočítávání
 - klasické – první, druhý
 - rozpočítadla
 - barevné samolepky nalepené na tělo

¹⁵ SUCHOMELOVÁ, Nina. Škatulata, rozdělte se. Dostupné z: <http://ninasuchomelova.cz/rozdeleni-a-losovani/> [Cit. 24. 1. 2017]

-
- seřazení žáků do řady dle určitých kritérií
 - dle odpovědí – oblíbená zmrzlina, znamení horoskopu atd.

 - dobrovolné skupiny.

Učitel by měl dát žákům prostor, aby si někdy mohli utvořit skupiny podle sebe.

Dalším úkolem učitele je zjistit, jak velkou skupinu by měl vytvořit. Je známo, že čím je skupina menší, je spolupráce efektivnější, jelikož žák se neztratí v davu. Učitel by měl při vytvoření skupiny brát ohled na kooperativní dovednosti. Skupina by též neměla zahrnovat více než šest žáků, přičemž optimální počet jsou čtyři.

Dle časového trvání lze vytvářet tři druhy skupin. (Kasíková, 2009, s. 113) Prvním druhem jsou skupiny dočasné, tzv. ad hoc skupiny. Jejich trvání je krátké, a sice několik minut. Druhý typ tvoří skupiny, které mohou trvat od jedné vyučovací hodiny po několik týdnů. Jedná se tzv. dlouhodobější kooperativní učební skupiny. Důležitým faktorem tohoto druhu skupiny je plánování. Poslední typ, základní kooperativní skupiny, jsou dlouhodobé, heterogenní kooperativní učební skupiny se stálým členstvím. (Kasíková, 2009, s. 114)

1.6.4 VYSVĚTLENÍ ÚKOLU, CÍLOVÉ STRUKTURY A UČEBNÍ AKTIVITY

Učitel připravuje úkol, který žáci budou plnit. Je důležité, aby učitel vybral takový typ úkolu, který je vhodný pro kooperaci. Mělo by se též jednat o úkol, který rozvíjí logické myšlení a smysl pro spolupráci, měl by mít více možných řešení a neměl by být vždy tvořivý. Úkol by pro žáky neměl být příliš jednoduchý, ale ani příliš těžký. Zvolí-li se příliš jednoduchý či těžký úkol, žáci jsou demotivováni.

1.6.5 MONITOROVÁNÍ EFEKTIVNOSTI KOOPERATIVNÍHO UČENÍ

Učitel pozoruje žáky při plnění úkolu. Může též využít záznamové archy, do kterých si bude zaznamenávat činnost žáka, tedy jakým způsobem (ne)přispívá svou činností a dovednostmi ve skupině. Učitel též může asistovat při plnění úkolu a v krajním případě i zasáhnout do činnosti. Musí se však jednat o zákrok nezbytně nutný a nenásilný. Učitel si musí být vědom i faktu, že se v jeho třídě může vyskytovat žák, který spolupracovat nebude. Jednoduše nechce nebo cítí, že splnění úkolu zvládne sám. V takovém případě není vhodné žáka za každou cenu do skupinové práce nutit. Dalším zádrhelem, se kterým se může učitel setkat, je efekt skupinové dynamiky. (Kasíková, 2009, s. 118) *Jeden z těchto efektů je*

tzv. *free rider effect*, kdy jednotlivec ve skupině koná po svém (např. při nesouhlasu se skupinovým řešením) nebo tzv. *sucker effect* (někteří členové nechají práci na druhých, když je to pro ně výhodné, „vysávají“ druhé). (Kasíková, 2009, s. 118) Už z tohoto důvodu je vhodné vytvářet menší skupiny. Učitel má možnost větší kontroly nad žákovými aktivitami.

1.6.6 KOMUNIKACE

Komunikace je nedílnou součástí lidského bytí. Jestliže má být týmová práce efektivní, je potřeba nejen umět vyjádřit své názory a nápady, ale i naslouchat ostatním, což může být v některých případech komplikovanější a problematičtější, než se zdá. Skvěle to vystihuje citát Ernesta Hemingwaye: „*Je třeba dvou let, než se naučíme mluvit. A padesáti, než se naučíme mlčet.*“¹⁶ Proto by se vyučující měli snažit, aby se při týmové práci každý dostal ke slovu.

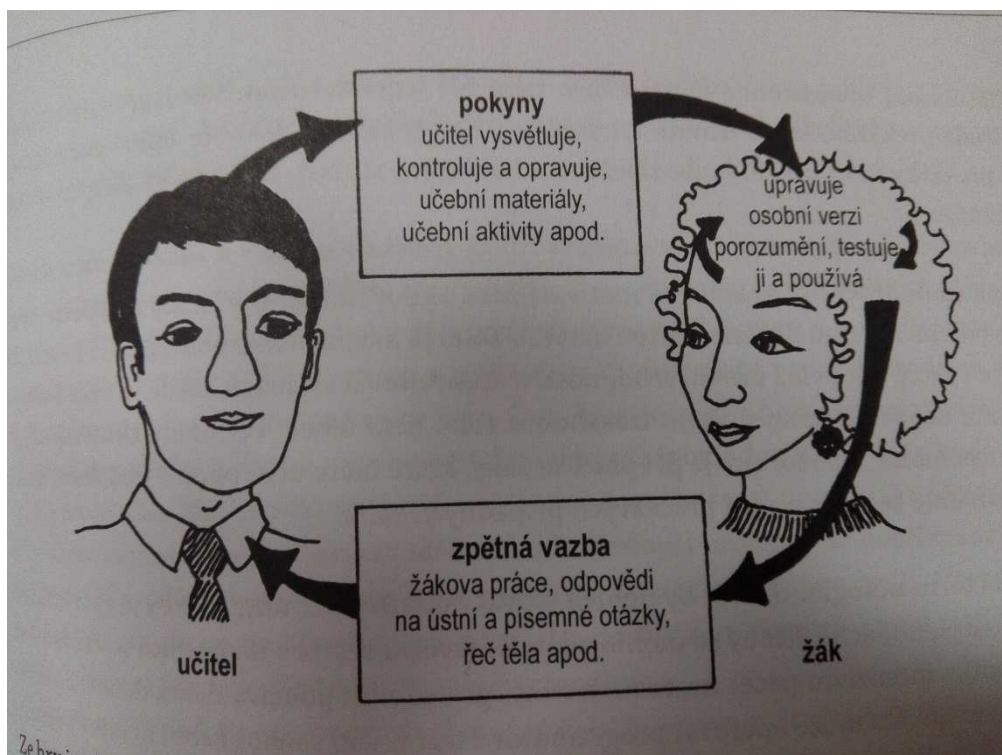
„*Kdyby bylo vyučování jednosměrným procesem, vystačili bychom si s knihami a videem, učitelé by byli zbyteční.*“ (Petty, 2013, s. 49)

Komunikace mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem je nemírně důležitý proces. Petty (2013, s. 48) poukazuje na potřebu komunikace. Ve své publikaci se zmiňuje o hře, kdy žák a učitel sedí zády k sobě, úkolem žáka je nakreslit obrázek podle popisu obrázku, který má učitel před sebou. Učitel mu nesmí obrázek ukázat. Jde o jednosměrnou komunikaci, kdy se učitel nesmí podívat na žakovu kresbu a žák nesmí pokládat otázky ani hlasitě reagovat.¹⁷ Tato hra je velmi rozšířena, avšak s obměnou, kdy se jako druhý z dvojice nevyskytuje učitel, nýbrž opět žák. Ten, kdo bude malovat obraz dle pokynu, bude mít zajisté touhu ptát se a vyjasňovat si instrukce. Naproti tomu, ten, kdo bude obrázek diktovat, bude mít tendenci dívat se, zda je obrázek malován správně.

Žákům jsou při výuce často kladeny otázky, zda látce, zadání apod. rozumí. Učitel v takovém případě musí být obezřetný, neboť se nezřídka v takovém případě stává, že žák se jednoduše nepřizná. Učitel by měl sledovat reakce žáků, a když uvidí, že žáci jsou na rozpacích, látku zopakovat.

¹⁶ Citáty o komunikaci. Dostupné z: <http://citaty.pelmel.info/citaty/c9-komunikace> [Cit. 8. 3. 2017]

¹⁷ PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013, s. 48. ISBN 978-80-262-0367-4



Obr. 1: Komunikace mezi učitelem a žákem¹⁸

Přímá komunikace žáka s učitelem i kontrola žákovy práce jsou příklady zpětné vazby pro učitele. Bez ní nemůže vědět, zda se žák vůbec něčemu naučil.¹⁹

Úspěšná komunikace a učení se děje následujícím způsobem:²⁰

co chci sdělit → co říkám → co posluchači slyší – jak tomu porozumí.

Musí se však počítat s nejrůznějšími chybami mezi účastníky komunikace. Chyby se mohou vyskytnout jak na straně učitele, tak na straně žáka či obou. Hlavní roli v tomto případě však hraje učitel, neboť on je tím, kdo musí zprostředkovat informace o úkolech, které žáci plní.

Chybami v komunikaci se zabývá Nelešovská, která specifikovala i pravidla pro správnou pedagogickou komunikaci učitele, která znějí:²¹

- obsah informace musí být přijatelný pro žáky daného věku, věcný, správný,

¹⁸ PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013, s. 49. ISBN 978-80-262-0367-4

¹⁹ PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013, s. 48. ISBN 978-80-262-0367-4

²⁰ PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013, s. 48. ISBN 978-80-262-0367-4

²¹ NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005, s. 105. ISBN. 80-247-0738-1

-
- užití běžné, hovorové formy spisovného jazyka,
 - kultivovanost jazyka,
 - správná technika mluveného projevu,
 - odstranění nedostatků řeči učitele,
 - vhodné tempo řeči, dynamika, intonace, pauzy aj.,
 - kladný přístup k probírané látce,
 - emocionálnost v rámci mezí,
 - vhodná míra gestikulace, mimiky a dalších výrazových prostředků nonverbální.

1.6.7 ZASAHOVÁNÍ UČITELE DO PRÁCE SKUPINY

Odpověď na otázku, do jaké míry by měl učitel zasahovat do práce skupiny, je nejednoznačná. Učitel by měl vždy zvážit, kdy a jakým způsobem do činnosti skupiny zasáhnout. Pokud se učitel dlouho zdržuje u skupiny, může to vést k dialogu a odchýlení se od tématu. Na druhé straně je žádoucí, aby učitel poskytl žákům potřebné informace, pokud je to vhodné a nutné z časového hlediska.

1.6.8 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

V této fázi učitel shrnuje všechny poznatky a základní myšlenky, ke kterým se v průběhu práce dospělo. Též hodnotí žákovo učení po kvalitativní a kvantitativní stránce. Je žádoucí, aby učitel měl sestavený plán kritérií, podle něhož bude hodnotit. Žákům by též mělo být umožněno kriticky zhodnotit svoji práci. Hodnotí-li učitel, je zapotřebí, aby jeho kritika měla jednodušší strukturu a byla věcná.

1.7 HODNOCENÍ V KOOPERATIVNÍM UČENÍ

Klasifikovat a hodnotit v rámci kooperativního učení je pro učitele vždy nelehký úkol. Jedinci ve skupině mohou svou práci ohodnocovat jinak než učitel. Je to dáno především tím, že žák si neuvědomuje fakt, že hodnocena je práce celé skupiny, nikoliv jednotlivce. Hodnocení nespočívá jen na učiteli, nýbrž i na žácích samotných (reflektují, jak se jim podařilo úkol splnit, jak velké úsilí museli při dosahování cíle vyvinout apod.). Hodnocení by mělo mít konstruktivní povahu, nikoliv destruktivní. Žáci by měli brát hodnocení jako něco, co je popohání vpřed, k lepšímu výkonu.

Sitná (2009, s. 62) tvrdí o hodnocení toto: „Hodnocení žáků, kteří pracují formou spolupráce ve skupinách, je odlišné od hodnocení v klasické výuce“... „Hodnocení

při skupinových vyučovacích metodách je obvykle rozsáhlejší, poskytuje širší zpětnou vazbu, je pro žáka důležitou informací o tom, jak jsou jeho znalosti, dovednosti, zkušenosti a postoje učitelem a spolužáky přijímány, je východiskem k další práci.“

Hodnocení v kooperativním učení je specifické. Jak již bylo zmíněno, je hodnocení v rámci kooperace složitější, než by se mohlo na první pohled zdát. Kasíková se zmiňuje o těchto problémech: (Kasíková, 2009 s. 65)

- Bezprostřední efekty skupinové práce je těžko zaznamatelná. Výsledky jsou znatelné až po delší době.
- Jak hodnotit osobnostní a sociální rozvoj?
- Jak hodnotit jednotlivce uvnitř skupinové práce? Nežádá se stává, že žák, který průběhu plnění úkolu nevykazoval přílišnou aktivitu, během prezentace zazáří. Často může ostatní žáky podnítit svými klíčovými otázkami. Lze ho však hodnotit stejným způsobem jako jiného žáka, který sice při prezentaci mlčí, ale při plnění úkolu vykazoval vyšší míru schopnosti zapojit se do projektu?

1.8 METODY A TECHNIKY HODNOCENÍ

K hodnocení skupinového a kooperativního vyučování lze využít řadu technik a metod. Kasíková (1997, s. 97-100) uvádí následující metody a techniky hodnocení:

- Pozorování – dobrým základem je použití více pozorovatelů
- Dotazníky – nejobvyklejší metoda, bývá použita většinou při ukončení práce
- Deníky – vhodné pro skupinu pracující delší dobu pohromadě, mohou být poměrně hodně důležité, žáci zachycují své dojmy, pocity, myšlenky, čemu se naučili, jak na skupinu pohlíží jednotlivci
- Zpětné zpravodajství – na začátku skupinové práce podává jeden nebo dva členové skupiny zprávu o tom, co se událo, co skupina získala minule
- Hodnoticí listy – učitel či žáci si připraví hodnoticí list s vlastními kritérii
- Hodnoticí list „Udělej si sám“ – technika sněhové koule, každý sepíše maximálně tři tvrzení a suma těchto tvrzení je posléze napsána na tabuli a ke každému tvrzení je přiřazena škála bodů
- Interview – tazatel se ptá jednoho člena, nebo celé skupiny na průběh skupinové práce
- Kolující dotazník – každý žák ve skupině napíše na svůj papír, které věci považuje za nejcennější a proč, které za nejméně podstatné a proč a nápady na zlepšení.

Do takto připraveného archu každý odpoví a ty pak kolují ve skupině. Až se arch dostane ke členovi skupiny před autorem archu, jsou všichni vyzváni, aby přečetli tvrzení, s kterými souhlasí a nesouhlasí.

- Hodnocení „po svém“ – skupina se rozdělí na dvě menší. Každá navrhne techniku hodnocení, která je použita druhou skupinkou.
- Hodnocení s pomocí videozáznamu – člen mimo skupinu pokládá členům skupiny otázky

1.9 PROJEKT JAKO SPECIFICKÝ TYP SKUPINOVÉHO ÚKOLU

Projekt je specifický typ učebního úkolu, v kterém mají žáci možnost volby tématu a směru jeho zkoumání, a jehož výsledek je tudíž jen do určité míry předvídatelný. Je to úkol, který vyžaduje iniciativu, kreativitu a organizační dovednosti, stejně tak jako převzetí odpovědnosti za řešení problémů spojených s tématem.²² Základním předpokladem pro úspěšný projekt je iniciativa a organizační schopnosti žáků. V tomto typu úkolu je role učitele jasná - je konzultantem. Měl by též dbát na to, aby čas, který žákům byl dán, byl adekvátní a efektivní. To znamená, že si musí dobře promyslet, jaký čas by měl být projektu věnován. Petty (1996, s. 213) rozlišuje projekty dle rozsahu úkolu na cvičení – 0 až 2 hodiny, samostatné práce 2 – 12 hodin, projekty 12 – 60 hodin, diplomové práce či disertace – nad 60 hodin. Pozitiva projektů ve škole spočívají především v tom, že žákům je dána volnost při tvoření práce, tvořivost, učí se řešit problémy a jisté samostatnosti.

1.9.1 VÝBĚR PROJEKTU VZHLEDEM K MOTIVACI ŽÁKŮ

Zásadní vliv na motivaci žáků má výběr projektu. Učitel by měl vybrat takové téma, které bude žákům blízké, podílí se se zájmem na jeho plnění a bude vědět, že účast na projektu mu přináší užitek.

Sitná (2009, s. 146) poskytuje rady, jak žáky při spolupráci motivovat.²³

- Vzbudte zájem žáků – téma musí být zajímavé, živé, provokativní, musí žáka vybízet k aktivitě

²² KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 47. ISBN 978-80-7367-712-1

²³ SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009, s. 146. ISBN 978-80-7367-246-1

-
- Nabídněte žákům příležitost předem si vyzkoušet požadované dovednosti v simulované praxi – žáci si nanečisto vyzkouší role
 - Nabídněte různé aktivity a pestrost! – žákům by měly být nabízeny různé postupy, místa plnění úkolu, spolupracovníky
 - Přesně vyjádřete, co požadujete! – učitel vymezí přesné požadavky na žáky
 - Navrhujte dosažitelné úkoly! – žáci by již při zadání úkolu měli vědět, že ho jsou schopni splnit
 - Dobře naplánujte činnosti, postupujte promyšleně! – postup od jednodušších témat ke složitějším s ohledem na věk žáka
 - Propagujte výsledky práce žáků! – žáci musí vědět, že jejich snažení je adekvátně ohodnoceno a výsledky prezentovány širšímu okolí. Vypracování projektu by nemělo být samoúčelné (jen pro známku), ale že jejich práce má nějakou hodnotu a je přínosná.

1.10 UČEBNÍ PROSTŘEDÍ

Mezi technologie kooperativní výuky patří bezpochyby učební prostředí. Někdy je chybně udáváno, že školní klima vytvářejí žáci. Jaké klima panuje ve třídě, je na učiteli. Žáci by při kooperativní výuce měli své nápady generovat, i když pokaždé se nemusí jednat o jasně zformulované návrhy. Je důležité, aby se žáci naučili prostřednictvím svých nápadů dostávat k bližšímu porozumění. (Kasíková, 2010, s. 39) Učitel by měl dbát na obsah rozhovorů mezi žáky, aby předcházel k faktu, že nějaký žák využije skupinové práce k pasivitě. Učební prostředí by mělo být uzpůsobeno i tak, aby každý žák měl šanci se zapojit. Co se týče materiálního prostředí, to by mělo *evokovat pocit soudržnosti (např. na nástěnce fotografie ze společné práce aj.)*.²⁴ Třída by měla být vhodně osvětlena, prostorná, s příjemnou teplotou. V příloze č. 1 jsou uvedeny příklady nejčastějších užívaných variant uspořádání učebny.

1.11 UTVÁŘENÍ PODMÍNEK PRO UPLATNĚNÍ KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Pokud má mít kooperativní vyučování úspěch a být efektivní, měly by se pro něj vytvořit

²⁴ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 39. ISBN 978-80-7367-712-1

vhodné podmínky zejména ze strany vedení. Kasíková (2007, s. 138) uvádí tyto podmínky:

- Pojetí školy jako sociálního útvaru, kde sociální vztahy jsou považovány za klíčový faktor efektivity – užívání kooperativních postupů založených na vrstevnické spolupráci i mimo vyučování (tzv. peer programy)
- Klima tolerance vůči odlišným přístupům k vyučování
- Důraz na spolupráci mezi učiteli
- Podporující vedení škol
- Možnost využívání podpůrné sítě pro inovativní činnost učitele včetně expertní poradenské a konzultační pomoci
- Efektivní vzdělávání učitelů vně i uvnitř vlastní školní instituce²⁵

Bez podnětů výzkumu, mnohostranné a mnohoúrovňové podpory škol a učitelů usilujících o účinné vyučování bude kooperativní učení nevyužitým potenciálem, který měl podle všech prezentovaných parametrů předpoklad být jedním z nejvýraznějších faktorů smysluplné změny školy.²⁶

1.12 ÚKOLY PRO SKUPINY

Má-li být kooperativní výuka pro žáky inspirující a smysluplná, musejí zadané úkoly korespondovat s cíli. Kasíková (1997, str. 47) zmiňuje, že při výběru úkolu bychom měli sledovat následující kritéria:

- Typ úkolu, v němž skupinová učební činnost přináší lepší výsledky než jiná organizace učení.
- V samotném základu úkolu je včleněna možnost individuálních pohledů na téma nebo za způsoby řešení úkolu.
- Úkol je výzvou k vyšší úrovni zvládnutí, než jako by byl schopen žák samostatně.
- Úkoly na produktivní myšlení bývají přitažlivější (žáci při nich musí informace vyhledávat, určovat, doplňovat).
- Úloha je výzvou i k použití vyšší úrovně řeči (řeč i vyšší míra abstrakce se lépe rozvíjejí nad konkrétní společnou činností).
- Úloha má podněcovat k uplatnění a rozvíjení dovedností včetně dovedností

²⁵ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy. Praha: Karolinum, 2007, s. 138. ISBN 978-80-246-0192-2

²⁶ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy. Praha: Karolinum, 2007, s. 150. ISBN 978-80-246-0192-2

sociálních.

- Úloha má být přizpůsobena předchozím zkušenostem členů skupiny, jejich dovednostem pracovat ve skupině a jejich úrovni tvořivého a kritického myšlení.

Učitel musí úkol vysvětlit takovým způsobem, aby ho pochopili všichni žáci a aby byly zřetelné cíle vyučování. Žák musí úkolu skutečně porozumět a chtít se na jeho realizaci podílet.

Má-li být hodina vedena netradiční aktivizující vyučovací metodou efektivně, musí být zavedena speciální pravidla zohledňující skupinovou výuku. Počet pravidel by se měl pohybovat mezi 6 – 9 body:²⁷

Sitná (2009, s. 61) uvádí přehled nejběžnějších pravidel spolupráce:

- Na vyučování chodím včas, snažím se nechybět.
- Respektuji rozdělení d skupin, ve skupině pracuji aktivně, přispívám k jejím dobrým výsledkům.
- Uznávám druhé, nevnucuji násilím své názory.
- Dodržuji časový harmonogram práce.
- Pokud mám výhrady k práci skupiny, spolužáka nebo učitele k tématu, vhodně se k tomu vyjádřím.
- Snažím se vystřídat ve všech rolích.
- Jsem-li příliš unavený(á), požádám o přestávku.
- Svůj mobilní telefon nechám vypnutý.
- Dostanu-li úkol, vždy se snažím jej splnit.

1.12.1 AKTIVITY ŽÁKŮ

Úkoly, které mají žáci ve skupině splnit, mohou být použity ze všech složek jazyka a jazykových rovin, tedy jak ze složky jazykové, literární a slohové, tak z rovin foneticko-fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické a pragmatické.

Jazyková složka

Jazyková složka nabízí učiteli díky jejím rovinám značnou variabilitu při vytváření cvičení a úloh ve skupinové práci.

²⁷ SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009, s. 60. ISBN 978-80-7367-246-1

Návrhy aktivit pro jazykovou výchovu

- foneticko-fonologická rovina – žáci analyzují větu, ve které došlo k hláskovým změnám a chybám. Své řešení si poté v publikaci Česká výslovnostní norma
- morfologicko-syntaktická rovina – skupina dostane pravopisné cvičení a každý žák si vylosuje pravopisný jev, který bude do cvičení doplňovat
- lexikálně-sémantická rovina – každý žák ve skupině dostane lístek s frazémem, který se často nepoužívá. Na jiný papír napíše, co uvedený frazém může znamenat a lístek ohne tak, aby jeho odpověď nebyla vidět. Společně s frazémem lístek pošle dalšímu ve skupině. Lístky se posílají do té doby, dokud se první lístek nevrátí k prvnímu žákovi. Skupina poté diskutuje nad skutečným významem frazému a nakonec se mohou podívat do odborné publikace.
- pragmatická rovina – jeden žák skupiny si vylosuje větu a pokusí se jí přednést s určitým projevem. Například větu *Dnes je ale pěkně*. vyjádří udiveně, šťastně apod. Ostatní ze skupiny se pokusí odhadnout, jaký postoj má mluvčí k této skutečnosti.

Slohová a komunikační složka

Ve výuce slohu je mnohem těžší vymyslet společnou skupinovou práci. Učitel totiž musí brát v potaz individualitu žáka a to, že ve slohu se na rozdíl od dvou předcházejících složek uplatňuje subjektivita. Existují i různé útvary, které umožňují jen slabou spolupráci, např. zpráva...Učitel musí být tedy obezřetný v mnoha ohledech (jaké skupiny vytvoří, zda mají jednotliví členové vztah k tématu apod.). I když je to poměrně těžký úkol, nejedná se o nic nereálného.

Návrhy aktivit pro slohovou a komunikační výchovu

Aktivity pro slohovou a komunikační výchovu můžeme rozdělit různým způsobem. Jako nejčastější a neefektivnější se jeví aktivity týkající se slohových útvarů.

Vypravování – Každý žák obdrží papírek. Na něm je napsáno, co má žák vymyslet, např. postavy, další žák vymyslí prostředí, třetí zápletku apod. Ke každému bodu je vhodné zadat konkrétnější charakteristiku – zda se bude jednat o pohádkové prostředí, zda se děj

bude odehrávat v budoucnu. Poté žáci vymyslí společně příběh.

Charakteristika a popis – Žákům je předložen obrázek osoby, pohádkové postavy, méně známého zvířete, ale i krajiny apod. Jejich úkolem je nejprve samostatně podat vnější a vnitřní charakteristiku daného subjektu. Mohou být využita i jiná kritéria (co si o subjektu myslíte, chtěli byste se s ním setkat, koho nebo co ti připomíná...). Poté si jednotliví členové skupiny sdělí své poznatky a vytvoří jednu charakteristiku, na které se shodnou, a tu pak představí ostatním skupinám.

Úvaha – Žáci diskutují na nějaké kontroverzní téma. Mohou jim být též předloženy dva texty. Jejich téma bude stejné, avšak pokaždé se bude jednat o jiný útvar. Žáci tak mají přijít na to, v čem se jednotlivé texty liší a vyzdvihnout charakteristické rysy úvahy.

Recenze – Každé skupině je vybrán film, který byl natočen podle knižní předlohy. Během určitého časového úseku mají za úkol film zhlédnout a přečíst si knihu. Poté film i knihu srovnávají.

Oznámení – Skupina vytvoří upozornění na blížící se událost. Jeden žák vymyslí, o jakou událost se bude jednat, další jakou podobu bude mít oznámení (plakát, oznámení ve formě dopisu...), další žák vymyslí grafickou podobu.

Literární složka

Aktivity v hodinách literatury se do jisté míry prolínají s těmi slohovými. Žáci mohou diskutovat na téma, proč je určitý žánr oblíbenější než druhý. Mohou představit své oblíbené knihy, hledat podobnosti s oblíbenými knihami těch ostatních či je srovnávat. Učitel může vytvořit pracovní list s otázkami a úkoly týkajícími se určité knihy, který pak skupina vypracovává. Starší žáci mohou obdobný pracovní list vytvořit sami. Místo knihy může být použit film či nahrávka. Další aktivitou může být poznání nějakého literárního díla pomocí obrázků.

1.13 PROBLEMATICKÉ ASPEKTY KOOPERATIVNÍHO VYUČOVÁNÍ

Stejně jako u jiných organizačních forem se mohou při kooperativním vyučování vyskytnout problémy. To je jeden z důvodů, proč se mu učitelé vyhýbají či ho začleňují

do své výuky minimálně. Kasíková (1997, s. 20) uvádí tato úskalí:

1. Žáci ve skupině nepracují rovnoměrně – jsou tu tahouni a ti, kteří se vezou
2. Ve skupinové práci se nedá počítat se systematičností
3. Žáci si nedovedou organizovat práci
4. Skupiny jsou příliš hlučné, žáci se překřikují
5. Neprobere se příliš učiva
6. Odbíhání od zadaného úkolu
7. Ti talentovanější se trumfují a přestávají se starat o zbytek skupiny
8. V učení mohou vznikat chyby, které se ihned neopravují
9. Obtížné je hodnocení učební činnosti
10. Je to způsob práce, který vyžaduje náročnou přípravu

S uvedenými body nelze nesouhlasit. Avšak pokud je učitel schopný, flexibilní a pohotový, výše uvedené aspekty by pro něho neměly být překážkou a měl by být schopen se jich vyvarovat.

1.14 AKTIVITA ŽÁKŮ

Zajistit, aby se do úkolu zapojili všichni žáci, je velmi náročným úkolem pro učitele. Musí vymyslet takovou práci, aby měl každý žák pocit, že je potřebný a že bez jeho spolupráce nemůže dojít k požadovanému výsledku.

Při hodinách kooperace a spolupráce je třeba zajistit, aby se každý žák zúčastnil a byl aktivní. Proto je vhodné přidělit žákům skupinové role. Ty by se měly střídat. Výběr role však není lehký úkol. Učitel musí mít na paměti individualitu žáků. Nemělo by se tedy stát, že žák, který je introvert a submisivní, dostane zpočátku roli vedoucího skupiny. Tuto roli může však po čase také převzít. Sitná (2009, s. 56) rozlišuje role tímto způsobem:²⁸

- a) vedoucí skupiny – organizuje práci skupiny, určuje tempo, navrhuje metody práce,
- b) pracovník s informacemi – rozhoduje o způsobu práce s informacemi, vybírá a navrhuje vhodné zdroje, určuje pořadí jejich zpracování,
- c) zapisovatel – provádí průběžné záznamy a vypracovává konečné výstupy,
- d) mluvčí skupiny – shrnuje výsledky práce skupiny a prezentuje je ostatním,

²⁸ SITNÁ, Dagmar. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009, s. 56. ISBN 978-80-7367-246-1

-
- e) pozorovatel – sleduje, hodnotí a zaznamenává činnost členů skupiny nebo činnost jiné skupiny (podle vlastního uvážení nebo do předem připraveného záznamového archu); hodnocení práce členů skupiny zveřejňuje ve sledované skupině nebo v celé třídě,
 - f) časoměřič – sleduje stanovený čas a usměrňuje práci skupiny tak, aby se práce splnila.

Pokud je učitel dobrým pozorovatelem třídy, obvykle pozná, kdo pracuje a kdo ne. Pokud žák ve skupině nepracuje, nemusí to pokaždé znamenat, že ho úkol nezajímá nebo že je líný. Je dost pravděpodobné, že se mu jednoduše pracuje lépe samotnému. Na takového žáka je potřeba nevyvíjet nátlak, ale postupně ho přesvědčovat, že jeho účast by pomohla celé skupině s řešením problému.

Ve skupině se zajisté najdou žáci, kteří se budou pouze „vézt“. Ve většině případů se jedná o žáky, kteří nejeví zájem o úkol, jsou líní a jen čekají, až někdo úkol splní za něho. Avšak takovými „voziči“ mohou být i nadaní a chytří žáci, kteří jsou zpomalováni slabšími žáky, a tím pádem ztrácejí motivaci. Také žáci pilní a motivovaní se do řešení problému nemusí zapojit, aby se vyhnuli zneužívání. Pilně pracující, motivovaní členové skupiny jsou někdy méně zapojeni, drží se stranou, když cítí, že druzí z nich mají určité výhody – vyhýbají se tak zneužívání, „vysávání“ (the sucker effect).²⁹

²⁹ KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010, s. 82. ISBN 978-80-7367-712-1

2 PRAKTICKÁ ČÁST

2.1 VÝZKUM

Tato diplomová práce je zaměřena na týmovou spolupráci. Praktická část je proto zaměřena na konkrétní aplikaci spolupráce v hodinách českého jazyka a na následnou interpretaci výsledků týkající se oblíbenosti týmové práce v českém jazyce u žáků středních škol.

2.2 CÍL

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje žáků k týmové práci na zadaném úkolu v jazykové složce předmětu český jazyk a v komunikační a slohové výchově.

2.3 POPIS VÝZKUMU

První třídou, v níž byla tato organizační forma zařazena, byl 3. ročník cestovního ruchu a stravovacích služeb na Integrované střední škole Jirkov Rakovník. Hodina byla odučena dne 9. listopadu 2016. V této třídě bylo přítomno 21 žáků, 3 žáci chyběli. Vzhledem k tomu, že jsem ve třídě byla poprvé, nemohla jsem posoudit schopnosti žáků. Proto byli žáci rozděleni do skupin podle toho, jak seděli. Každá skupina byla tvořena 4 žáky (v jedné skupině muselo být 5 žáků).

Druhou třídou byl 2. ročník oboru kuchař, kuchařka – číšník, servírka na téže škole. Hodina byla opět zrealizována 9. listopadu 2016. Stejně jako v první výzkumné třídě jsem neměla informace o výkonech žáků. Bylo zde přítomno 19 žáků, 2 chyběli. Žáci vytvořili 4 skupinky po čtyřech a jednu skupinku po třech.

Třetí třída byla složena jen ze samých chlapců a jednalo se o 4. ročník oboru mechanik elektrotechnik - silnoproudá zařízení na Středním odborném učilišti elektrotechnickém v Plzni. Tato hodina byla zrealizována v rámci mé pedagogické souvislé praxe dne 24. 2. 2017. Nacházelo zde 15 chlapců, kteří vytvořili 3 skupiny po čtyřech a 1 skupinu po třech.

Každá skupina v prvních dvou třídách byla heterogenní. Ve skupině po pěti se nacházeli dva chlapci a tři dívky. Ve skupině po třech žácích byla jedna dívka a dva chlapci. Ve třetí třídě tvořili skupinku pouze chlapci.

2.4 METODY VÝZKUMU

Metody, které byly využity ve výzkumu, jsou pozorování a dotazník, který byl dvojího typu – pro jednotlivce a pro celou skupinu. Při pozorování byl brán zřetel na to, zda žáci opravdu pracují na zadaném úkolu.

2.4.1 POPIS HODINY – 3. ROČNÍK (CESTOVNÍ RUCH A STRAVOVACÍ SLUŽBY)

Výběr tématu hodiny byl diskutován s učitelem. Jednalo se o takové téma, které by nenarušovalo plán vyučujícího. Hodina byla zaměřena na syntax, konkrétně na větu jednoduchou. Začátek hodiny probíhal frontálně. Žákům byla vysvětlena nová látka. Jisté znalosti již měli, proto některé úseky byly zopakovány formou dialogu. Žáci byli seznámeni s pojmem věta jednoduchá a s jejím rozdělením na větu jednočlennou, dvojčlennou a větný ekvivalent, se psaním čárek ve větě jednoduché a dále pak s rozvíjejícími větnými členy. Značnou část hodiny tvořila skupinová práce. Na konci hodiny bylo učivo shrnuto. Žákům byl též poskytnut dotazník, ve kterém se měli vyjádřit ke skupinové práci, a to jak celá skupina, tak i jednotlivci.

Příprava na vyučovací hodinu

Škola: ISS Jirkov, Rakovník

Třída: 3.

Počet žáků: 21

Čas: 45

Téma: Věta jednoduchá, věta jednočlenná a dvojčlenná, větný ekvivalent, větné členy

Organizační forma: frontální, skupinová práce

Metoda: diskuze, problémová metoda, práce s textem, výklad

Cíle: 1. poznávací:

- Žáci umí poznat, kdy se ve větě jednoduché píše čárka.
- Žáci dokáží identifikovat větu jednočlennou, dvojčlennou a větný ekvivalent a chápou jejich podstaty.
- Žáci umí charakterizovat základní i rozvíjející větné členy a rozpoznat jejich druh ve větách.
- Jsou schopni vytvořit z věty jednočlenné dvojčlennou.

2. rozvoj dovedností:

- schopnost spolupráce ve skupině,
- rozvoj asertivního chování,
- schopnost přijímat cizí názory.

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

Pomůcky: Tabule, křída, lístečky s větnými členy, papír s úkoly

Průběh hodiny:

Čas v minutách	Obsah	Aktivita	Cíl	Metody, formy	Poznámky
2	Úvod	Sdělení cíle a učiva	Pochopení cíle	Diskuze/ frontální	Přivítání, zápis do třídnice
15	Nová látka propojena s opakováním: Nová látka – psaní čárek ve větě jednoduché (respektive se jednalo o opakování, které bylo rozšířeno)	Zahájení diskuze se žáky, vyložení nové látky, rozšíření látky o větě jednočlenné, dvočlenné a větěm ekvivalentu, žáci sami vyjmenovávají větné členy	Umět rozpoznat větu jednočlennou, dvočlennou a větný ekvivalent, správně určit čárky ve větě jednoduché, znát typy větných členů a umět je pojmenovat	Diskuze, výklad/ frontální: diskuze spočívala v tom, že žáci sami předkládali své znalosti o větě jednočlenné a dvočlenné, ekvivalentu a větných členech. Výklad: psaní čárek v jednoduché v.	Po společném opakování si žáci zapisovali do sešitů poznámky

15	Skupinová práce týkající se větných členů, popř. VJ, VD, VE	Učitel sdělí informace k úkolům, žáci vypracovávají úkoly	Společně zvládnutí zadaného úkolu	Práce s textem/ individuální práce ve skupině	Žákům jsou rozdány podklady k týmové práci
10	Řešení skupinové práce	Kontrola úkolů, žáci čtou vytvořené věty	Uvědomění si důležitosti skupinové práce, umět obhájit svou práci	Diskuze/frontální, se žáky se probírá správnost, resp. nesprávnost řešení	Členové ostatních skupin kontrolují správnost řešení
13	Shrnutí	Reflexe vlastní činnosti a splnění cílů	Ohodnotit vlastní práci, akceptovat cizí názory	Diskuze/frontální	Poděkování a rozloučení

Práce ve skupině

Úkolem žáků bylo rozvíjet základní větné členy věty holé rozvíjejícími větnými členy, a to přívlastkem, předmětem, příslovečných určení místa a příslovečným určením času. Každý žák na začátku po vysvětlení úkolů dostal lísteček s jedním větným členem. Po skončení práce na první větě si po směru hodinových ručiček lístečky vyměnili a tímto způsobem pokračovali, dokud nedošli k páté, poslední větě. Kooperace spočívala především v tom, že žáci se museli domluvit na logické stavbě věty, aby nedocházelo k defektním větám typu *Kamila zničila v roce 1856 ve vesmíru horkovzdušnou květinu*. V příloze č. 2 se nalézají ukázky vět, které žáci vytvořili. Druhý úkol spočíval v roztrídění daných vět na jednočlennou, dvojčlennou a větný ekvivalent. Větu jednočlennou měli transformovat na větu dvojčlennou. Tento úkol byl však pro ty skupinky, které byly hotovy s prvním úkolem a kterým zbyl čas. Jelikož však byly všechny skupiny hotové ve stejný čas, tímto úkolem jsme se nezabývali.

2.4.2 POPIS HODINY – 2. ROČNÍK (KUCHAŘ, KUCHAŘKA – ČÍŠNÍK, SERVÍRKA)

Téma hodiny znělo druhy vedlejší vět. Hodina měla podobný průběh jako ve 3. ročníku. Se žáky se nejdříve opakovala a rozšiřovala látka, poté se vytvořily skupiny, kterým byl zadán úkol.

Příprava na vyučovací hodinu

Škola: ISS Jirkov, Rakovník

Třída: 2.

Počet žáků: 19

Čas: 45

Téma: Souvětí, souvětí souřadné a podřadné

Organizační forma: frontální, skupinová práce

Metoda: diskuze, problémová metoda, práce s textem, výklad

Cíle: 1. poznávací:

- Žáci umí rozpoznat souvětí od věty jednoduché.
- Žáci zvládnou rozlišit souvětí souřadné a podřadné.
- Žáci dokáží identifikovat druhy vedlejších vět.
- Charakterizují větu jako abstraktní jednotku a vyjmenují její znaky

2. rozvoj dovedností:

- schopnost spolupráce ve skupině,
- rozvoj asertivního chování,
- schopnost přijímat cizí názory,
- rozvíjení abstraktního myšlení.

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

Pomůcky: tabule, křída, lístečky s větnými členy, papír s úkoly

Průběh hodiny:

Čas v minutách	Obsah	Aktivita	Cíl	Metody, formy	Poznámky
2	Úvod	Sdělení cíle a učiva	Pochopení cíle	Diskuze/ frontální	Přivítání, zápis do třídnice
15	Nová látka propojena s opakováním, psaní čárek v souvětí	Zahájení diskuze se žáky, žáci nejdříve sami sdělí, co ví o větě jako celku, větě jednoduché, souvětí, sdělí, jaké druhy vedlejších vět si pamatují	Umět odlišit větu jednoduchou od souvětí a vymežit rozdíl mezi souvětím podřadným a souřadným, umět vyjmenovat druhy vedlejších vět	Diskuze, výklad/ frontální	žáci si dělají poznámky do sešitů, vyučující píše tyto poznámky na tabuli
15	Skupinová práce	Učitel sdělí informace k úkolům, žáci vypracovávají úkoly	Umět spolupracovat na zadaném úkolu	Práce s textem/ individuální práce ve skupině	
10	Řešení skupinové práce	Kontrola úkolů, žáci si zvolí jednoho mluvčího, který přečte jejich řešení	Obhájit svoji práci, utvrzení se v pochopení látky	Diskuze/frontální	Členové ostatních skupin kontrolují správnost řešení
13	Shrnutí	Reflexe vlastní činnosti a splnění cílů		Diskuze/frontální	Poděkování a rozloučení

Práce ve skupině

Žáci byli rozděleni do pěti skupinek (4x po 4 a 1x po 3). Každý člen skupiny dostal papírek se slovem. Poté měli žáci vymyslet souvětí podřadné.³⁰ V každé větě se mělo vyskytovat jedno slovo psané na papírku. Byla zadána tato slova: přijít, onemocnět, vycházka, hnědý. Žáci tak vytvořili jedno souvětí podřadné o čtyřech větách. Pokud žákům zbyl čas, měli vytvořit ještě jedno takové souvětí. Ukázky prací se nalézají v příloze č. 3.

2.4.3 POPIS HODINY – 4. ROČNÍK (MECHANIK ELEKTROTECHNIK – SILNOPROUDÁ ZAŘÍZENÍ)

V tomto případě jsem si mohla zvolit téma hodiny sama, jelikož se jednalo o maturitní ročník. Vyučující mě jen upozornila, že se jedná o jejich poslední vyučující hodinu v pátek, tudíž bych k tomu měla přihlédnout a nezadávat takové zadání, které by bylo příliš náročné. Vybírala jsem mezi charakteristikou a vypravováním. Jelikož mi vypravování připadalo kreativnější, rozhodla jsem se tedy pro něj. Úkolem žáků bylo vymyslet společné vypravování, jehož vytvoření nebylo téměř ničím omezeno. Žáci měli pouze za úkol do vypravování zařadit čtyři prvky. Ostatní záleželo jen na jejich fantazii.

Příprava na vyučovací hodinu

Škola: SOUEPL, Plzeň

Třída: 4.

Počet žáků: 15

Čas: 45

Téma: Vypravování

Organizační forma: frontální, skupinová práce

Metoda: diskuze, problémová metoda, práce s textem

Cíle: 1. poznávací:

- Žáci umí vytvořit vypravování s určitými danými kritérii.
- Využívají nejrůznějších syntaktických, morfologických, lexikálních i zvukových a grafických prostředků k vytvoření kreativního příběhu
- Žáci dokáží vytvořit postupnou dějovou linii (uvedení, zápletka, rozvíjení děje, vyvrcholení, rozuzlení).

³⁰ Pozn. č. 2: Se žáky bylo zopakováno souvětí podřadné a souřadné.

2. rozvoj dovedností:

- schopnost spolupráce ve skupině,
- rozvoj asertivního chování,
- schopnost přijímat cizí názory,
- rozvíjení myšlení a uvažování.

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

Pomůcky: lístečky se zadanými kritérii, psací potřeby, papíry, náležitosti vypravování jsou sepsány na tabuli

Průběh hodiny:

Čas v minutách	Obsah	Aktivita	Cíl	Metody, formy	Poznámky
2	Úvod	Sdělení cíle a učiva	Pochopení cíle	Diskuze/ frontální	Přivítání, zápis do třídnice
1	Skupinová práce, vytvoření skupinek	Žáci vytvoří skupinky po čtyřech (třech)		frontální	
3	Zadání skupinové práce	Učitel žákům vysvětlí úkol, žáci mají možnost se ujistit v tom, zda zadání pochopili	Vytvořit jako celek společné vypravování, které bude obsahovat jistá kritéria	frontální	Společně s vysvětlením úkolu je se žáky zopakován žánr vypravování
20	Skupinová práce	Žáci řeší zadaný úkol		Individuální samostatná práce	Pozorovatel sleduje práci skupin
20	Prezentace	Mluvčí		frontální	

	skupinové práce	skupiny přečte vypravování			
4	Dotazník	Žáci vyplní dotazník týkající se své práce		individuální	
5	Závěr	Zhodnocení vlastní práce			Rozloučení a poděkování

Práce ve skupině

Žáci byli rozděleni do čtyř skupin (3x po čtyřech, 1x po třech). V tomto případě byla skupina homogenní. Tvořili ji žáci 4. ročníku oboru Mechanik elektrotechnik a Mechanik instalatérských a elektrotechnických zařízení. Skupinky si žáci vytvořili opět sami. Jejich úkolem bylo vytvořit společné vypravování. Každý žák ve skupince dostal lísteček se zadaným kritériem (místo děje – les, zápletka, starý dům, dvě osoby). Jelikož jednu skupinku tvořili pouze tři žáci, musel jeden žák pracovat se dvěma znaky. Délka vypravování byla libovolná, podmínkou však bylo, aby se v něm vyskytovaly všechny čtyři zadané znaky. Po vypracování měla každá skupina zvolit svého mluvčího, jenž společné vypravování přečte.

Před samotným vypracováním úkolu bylo však žákům zopakováno, jaké náležitosti by mělo vypravování obsahovat. V tomto případě žáci sami frontálně sdělovali znaky vypravování. I přesto, že všechny znaky byly napsány pro jistotu na tabuli, našly se skupiny, které je do své práce nezahrnuly.

2.4.4 DOTAZNÍK PRO SKUPINU A PRO JEDNOTLIVCE

Jak již bylo zmíněno, jednou z metod výzkumu byl i dotazník. Každá třída byla vyzvána, aby se zúčastnila vyplňování dotazníků. Jeden dotazník byl společný pro celou skupinu, ten vyplňovali společně. Druhý byl poskytnut každému žákovi, který měl každou svoji odpověď stručně zdůvodnit a vyjádřit tak svůj subjektivní postoj k týmové spolupráci. V interpretační části této diplomové práce jsou jednotlivé odpovědi vyhodnoceny.

Vyplňte společně dotazník

Skupinová práce se nám líbila.

Ano

Ne

Při práci vznikaly konflikty.

Ano

Ne

Všichni členové skupiny plnili svůj úkol.

Ano

Ne

Úkol se nám zdál:

lehký

přiměřený

těžký

Chtěli bychom více skupinové práce v hodině českého jazyka.

Ano

Ne

Dotazník pro jednotlivce

Vyplň dotazník a každou svoji odpověď zdůvodni.

Mám rád skupinovou práci:

Ano

Ne

Skupinovou práci považuji za:

zbytečnou

užitečnou

Při týmové práci:

se snažím splnit zadaný úkol

čekám, až někdo za mě úkol udělá nebo mi pomůže

Myslím si, že někteří ze spolužáků neplní svůj úkol:

Ano

Ne

Do vyučovacích hodin bych zařadil(a) více týmových prací:

Ano

Ne

2.4.5 POZOROVÁNÍ - 3. ROČNÍK

Při druhém úkolu, tedy úkolu týkajícím se roztřídování jednočlenných a dvoječlenných vět a větných ekvivalentů, se žáci často ptali na zadání, i když jim bylo na začátku sděleno. Neptala se pouze jedna skupinka, ale téměř všechny. To může být důkazem, že žáci byli do svého úkolu zabráněni a nevnímali, co se okolo nich děje. Při pozorování bylo znatelné, že žáci opravdu pracovali na zadání. Žáci mezi sebou komunikovali, ujišťovali se, vzájemně si radili. Celkem příjemné bylo zjištění, že žáci se mezi sebou nedohadovali. Pokud některý ze členů nepřesně specifikoval své řešení, ostatní se mu snažili pomoci, aniž by ho zesměšňovali skutečností, že se neumí přesně vyjádřit.

2.4.6 POZOROVÁNÍ – 2. ROČNÍK

Při pozorování bylo patrné, že žáci důsledně pracovali na úkolu. Několikrát se ptali, zda pracují správně a zda zadání dobře pochopili. Pokud však byli hotovi s prvním souvětím, jejich iniciativa vytvořit další klesla. Žáci si mezi sebou povídali, vytahovali elektronická zařízení, začali se postrkovat. Začali vymýšlet další souvětí až poté, když na ně bylo apelováno. Jedna skupinka však byla velmi produktivní a vytvořila až tři souvětí. Při kontrole úkolu se zapojily všechny skupinky. Bylo-li nějaké vypracování chybné, frontálně se vymyslelo řešení nové, které se však svou obsahovou stránkou příliš nelišilo od původního řešení, např. pokud žáci správně vytvořili počet vět a daná slova v nich použili, ale souvětí bylo souřadné místo podřadného.

2.4.7 POZOROVÁNÍ – 4. ROČNÍK

Vytvoření skupinek proběhlo bez komplikací. Jak se dalo očekávat, žáci je vytvořili podle oho, kde seděli.

Žáci při práci byli trochu hlučnější. Po upozornění se však opět uklidnili. Na žácích bylo vidět, že je skupinová práce zaujala. Při vypracování úkolu bylo patrné, že se baví. Místy žáci diskutovali poněkud scestně, ale všechny skupiny nakonec úkol splnily, a to i navzdory tomu, že jeden žák ze skupiny musel opustit třídu dříve. Tato skupina se však poté svěřila, že jejich pozice byla značně znevýhodněna a narušilo to průběh práce. Žáci byli však schopni úkol dokončit.

2.4.8 VYJÁDŘENÍ MLUVČÍCH SKUPIN

Každá skupinka v každé třídě si zvolila mluvčího, který prezentoval jejich práci. Na konci hodiny jsem každému mluvčímu položila dotaz, jak se při mluvení cítil. V rakovnických třídách s tím žádný mluvčí neměl problém. Také ve čtvrtém ročníku, kde žáci museli vymyslet vypravování a mluvčí si stoupnout před třídu a číst ho, byly odpovědi podobné, avšak s výjimkou jedné skupiny, jejíž mluvčí se vyjádřil takto:

Nemám problém prezentovat před třídou. Co mi však vadilo, bylo, že mě skupina zvolila jako mluvčího, i když jsem vypravování nepsal já. Měl jsem tedy potíže přečíst to, co bylo napsáno. Nebylo mi příjemné, když jsem se do nějakého slova zamotal. Dle mého názoru se naše vypravování vymykalo trochu standardu, a protože bylo vtipné, ostatní se smáli, což vedlo k tomu, že jsem se též začal smát a měl jsem potíže čtení textu dokončit.

3 INTERPRETACE

V této části se nacházejí tabulky s procentuálním zastoupením odpovědí.

3.1 DOTAZNÍK PRO JEDNOTLIVCE

Každý žák měl několik minut pro vyplnění dotazníku, ve kterém mohl vyjádřit svůj postoj k týmové práci. Každou svoji odpověď měl zdůvodnit, popřípadě sepsat krátký odstavec, ve kterém mohl jednotlivá zdůvodnění rozšířit.

Otázka č. 1: Mám rád skupinovou práci:

Otázka č. 2: Skupinovou práci považuji za:

Otázka č. 3: Při týmové práci:

Otázka č. 4: Myslím si, že někteří ze spolužáků neplní svůj úkol:

Otázka č. 5: Do vyučovacích hodin bych zařadil(a) více týmových prací:

Procentuální zastoupení v jednotlivých třídách

	1. třída (21 žáků)		2. třída (19 žáků)		3. třída (14 žáků)	
	Ano [%]	Ne [%]	Ano [%]	Ne [%]	Ano [%]	Ne [%]
Ot. 1	90	10	89	11	86	14
Ot. 2*	10	90	11	89	21	79
Ot. 3**	100	0	100	0	93	7
Ot. 4	86	14	84	16	71	29
Ot. 5	19	81	32	68	29	71

Celkové procentuální zastoupení

	Ano [%]	Ne [%]
Ot. 1	89	11
Ot. 2*	13	87
Ot. 3**	98	2
Ot. 4	81	19
Ot. 5	37	63

* Ano = zbytečnou, Ne = užitečnou

** Ano = se snažím plnit zadaný úkol, Ne = čekám, až někdo za mě úkol udělá nebo mi pomůže

3.1.1 INTERPRETACE ODPOVĚDÍ V DOTAZNÍKU PRO JEDNOTLIVCE

Z uvedených tabulek vyplývá, že skupinová práce je stále v dnešní době oblíbenou organizační formou. Téměř 90 % všech žáků se vyjádřilo, že je skupinová práce baví. Skupinovou práci považuje většina žáků za užitečnou, avšak procento při otázce č. 5 s odpovědí NE je menší, z čehož plyne, že někteří žáci museli být toho názoru, že je sice užitečná, ale do vyučovacích hodin by jí více nezařazovali. Především žáci čtvrtého ročníku by ji do svých hodin nezařazovali. Jejich argumentem bylo, že se hodí pro žáky nižších ročníků a že příprava na maturitní zkoušku je důležitější. S počtem týmových prací jsou tedy spokojeni. Značné procento žáků je přesvědčeno, že někteří ze žáků neplní svůj úkol.

Každý žák měl stručně zdůvodnit svoji odpověď. Většina z nich tvrdila, že je práce ve skupině baví, avšak pod tou podmínkou, že si sami mohou vytvořit skupiny. Většina žáků také odpověděla, že někteří členové ze skupiny neplní svoji část úkolu. Pokud se našli žáci, které skupinová práce nebaví, zdůvodnili svoji odpověď např. takto: *Raději dělám sám. a Skupinová práce je určitě dobrá věc, ale já ji nemám rád z toho důvodu, že neumím dobře komunikovat s cizími lidmi. Pokud jde o skupinovou práci ve třídě, kde se všichni známe, nemám s ní nejmenší problém.*

U otázky, zda se snaží splnit svoji část úkolu, nebo zda jen čeká, až ji někdo vypracuje za něj, většina žáků odpověděla, že se snaží vypracovat svoji část. Našli se však i jedinci, kteří to mají naopak. Jeden žák odpověděl, že byl ve skupině žáků, kteří jsou vždy spolehliví a chtějí zadané úkoly splnit, i kdyby měli udělat práci za někoho jiného.

Závěr je tedy takový, že skupinová práce je stále oblíbenou formou, avšak měla by se zařazovat přiměřeně. Dále z dotazníku vyplývá, že je vhodné nechat žáky vytvořit si vlastní skupinky. Pokud ale učitel uzná za vhodné skupiny změnit a některé členy přemístit, měli by žáci jeho rozhodnutí akceptovat. Již v teoretické části bylo zmíněno, že rozdělování žáků do skupin nebývá lehké a mnozí autoři se neshodli na tom, zda by měl skupinku utvářet učitel či žáci.

3.2 SPOLEČNÝ DOTAZNÍK

V tomto společném dotazníku se po žácích nevyžadovalo zdůvodnění, jelikož své postoje vyjádřili v dotazníku pro jednotlivce. Navíc již samotné vyplnění skupinového dotazníku bylo problematické, neboť každý byl jiného názoru.

Otázka č. 1: Skupinová práce se nám líbila.

Otázka č. 2: Při práci vznikaly konflikty.

Otázka č. 3: Všichni členové skupiny plnili svůj úkol.

Otázka č. 4: Úkol se nám zdál: lehký, těžký, přiměřený

Otázka č. 5: Chtěli bychom více skupinové práce v hodině českého jazyka.

Procentuální zastoupení odpovědí

	ANO	NE	
Ot. 1	86	14	
Ot. 2	7	93	
Ot. 3	43	57	
Ot. 4	Lehký - 21	Přiměřený - 71	Těžký - 8
Ot. 5	21	79	

3.2.1 INTERPRETACE SPOLEČNÉHO DOTAZNÍKU

Společný dotazník byl zařazen do hodiny z toho důvodu, že i v tomto případě se jedná o jistý druh skupinové práce. Žáci se museli společně dohodnout na odpovědích. Téměř všem skupinám se týmová práce líbila. Pouze dvě skupiny odpověděly, že ne. Podobně jako v dotazníku pro jednotlivce převažovala odpověď, že se všichni žáci nezapojovali do úkolu, stejně tak i odpověď, že zařazení skupinových prací je dostačující. Většina skupinek odpověděla, že zadaný úkol byl přiměřený. Ta skupina, která odpověděla, že úkol byl těžký, přišla během své práce o jednoho člena, a tak měla značně znevýhodněnou pozici.

3.3 CELKOVÉ ZHODNOCENÍ

3.3.1 ZHODNOCENÍ ŽÁKŮ

Celkově byli sami žáci se skupinovou prací spokojeni. Většina žáků konstatovala, že jim bylo příjemné, když práci řešili společně a nemuseli se spoléhat jen na sebe. Některým žákům se líbilo, že nemuseli nést celou zodpovědnost za výsledek, ale že byla „rozdělena“ i mezi ostatní spolužáky. Dle žáků bylo dobré, že si danou látku mohli zopakovat, aniž by k tomu potřebovali pomoc učitele. Mezi spolužáky se nestyděli přiznat, jaký jev jim dělá problémy. Žáci konstatovali, že náročnost úkolů byla přiměřená.

Někteří žáci projevíli zájem o skupinovou práci i díky tomu, že podle nich posiluje vztahy ve třídě. To potvrzuje Geoff Petty, který tvrdí že: „Práce ve skupinách posiluje vztahy mezi žáky a atmosféře ve třídě dodává prvky důvěry a vzájemné podpory. Kolektivní činnosti, jež jsou založeny na sociálních vztazích, bývají natolik oblíbené, že budou určitě

pozitivně ovlivňovat i postoje žáků k vašemu způsobu výuky a předmětu.³¹ Jak již však bylo zmíněno, většina žáků by si raději sama zvolila skupinky. Je to pochopitelné, domnívám se však, že toto není účelem a cílem skupinové práce. Žáci se musí naučit, že v životě budou mnohdy vystaveni problému, při jehož řešení si nebudou moci vybrat kolegy.

3.3.2 VLASTNÍ ZHODNOCENÍ

S průběhem praktické části diplomové práce jsem spokojena. Nejvíce jsem se obávala časové náročnosti. Mohlo by se zdát, že s úkoly byli žáci rychle hotovi, avšak nebylo tomu tak. Před hodinou mi bylo vyučujícím sděleno, že na konci hodiny bych měla pro žáky provést zápis do sešitu. I přes časovou náročnost se to podařilo, avšak musel to být zápis rychlý, jelikož se schylovalo ke konci hodiny.

Skupinová práce je vhodná především k opakování a procvičování nové látky. Domnívám se však, že by neměla tvořit většinovou část hodiny. Též jsem toho názoru, že časté začleňování skupinové práce není pro vyučování vhodné. Měla by sloužit především jako zpestření hodiny a motivační faktor. Žáky může totiž časté začleňování skupinové práce omrzet. Ve třídě se též mohou vyskytovat jedinci, kterým tato organizační forma nemusí vyhovovat (jsou to především introvertní žáci), a v krajním případě by se jim hodiny daného předmětu mohly zprotivit.

3.3.3 KLADY A ZÁPORY SKUPINOVÉ PRÁCE

Zjistila jsem následující klady skupinové práce:

- Průběh hodiny byl svižný, nevznikaly žádná „prázdná místa“.
- Skupinek bylo málo, mohla jsem se jim tedy často věnovat a střídát se u nich.
- U většiny žáků bylo znatelné, že je práce baví.
- U žáků čtvrtého ročníku vznikala kreativní a zajímavá vypravování
- Žáci se sami hodnotili

Týmová práce se však neobešla i bez jistých záporů:

- Vymýšlení úkolů bylo časové náročné. Musela jsem si dobře promyslet zadání, například najít takové věty, u kterých by žáci bez větších problémů našli větné členy. U vypravování jsem původně zamýšlela u zadaných prvků zadat další kritéria

³¹ PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013, s. 229. ISBN 978-80-262-0367-4

(u postav – jak budou vypadat, jak se budou chovat apod.). Nakonec jsem od této myšlenky upustila, jelikož jsem se domnívala, že by až příliš svazovala žáky při tvorbě.

- Při vymýšlení úkolu jsem musela též dávat pozor, aby zadaný úkol nebyl příliš dlouhý, neboť kvůli zachování skupinek jsme nemohli práci dokončovat následující hodinu.
- Bylo celkem náročné uhlídat všechny skupiny. Přestože žáci byli pracovití a své úkoly splnili, neobešla se práce bez hluku. Napomenula-li jsem jednu skupinu, aby se ztišila, při odchodu se začala skupina po čase opět nahlas bavit a rušila tím ostatní.
- Stalo se, že nějaká skupinka byla dříve hotova se svým úkolem a já jsem musela vymyslet, jak ji po nějaký čas zabavím.

3.3.4 ROZHOVORY S UČITELI

Po splnění praktické části byl proveden rozhovor s učiteli na téma týmové práce v hodinách českého jazyka.

První vyučující A z rakovnické školy se svěřil, že se snaží včlenit do svých hodin skupinové práce, avšak kvůli časové náročnosti se to vždy nepodaří. Uvedla, že tento typ organizační formy využívá spíše v hodinách literatury, neboť je zde podle jeho názoru větší možnost diskutovat a vymýšlet řešení, která nejsou ohodnocována „správně/špatně“. Čili zjednodušeně řečeno, *čteme-li báseň a máme-li zodpovědět nějakou otázku, projeví se zde spíše tvůrčí charakter interpreta (avšak nikoliv v takové míře jako ve složce slohové) než při vymýšlení řešení v jazykové složce, kde je celkem striktně dané, zda napíšeme měkké, či tvrdé i.*³² Při rozhovoru vyplynulo, že vyučující se vyhýbá skupinovým pracím v hodinách slohu, neboť subjektivita a originalita při této složce je velmi důležitá a žák by při hodinách slohu neměl být omezován ostatními žáky. Navíc již samotné hodnocení slohových prací je těžké už u jednotlivce, natož pak ve skupince. *Oprava a hodnocení písemných slohových prací žáků je náročná pedagogická činnost. Její obtíže vyplývají z komplexní povahy posuzovaného pracovního výkonu a z obtížnosti abstrahovat jednotlivé stránky, přitom z nutnosti posuzovat výkon komplexně, ale současně na základě analýzy jednotlivých jeho složek. Situaci (na rozdíl od klasifikace diktátů) ztěžuje nemožnost hodnotit činnosti pouze*

³² Vyučující A - ústní sdělení (vyučující ISS, Integrovaná střední škola, Rakovník, Na Jirkově 2309 Lubenská 2309, 269 01 Rakovník) dne 11. 11. 2016.

*v dimenzi správně – špatně.*³³

Učitelka B z plzeňské školy, do svých hodin skupinové práce nezařazuje. Žáci na tomto středním odborném učilišti věnují větší pozornost odborným předmětům a češtinu vnímají jako předmět, který v práci nevyužijí. Při své praxi jsem se mnohdy setkala s nezájmem o tento předmět. Především při hodinách literatury žáci neznali základní literární pojmy a autory, kteří jsou poměrně známí. Při hodinách mluvnice žáci nedovedli odůvodnit pravopisné jevy a často dělali chyby v pravopise. Učitelka se svěřila, že se žáky musí především procvičovat formou drilu. Její hodiny jsou proto vedeny stylem „cvičení za cvičením“.

³³ ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. Didaktika češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989, s. 238. ISBN 80-04-22439-3

ZÁVĚR

Je třeba mít na paměti, že spolupráce žáků je stejně důležitá jako jejich individuální práce. Včlenění-li učitel do svých hodin pouze kooperativní výuku, vystavuje se riziku, že někteří žáci nebudou vyvíjet žádné úsilí ke splnění úkolů. Pokaždé se najde žák (popřípadě žáci), který bude rezignovat a skupinové práce se nebude chtít účastnit. Nemusí se však vždy jednat o nezáměr. V nejednom případě může jeho neúčast znamenat strach z toho, že zadaný úkol nesplní správně, a pokazí tak práci celé skupině. V takovémto případě je žákům potřeba zdůrazňovat, že chybami se člověk učí a že týmová práce si neklade za hlavní cíl bezchybně vypracovat zadání, nýbrž to, aby se žáci naučili spolupracovat, vzájemně si pomáhat a vymýšlet společně různé strategie, jak jistý úkol splnit.

Po prostudování odborné literatury jsem zjistila, že týmová práce je organizační forma, která by měla být součástí výuky. Je však těžké určit, do jaké míry. V praktické části této diplomové práce jsem zjišťovala, zda je tato forma u žáků oblíbená. Ještě před několika lety tomu tak bylo a žáci byli nadšeni, když mohli využít této formy.

Na základě poznatků popsaných v teoretické části jsem připravila tři vyučovací hodiny, ve kterých jsem zkoumala, zda je týmová práce pro žáky stále atraktivní. Z dotazníků pro žáky vyplynulo, že považují týmovou práci za užitečnou a přínosnou. Neměla by však tvořit stěžejní část hodiny a neměla by též být zahrnována do výuky příliš často. Především čtvrtý ročník vyjádřil svůj názor, že před maturitní zkouškou se jim spíše hodí teoretické poznatky, zápisky, popř. zkoušení. Podle některých žáků se tato forma hodí spíše pro žáky nižších ročníků. Ve všech třech třídách jsou žáci přesvědčeni, že týmová práce je jistým zpestřením výuky, avšak musí být vedena tak, aby se do plnění úkolu zapojili všichni. To vyplývá i z dotazníků, neboť většina žáků tvrdí, že někteří neplní svoji část úkolu. Většina žáků je také názoru, že by bylo vhodné, kdyby si mohli skupinky vytvářet sami. Domnívám se však, že pro žáky je mnohdy lepší, když skupinky utvoří učitel. Důvod je takový, že v pracovním kolektivu nebudou mít také mnohdy možnost vybrat si své spolupracovníky. Pokud však víme, že ve třídě panují dobré vztahy a žáci se vzájemně podrží, respektují a pomáhají, skupinky si vytvořit sami mohou.

Hlavní přínos týmové práce vidím především v úkolech, které žákům slouží k opakování, upevnění látky a procvičování. Týmová práce dále rozvíjí komunikační schopnosti u žáků. Žáci se učí asertivitě a respektování názorů někoho jiného. Kromě toho kooperativní a skupinová práce nabízí učiteli mnoho možností, jak může vést svoji hodinu, aniž by byla pro žáky nudná a nezáživná.

RESUMÉ

This diploma thesis deals with the use of team cooperation in educating czech language at high school.

This work is devided into three parts. The first part summarizes the theoretical basic features of this organizational form. The second part includes the concrete decription of three lessons at schools in Rakovník and Pilsen. The last part is devoted to the intepretation on the basis of questionnaires.

The team work is considered the opposite of frontal teaching. The team work is in today's time a new trend of effective teaching. It teaches students not only to communicate and to cooperate, but also to split the work, organize progress and share the results. There is a risk that some students will not participate, for which reason the process should be observed with caution.

SEZNAM ZDROJŮ**Seznam použité literatury**

ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. Didaktika češtiny. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22439-3

KASÍKOVÁ, Hana. Kooperativní učení, kooperativní škola. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1

KASÍKOVÁ, Hana. Učíme (se) spoluprací spoluprací. Kladno: AISIS, 2009. ISBN 978-80-904071-6-9

MAŇÁK, Josef, ŠVEC, Vlastimil. Výukové metody. Brno: Paido, 2003. FISBN 80-7315-039-5

NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. ISBN. 80-247-0738-1

PETTY, Geoff. Moderní vyučování. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8

SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1

SITNÁ, Dagmar. Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1

Seznam internetových zdrojů

Citáty o komunikaci. Dostupné z: <http://citaty.pelmel.info>

Organizační formy výuky. Dostupné z: <http://www.pf.ujep.cz>

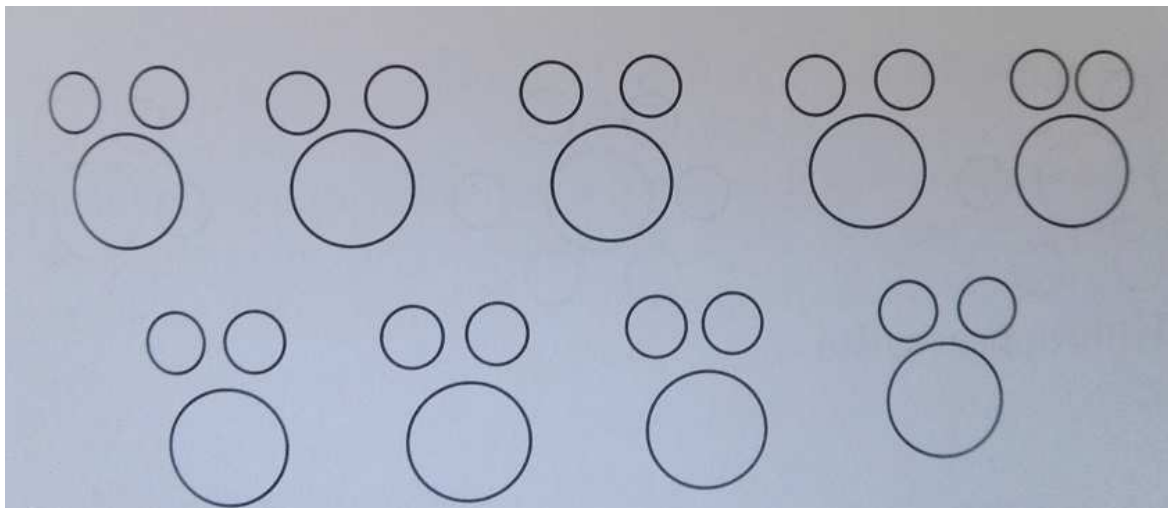
Sociální skupiny, vedení lidí. Dostupné z: <https://www.fs.vsb.cz>

Slovník cizích slov. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz>

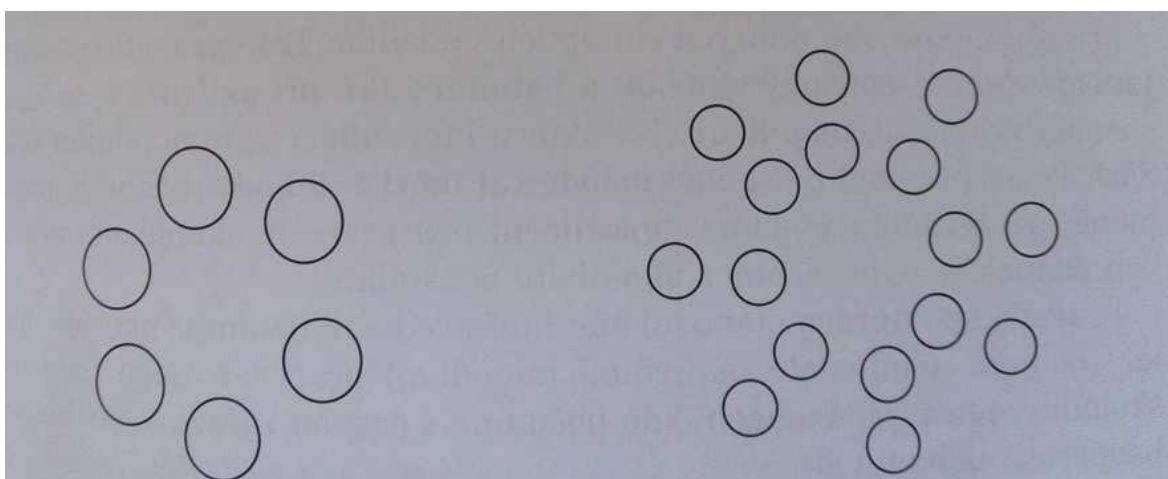
Suchomelová, Nina. Dostupné z: <http://ninasuchomelova.cz/rozdlovani-a-losovani/>

PŘÍLOHY**Příloha č. 1 – Možné způsoby uspořádání učebny**

Pracovní hnízda



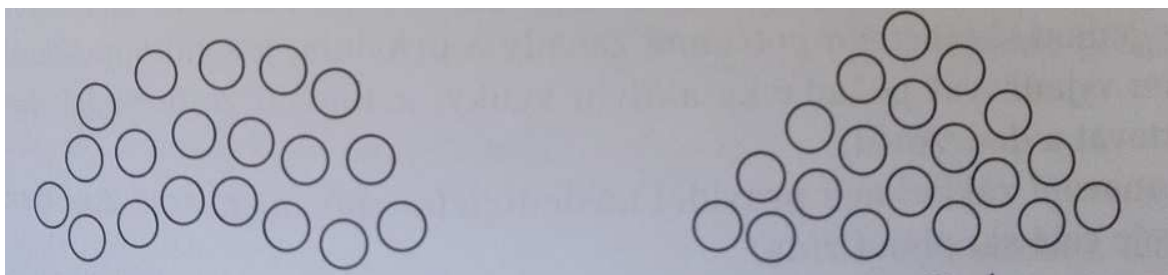
Kruhové uspořádání



Jednoduchý kruh

Dvojitý kruh

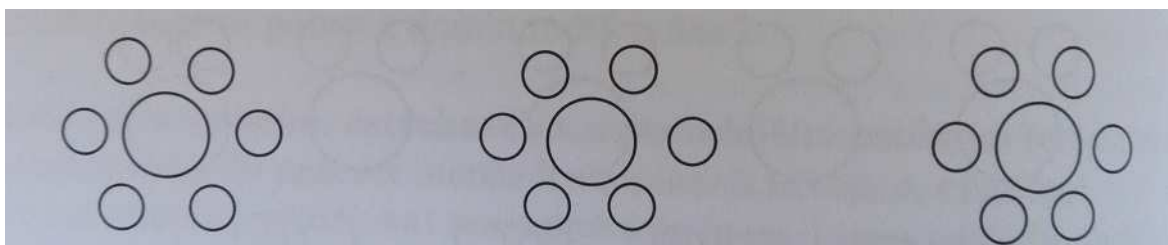
Auditorium



Auditorium

Krokev

Týmové pracoviště



(Sitná 2009, s. 58-60)

Příloha č. 2 – 3. ročník – Zadání holých vět

Jana ztratila.

Kamila zničila.

Tomáš koupil.

Honza maloval.

Markéta psala.

Věty žáků:

Př. 1: Naše Jana včera ve škole ztratila tašku.

Př. 2: Zlobivá Kamila zničila včera bratrovi v pokoji autíčko.

Př. 3: Sousedův Tomáš koupil dnes v obchodě přítelkyni růži.

Př. 4: Honza maloval dnes ve své školce traktor.

Př. 5: Naše Markéta psala v neděli na stole úkol.

Příloha č. 3 – 2. ročník – Zadaná slova³⁴

Přijít, onemocnět, vycházka, hnědý

Příklady žáků:

Př. 1: Petr nemohl včera přijít, jelikož onemocněl, když byl na vycházce se svým psem, který má hnědou srst.

Př. 2: Martin přišel na návštěvu k Tondovi, který onemocněl poté, když byl na vycházce se svoji sestřičkou, která dostala hnědý kočárek.

Př. 3: Jirka na party přišel, i když onemocněl nějakou vyrážkou, kterou chytil na vycházce od slečny, která měla na sobě hnědé šaty.

Příloha č. 4 – 4. ročník - Přepsané vypravování skupin³⁵Sloh č. 1

Kdo nás pronásleduje?

Irena s Blaženou se jednoho krásného dne vydaly na procházku a rozhodly se, že se vypraví do lesa na houby. Šli a šli a Irena už měla strach, že zašly příliš hluboko, a že se ztratí. „Neboj se, tady to znám.“ řekla Blažena „kousek odtud je starý mlýn a od něj už je to jen kousek k hlavní cestě.“

To Irenu trochu uklidnilo a tak pokračovaly dál, ale Irenu přesto jímalo zvláštní tušení. Když došly až ke starému mlýnu, zdálo se jí, že viděla za oknem stín postavy. Mlýn byl velmi starý a rozbořený, okna bez skleněných tabulek byla dokořán otevřená a mlýnské kolo vydávalo hrůzné, skřípavé zvuky. Irena proto chtěla hned odejít, ale Blažena na ní naléhala, aby se zašly podívat dovnitř.

Jakmile vešly dovnitř, zabouchly se za nimi dveře. Irena vyjekla: „ Já se bojím, pojd'me odsud!“ ale Blažena se nedala odbýt. Stoupaly po starých rozvrzaných schodek do druhého patra a nahlížely do jednotlivých místností.

³⁴ Pozn. č. 3: Slova se mohla vyskytovat v jakémkoliv tvaru.

³⁵ Pozn. č. 4: Práce je přepsaná i s chybami žáků.

Tu se najednou ozvala hrozná rána a z oblaku prachu se za ním zjevil vousatý muž. Byl celý potrhaný a vypadal jako čert. Obě dívky se lekly a začaly křičet. Zůstaly stát jako solný sloup a nebyly schopny pohybu.

Muž je začal ihned uklidňovat. „Nebojte se, nejsem čert, jenom tak vypadám. Jsem fotograf. Chtěl jsem si nafotit tohle stavení a propadla se pode mnou podlaha.“

Dívkám spad kámen ze srdce a s ulehčením se začaly smát. „Mám kousek odsud zaparkované auto. Nechcete někam vzít?“

„Jestli nás hodíš do města, budeme rády.“ Potom všichni nasedli do auta a od té doby dívky nikdo nikdy nespatriil.

Sloh č. 2

Fotografováním k noční můře

Janička a Mařenka jsou spolužačky ze střední školy. Jejich společný zájem je fotografování a proto se vydaly jednoho krásného slunečného rána na fotografickou vycházku do lesa, který se nachází nedaleko babiččina sídla.

Focení probíhalo úspěšně, v lese se nacházelo spoustu krásných míst, zvířat, motýlů, a podobně. Rosa dopadala na zem, sluneční paprsky prosvítaly mezi větvemi stromů a fotky byly opravdu krásné.

Při prohlížení fotek u jednoho z pařezů zjistily, že na fotkách je něco zvláštního, jakoby silueta lidské postavy. Oboum dívkám zatrnulo a jakoby slyšely kroky a divné zvuky. Oboum naměřla husí kůže, a zpanikařily. Začaly bezmyšlenkovitě utíkat.

Když se uklidnily, uvědomily si, že se ztratily. Slunce začlo zapadat a dívky byly po celém dni v lese unavené a tak se snažily najít cestu z lesa, tu nenašly, ale objevily starý hnusný, rozpadlý, červy prolezlý dům. Nenapadlo je nic lepšího než vejít dovnitř.

Otevřely dveře, kluka zůstala Mařeně v ruce. Starý nábytek, rozházené věci, vše bylo roky netknuté. Rozhodli se, že barák prohledají. Společně se vydaly k poschodí, které vedlo do sklepních prostor. Z ničeho nic byla Mařena odtáhnuta za dveře které vedly ke schodišti do sklepa. Dveře se zabouchli a teprve v tu chvíli Janička začala mlátit na dveře a dobívat se dovnitř. Dveře povolily. Janička běžela dolů ze schodů a spatřila Mařenku. Hlavu měla

oddělenou od těla. Janička chytla záchvat paniky rozbřečela se, křičela a začla utíkat. Když vyběhla do poschodí, spatřila postavu muže a dostala ránu do hlavy.

Janička se probudila s výkřikem a pláčem. Rozhlédla se kolem sebe. Maruška jí s úsměvem fotila jak spí.

Sloh č. 3

Příhoda v temném lese

Jednoho krásného dne se šli Vaneska se Štofim projít do hlubokého temného lesa, když v tom si Vaneska všimla, že má rozvázanou tkaničku. Sešla se, aby ji zavázala. A v tom to přišlo, byl tam! Obrovský, hnědý a masitý, s hustým houštím okolo. Údivem se zajíkala a nemohla uvěřit vlastním očím. „Štofí, pojd' se podívat, takovýho macka jsem ještě neviděla,“ řekla Vaneska. Máš pravdu, děvče, je to bezesporu největší hřib v okruhu 20 kilometrů. Pevně jej uchopila do obou dlaní a střídavými pohyby nahoru a dolů se jej snažila uvolnit z podloubí. Po dlouhé a usilovné práci s tímto mackem se jí to podařilo udělat Štofí zajásal: „Dobrá práce!“ Štofí s Vanesou a mackem šli dále hlubokým lesem a votm se začalo stmívat. Na štěstí Štofí uviděl starý opuštěný dům. Vaneska zajásala „Jsme zachráněni!“ Vešli do domu a společně ulehli. Hlavně že našli pořádného macka.

Sloh č. 4

Vycházka do lesa

Dvě kamarádky si vyšly na procházku do přírody, Došly až do lesa za nímž stál starý dům, do kterého se jim zachtělo podívat. Po dlouhém blouděním lesem došly k domu. Ten viděly obě prvně a udivovala je zručnost lidí, kteří dokázali vyřezat dřevěné rámy oken a zatoužily se podívat dovnitř. Dveře byly otevřené ani zámek už na nich nebyl. Uvnitř to bylo pokryté silnou vrstvou prachu a v koutech bylo mnoho pavučin. Ze stropu visel starý lustr. Najednou uslyšely kroky, které se blížily čím dál tím víc. Holky se začaly bát a proto se schovaly za starý gauč. Kroky se přibližovaly a přibližovaly. Pak uslyšely mužský hlas, který říkal. „Musíme ho někam zahrabat. Kdyby ho objevila, byl by průser.“ Dívky se začaly čím dál tím víc bát. Myslely si že chce někdo zakopat mrtvolu. Ale i přes to byl hlas jednoho z mužů dívkám povědomý. Odvážnější dívka vykoukla a uviděla spolužáka Petra, jak drží mrtvého psa. V tu chvíli jí ale uviděl i Petr, který jim nakonec řekl, že se jedná o jejich Ferdu, který jim dneska umřel. Museli ho jít někam zakopat, aby ho neviděla Petrova malá sestra Klára, která měla Ferdu strašně ráda. Kluci ale nevěděli, jak to malé Kláře říct. Děvčata mu

poradily, že by mohli všichni společně zajet do blízkého útulku, ve kterém by se podobný pes mohl vyskytovat. Nakonec ho tam doopravdy měli a malá Klára nic nepoznala.

Příloha č. 5 – Dotazník pro jednotlivce - výběr

Skupinová práce mě baví:

Ano
 Ne Je to flákařina - lepší než se učit...

Skupinovou práci považuji za:

~~zbytečnou~~
 užitečnou - člověk se zasměje

Při týmové práci:

se snažím splnit zadaný úkol
 čekám, až někdo za mě úkol udělá nebo mi pomůže - dle nálady

Myslím si, že někteří ze spolužáků neplní svůj úkol:

Ano
 Ne - dle jejich aktuální nálady

Do vyučovacích hodin bych zařadil(a) více týmových prací:

Ano
 Ne - myslím že jednou za čas skupinové práce stačí

Skupinová práce mě baví:

~~Ano~~
 Ne

Skupinovou práci považuji za:

~~zbytečnou~~
 užitečnou

Při týmové práci:

se snažím splnit zadaný úkol
 čekám, až někdo za mě úkol udělá nebo mi pomůže

Myslím si, že někteří ze spolužáků neplní svůj úkol:

Ano
 Ne

Do vyučovacích hodin bych zařadil(a) více týmových prací:

~~Ano~~
 Ne

Skupinová práce je určitě dobrá věc, ale já ji nemám rád z toho důvodu, že neumím dobře komunikovat s uzimí lidmi. Pokud jde o skupinovou práci ve třídě, kde se všichni známe, nemám s ní nejmenší problém

Skupinová práce mě baví:

Ano

Ne, radši dělám sám

Skupinovou práci považuji za:

zbytečnou

užitečnou

Při týmové práci:

se snažím splnit zadaný úkol, asi jako jediný

čekám, až někdo za mě úkol udělá nebo mi pomůže

Myslím si, že někteří ze spolužáků neplní svůj úkol:

Ano

Ne

Do vyučovacích hodin bych zařadil(a) více týmových prací:

Ano

Ne, spíš více samostatnosti