



**Európska únia**  
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Jozef Bernát

# Implementácia kooperatívneho vyučovania v primárnom vzdelávaní

2015

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF  
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast  
pedagogických zamestnancov.  
ITMS kód projektu 26120130002  
ITMS kód projektu 26140230002

# **Implementácia kooperatívneho vyučovania v primárnom vzdelávaní**

Jozef BERNÁT

Bratislava 2015



# Obsah

|                                                          |           |
|----------------------------------------------------------|-----------|
| Úvod                                                     | 5         |
| <b>1  Charakteristika kooperatívneho vyučovania</b>      | <b>6</b>  |
| 1.1  Rozdiel medzi kooperatívnym a skupinovým vyučovaním | 7         |
| 1.2  Typy kooperácie                                     | 8         |
| 1.3  Znaký kooperatívneho vyučovania                     | 9         |
| 1.4  Silné a slabé stránky kooperatívneho vyučovania     | 10        |
| 1.5  Kooperatívne učebné prostredie                      | 11        |
| 1.6  Riadenie kooperatívneho vyučovania                  | 12        |
| <b>2  Žiacke skupiny v kooperatívnom vyučovaní</b>       | <b>15</b> |
| 2.1  Utváranie žiackych skupín                           | 18        |
| 2.2  Roly v skupine                                      | 19        |
| 2.3  Typy kooperatívnych úloh pre skupiny a ich tvorba   | 20        |
| <b>3  Metódy a techniky v kooperatívnom vyučovaní</b>    | <b>23</b> |
| 3.1  Metódy v kooperatívnom vyučovaní                    | 23        |
| 3.2  Techniky v kooperatívnom vyučovaní                  | 26        |
| <b>4  Hodnotenie kooperatívnych činností</b>             | <b>28</b> |
| 4.1  Špecifiká hodnotenia kooperatívnych činností        | 28        |
| 4.2  Metódy a techniky hodnotenia                        | 30        |
| Záver                                                    | 32        |
| Zoznam bibliografických odkazov                          | 33        |



## Úvod

Učebný zdroj je spracovaný k akreditovanému programu kontinuálneho vzdelávania s rovnomeným názvom. Jeho cieľom je vytvoriť študijný a pracovný materiál zameraný na aktualizáciu profesijných kompetencií pedagogického zamestnanca v oblasti efektívneho uplatňovania kooperatívneho vyučovania v primárnom vzdelávaní.

Obsah jednotlivých kapitol je zameraný na problematiku prípravy a realizácie kooperatívneho vyučovania. Cieľovou skupinou sú učitelia pre primárne vzdelávanie, ktorí vyučujú na tomto type škôl.

## 1| Charakteristika kooperatívneho vyučovania

Ludská spoločnosť je zložená z prekrývajúcich sa kooperujúcich skupín: rodín, pracovných skupín, politických strán, klubov, tímov a pod., ktoré sú charakterizované vzájomnou závislosťou a prepojenosťou. K podstate človeka patrí kooperácia (spolupráca), kompetícia (súťaživosť) a individualizmus. Ak chceme pripraviť žiaka pre reálny život, nestačí, ak ho naučíme, aby sa presadil len ako jednotlivec. Úlohou učiteľov je pripraviť ho na prácu v rôznych pracovných tímoch, ktorých úspešnosť závisí od schopnosti spolupracovať a byť pre tím prospešný.

Kooperatívne vyučovanie je skupinové vyučovanie, v ktorom sú zdôrazňované sociálne aspekty. Nejde iba o skvalitnenie tradičných postupov a foriem školskej práce, ktoré súvisia s cieľmi týkajúcimi sa oblasťou vedomostí a zručností. Do popredia sa dostávajú sociálne – komunikačné kompetencie, celoživotné pravidlá (aktívne počúvanie, dôvera, pravdivosť, úcta, maximálne osobné nasadenie – výkon), súťaživosť je nahradzovaná spoluprácou (čo dokážeme dnes spoločne, nabudúce zvládneme sami).

„Tvrdí sa, že človek sa stáva človekom vtedy, keď sa naučí s inými ľuďmi slobodne kooperovať. Kooperatívne správanie sa vyvíja s perspektívou, že prostredníctvom neho bude efektívnejšie dosiahnutý spoločný cieľ. Za kooperáciu je možné považovať také správanie, ktoré prináša všetkým zúčastneným najväčší spoločný zisk“ (Boroš 2001, s. 170).

Podľa Tureka (2005, s. 146) podstata kooperatívneho vyučovania spočíva v tom, že žiaci triedy na vyučovaní pracujú v malých skupinách, v ktorých riešia úlohy, osvojujú si vedomosti a vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce. Hodnotenie žiaka závisí od výkonu skupiny, ktorej je členom.

„V pedagogike môžeme kooperáciu chápať ako cieľ výchovy, prostriedok výchovy alebo schopnosť jedinca. O existencii kooperácie hovoríme vtedy, ak žiaci chápu, že môžu dosiahnuť svoj cieľ len vtedy, keď aj ostatní žiaci, s ktorými sú spojení v úlohe, dosiahnu cieľ“ (Kosová 2000, s. 76).

*Desať zlatých pravidiel úspešnej kooperácie* (Belz, Siegrist 2001, s. 213):

1. Môj základný postoj je: „Ja som OK, ty si OK.“ (Erik Berne)
2. Každý má určité predstavy, ktoré musí vedieť ponúknuť, pretože sú dôležité.
3. Každý má špeciálne schopnosti, ktoré sú pre tím užitočné.
4. Každý je zodpovedný za to, čo robí, ale tiež za to, čo nerobí. (Voltaire)
5. Rešpektujem názor druhých.
6. Nikdy nestrácam zo zreteľa cieľ.
7. Čím viac súhlasím s prácou ostatných, tým lepší bude výkon skupiny.
8. Tvorivosť je lepšia než jednakoľajnosť.
9. Konflikty, ktoré sú produktívne urovnané, podporujú výsledky skupiny.
10. Svet má hádanky, ale má tiež rovnaký počet riešení – stokrát krajších než hádanky. (Martin Liechti)

Kooperatívne správanie je často založené na nájdení priaznivého kompromisu, na porozumení druhej osobe a na ohľade voči nej. Kooperatívne správanie tohto druhu si vyžaduje:

- obojstrannú dôveru (t. j. verím, že môj partner sa zachová rovnako),
- pripravenosť na obetovanie sa a riziko,
- rezignáciu na maximálny egoistický zisk.

## **1.1| Rozdiel medzi kooperatívnym a skupinovým vyučovaním**

Ak hovoríme o skupinovom vyučovaní, hovoríme o jednej z foriem výučby, keď je trieda rozdelená na menšie skupiny. Podľa Kasíkovej (2010, s. 22), ak učiteľ vo vyučovaní utvorí skupiny, ešte zďaleka nie je zaručené, že v nich dôjde k spolupráci. Modelom tejto situácie je napr. to, že žiaci sedia v skupinách, ale pracujú samostatne na vlastných individuálnych úlohách. Takáto organizácia práce nielenže nemá nič spoločné so skupinovou prácou, ale môže

priniesť skôr nežiaduce efekty. Táto podoba skupinovej práce je teda len organizačným opatrením, ktorá nemá nič spoločné s využitím potenciálu sociálnych vzťahov na učenie. Zadanie spoločnej úlohy s vyžiadanim jedného spoločného produktu však ešte nezaručuje, že ku kooperácii dôjde. Sporadické použitie skupinovej práce, jeho pedagogické nedotiahnutie spôsobuje, že sa nezúročí to, čo by mala skupinová kooperatívna činnosť priniesť.

Aby skupina pracovala efektívne, musí mať tieto charakteristiky:

- členovia skupiny vystupujú s viac ako jedným pohľadom na sledovanú otázku alebo úlohu, a tak dochádza ku konfrontácii týchto názorov,
- členovia skupiny sú prinajmenšom naklonení skúmať rôzne názory a byť k nim vnímaví, citliví, reagovať na ne,
- interakcia napomáha vývoj skupinového vedenia, porozumenia a posudzovania záležitostí (Kasíková 2010, s. 23-24).

## 1.2| Typy kooperácie

*Existujú dva základné typy kooperácie:*

- a) Kooperácia ako *pomoc* – jedna osoba asistuje druhej, je pre ňu typická skôr práca vo dvojiciach, tzv. *tútorstvo*, roly účastníkov sú nevyrovnané (jeden učí, druhý sa učí). Vzťah, kto pomáha a komu je pomáhané, obvykle určuje učiteľ.
- b) Kooperácia ako *vzájomnosť* – cieľ aj proces práce je realizovaný všetkými účastníkmi, členovia majú väčšinou rovnocenné postavenie a spoločne zodpovedajú za splnenie cieľa.

Skupinové usporiadanie je jedným zo znakov skutočného kooperatívneho učenia, nie však znakom jediným. Ide o základné znaky, oporné stĺpy systému. Ak nefunguje len jeden z nich, ohrozuje to účinnosť kooperatívneho učenia.

### 1.3| Znaký kooperatívneho vyučovania

*K znakom kooperatívneho učenia podľa Kasíkovej (2010, s. 37-38) patria:*

1. Pozitívna vzájomná závislosť – existuje, ak žiaci vnímajú, že sú spojení so svojimi spolužiakmi takým spôsobom, že nemôžu uspieť, ak neuspeli i spolužiaci, a musia koordinovať svoje úsilie s ich úsilím na dokončenie úloh.
2. Interakcia tvárou v tvár – činnosť sa odohráva v malých 2- až 6-členných kooperujúcich skupinách. Ak máte tvár pred sebou, máte adresáta a aj bezprostrednú spätnú väzbu. Táto podmienka je podľa autorov teórie nutná na zaistenie efektov kooperatívneho vyučovania, spolu s rozvojom sociálnych zručností.
3. Osobná zodpovednosť, osobné skladanie účtov – znamená to, že výkon každého žiaka v skupine je zhodnotený a využitý pre celú skupinu, všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok. Zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny, ale v posilnení jednotlivca. Po výučbe organizovanej kooperatívnym spôsobom by mali byť žiaci schopní plniť podobné úlohy sami. Individuálna zodpovednosť je podporovaná rôznymi spôsobmi (individuálnym testovaním spoločnej úlohy, vyberaním výsledku práce skupiny náhodne jednotlivcom atď.).
4. Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností – kooperatívne učenie nefunguje, ak naň žiaci nie sú vybavení zručnosťami. Ich vytváranie je postupné, od najjednoduchších zručností po zručnosti veľmi zložité, od schopností poznať sa a veriť si navzájom, komunikovať presne a nedvojzmyselne až k akceptovaniu a podpore druhej osobnosti a riešeniu konfliktov konštruktívnym spôsobom.
5. Reflexia skupinovej činnosti – efektívnosť spoločnej činnosti je do značnej miery závislá od toho, ako skupina reflektuje svoju činnosť, ako ju opisuje a rozhoduje o ďalších krokoch.

Týchto päť základných znakov vytvára kostru systému. Plánovať a realizovať výučbu založenú na kooperácii znamená využiť všetky znaky a vedieť ich implementovať do konkrétnych činností. Kooperácia najprirodzenejšie funguje vo vyučovaní, ktoré je založené na princípoch konštruktivismu.

## 1.4| Silné a slabé stránky kooperatívneho vyučovania

Na základe prieskumu uvádza Kasíková (2010, s. 19-20) formulácie pedagógov z praxe.

*Silné stránky:*

- zvyšuje sa aktivita na vyučovaní,
- do práce sa zapojí viac žiakov vrátane pomalších,
- žiak pred spolužiakmi ľahšie prizná, čo nevie,
- vyjadrovanie je prirodzenejšie,
- žiaci preberajú zodpovednosť za učenie vrátane chýb,
- žiaci majú väčší záujem o úlohy,
- žiaci si do určitej miery môžu voľiť tempo práce,
- žiaci prirodzene porovnávajú postupy riešení,
- žiaci sa učia komunikatívnym zručnostiam,
- žiaci sa učia organizácii práce,
- zvyšuje sa sebavedomie žiakov,
- zvyšuje sa frekvencia úspešnej činnosti,
- zvyšuje sa samostatnosť žiakov,
- žiaci strácajú zábrany,
- učiteľ sa môže venovať slabšej skupine,
- učiteľ má čas na prípravu ďalšej činnosti,
- ide o obranu proti stereotypu vo vyučovaní.

*Slabé stránky:*

- žiaci v skupine nepracujú rovnomerne – sú tam „ťahúni“ a tí, čo sa vezú,
- v skupinovej práci sa nedá počítať so systematickosťou,
- žiaci si nevedia organizovať prácu,
- skupiny sú príliš hlučné, žiaci sa prekrikujú,
- nepreberie sa príliš veľa učiva,
- odbiehanie od zadanej úlohy,
- tí talentovanejší triumfujú a prestávajú sa starať o zvyšok skupiny,
- v učení môže dochádzať k chybám, ktoré sa neopravujú,
- učebná činnosť sa ťažko hodnotí,
- je to spôsob práce, ktorý si vyžaduje náročnú prípravu.

## 1.5| Kooperatívne učebné prostredie

Kooperatívne učebné prostredie podporuje úsilie žiakov o kvalitný proces učenia a kvalitné výsledky učenia. V každom prípade pri vytváraní kooperatívneho prostredia ide o viac než iba o prestavenie nábytku.

Podľa Kasíkovej (2010, s. 39-40) má kooperatívne prostredie tieto rysy:

- učiteľ sa spolieha na možnosti, ktoré pre vyučovanie prinášajú vrstovnícke vzťahy,
- rola učiteľa sa mení z osoby, ktorá prideliuje, odovzdáva vedenie, na toho, kto je zodpovedný za starostlivé štruktúrovanie učebných skúseností a kto pomáha žiakom v ich učení sa,
- zmenená rola učiteľa by sa dala definovať ako rola facilitátora, určuje ciele, navrhuje úlohy a ich rozdelenie, monitoruje správanie žiakov, podporuje ich činnosť, povzbudzuje ku kooperácii, vytvára podmienky na reflexiu,
- žiaci majú dôveru v seba ako osobnosť, ktorá sa učí podstatné veci a môže spolurozhodovať o svojom učení sa,
- vo výučbe sa vytvárajú podmienky na zapojenie všetkých žiakov, teda aj tých, ktorí pri frontálnom vyučovaní stoja bokom,
- reč žiakov je dôležitou súčasťou výučby; žiaci rozprávajú radi, ale je dôležité to, ako žiak vníma a prijíma údel spoločnej rozpravy; rozhovor nesmie byť vnímaný ako samotný výsledok učenia sa, alebo dokonca šanca nič nerobiť; historicky bol rozhovor žiakov medzi sebou vnímaný ako niečo trestuhodné, a tak učiteľ, ktorý povzbudzuje žiakov k tomu, aby sedeli s priateľmi a hovorili, môže byť videný ako ten, kto neodvádza skutočnú prácu, má iné motívy v pozadí alebo sa mu nechce vyučovať,
- žiaci bez stresu generujú nápady, ktoré často predstavujú iba pokusné návrhy, nie sú celkovo sformulované; sú to však návrhy, ktoré im pomáhajú dostať sa bližšie k hlbšiemu porozumeniu,
- žiaci sú pripravení myslieť nahlas, pretože pri práci s novými informáciami alebo pri hľadaní zmyslu skúseností využívajú jazyk exploratívnym spôsobom,
- chyby a nepresnosti sú považované za stimul k ďalšiemu učeniu sa,
- žiaci sa neboja prezentovať kritickému publiku výsledky, produkty svojej

práce; túto dôveru umožňuje to, že ich výsledky prešli kritickým pohľadom členov skupiny,

- prostredie je prispôsobené cieľom kooperatívnej činnosti: stoličky a lavice sú voľne usporiadané, prostredie poskytuje voľný prístup k zdrojom učenia sa (knihám, materiálu pre manuálne činnosti...); trieda je vytvorená ako dielňa poznania,
- materiálne prostredie má evokovať pocit súdržnosti (napr. na nástenke fotografie zo spoločnej práce...).

## 1.6| Riadenie kooperatívneho vyučovania

Učiteľ si musí poradiť s rôznorodými úlohami súvisiacimi s riadením triedy. Má zadávať úlohy pre všetky skupiny rovnaké alebo úlohy odlišovať? Ako zostaviť skupiny? Aké veľké majú byť, aké majú mať zloženie z hľadiska schopností, pohlavia a osobností? Od ich správneho zodpovedania do značnej miery závisí úspešnosť vyučovania. Riadenie kooperatívneho vyučovania sa podstatne líši od riadenia vyučovania v tradičnom ponímaní. Kooperatívne vyučovanie, najmä v jeho začiatkoch, je náročnejšie na organizáciu než bežné frontálne vyučovanie. Účinné riadenie taktiež znamená zapojiť do kooperatívneho spôsobu práce čo najviac žiakov.

Ako začínať s kooperáciou v nižších ročníkoch ZŠ alebo v triedach, ktoré boli zvyknuté na tradičný spôsob výučby, opisuje Kasíková (2010, s. 71):

1. Aj vo frontálnom vyučovaní možno pripravovať žiakov na iný pohľad na učenie sa prostredníctvom reči „*pomáhajte si, radte sa...*“ a častým využívaním väzby s „*my*“.
2. Podobne učiteľ, ktorý premýšľa nahlas, keď sa snaží niečo vysvetliť, ktorý robí predbežné odhady o výsledkoch problému, vysvetľuje, aké cesty (i chybné) viedli k zdôvodneniu, má málo problémov s tým, aby žiakov presvedčil, že i oni môžu ponúknuť predbežné idey, odhady v skup. práci.
3. Pre mladších žiakov a pre tých, ktorí si zatiaľ neprivykli na nový spôsob práce, je lepšie organizovať menšie skupiny, najlepšie je pracovať v párovom vyučovaní.

4. Žiaci musia byť hneď od začiatku presvedčení, že tento spôsob je pre nich výhodný. Presvedčiť ich nie je ťažké, sami poznajú, že im pomáha. Odporúča sa vyzvať žiakov, aby vysvetlili, prečo majú spolupracovať a ako im to pomohlo.
5. Učiteľ by mal ukázať, že skupinová práca sa používa aj v ďalšom učení.
6. Možno začať triviálnymi úlohami, ktoré by mali byť hneď od začiatku vhodné práve pre kooperatívnu prácu.
7. Kooperatívna práca by mala byť podporená pracovnými listami (prípadne obrázkami).

### **Vyučovacia hodina v kooperatívnom vyučovaní**

Kooperatívna práca môže byť využitá v ktorejkoľvek etape vyučovacieho procesu:

1. Môže mať prípravný (motivačný) charakter – žiaci v skupinách skúmajú učivo, ktoré bude preberané, pripravujú potrebný materiál k učivu...
2. Môže slúžiť na vytváranie nových vedomostí a zručností žiakov – žiaci v skupinách riešia úlohy a problémy, navzájom si „vysvetľujú“ postupy, pracujú s literatúrou a inými pomôckami, formulujú definície, hľadajú vzťahy. Učiteľ nevysvetľuje, ale radí a pomáha skupinám.
3. Môže byť využitá na uplatňovanie vedomostí v iných zmenených situáciách alebo na aplikáciu vedomostí, čiže až po vysvetlení učiva učiteľom začínajú žiaci pracovať v skupinách.
4. Môže mať charakter upevňovania, prehľbovania, ba aj preverovania vedomostí žiakov. V tomto prípade ju možno uplatniť na začiatku alebo pred koncom vyučovacej hodiny. Môže v nej ísť o opakovanie učiva väčšieho tematického celku, zaraďovanie poznatkov do systému prebraného učiva, spoločné vypracovanie úlohy, ktorá má preveriť vedomosti žiakov.
5. Brigádnická skupinová práca – sa uplatňuje pri plnení úloh výrobného a praktického charakteru. Táto forma práce má potenciálne výchovné možnosti – prispieva k utváraniu vzťahu k práci, formuje vôľové a charakterové vlastnosti.

## **Hluk v triede**

Ako znížiť hlučnosť v triede:

1. Oboznámiť žiakov s pravidlami verbálnej komunikácie v skupine: hovoriť jeden po druhom, neskákať si do reči. Vhodná je rola pozorovateľa, ktorý sleduje dodržiavanie pravidiel.
2. Oboznámiť žiakov s určitou mierou hluku, ktorú je učiteľ ochotný akceptovať.

## 2| Žiacke skupiny v kooperatívnom vyučovaní

Podľa Tureka (2005, s. 148) môže byť počet členov skupiny v rozmedzí 2 – 6, pričom optimálny počet je 4 – 5. Pri väčšom počte členov skupiny ako 6 môže dôjsť k rozpadu skupiny na dvojice a trojice a k strate vedomia skupinovej jednoty. Pri riešení stability skupín existuje viacero možností:

1. Trieda je rozdelená na skupiny stáleho charakteru pre všetky vyučovacie predmety, ktoré sa menia len po dlhšom čase.
2. V jednotlivých vyučovacích predmetoch sa vytvárajú stále skupiny, ale ich zloženie je v každom predmete iné.
3. Zloženie skupín žiakov sa mení nielen podľa jednotlivých vyučovacích predmetov, ale aj v rámci jedného predmetu, či dokonca v rámci vyučovacej jednotky (Turek 2005, s. 149).

Kasíková (2010, s. 80-86) uvádza rôzne pedagogické stratégie učiteľa v práci so žiakmi v skupinách:

### ***Vedenie v skupine***

Vedúci skupiny je ponímaný skôr ako koordinátor činností. Ak by mal byť vodca určený, odporúča sa to pri dlhodobejšej činnosti a mal by byť zvolený skôr skupinou ako učiteľom. Väčší dôraz na autoritatívnejšie vedenie sa predpokladá v prvých fázach činnosti skupiny, skôr ako sa zorientuje vzhľadom na potreby úlohy. Ak je už skupina zžitá, nepotrebuje vodcu. Rôzni žiaci si v rôznom čase prisvojujú vodcovskú rolu a výsledný pocit skupinovej identity je silnejší ako s vodcom. Pre dobro klímy v skupine je vhodné, ak sa vedenie v skupine mení rovnako ako ostatné roly.

### ***Rovnocenná práca v skupine***

Obvykle učiteľ pozná, či v skupine pracujú všetci. Je to zreteľné z neverbálnej komunikácie a z toho, čo žiaci hovoria a akým tónom. Učiteľ je zodpovedný za to, aby v skupine všetci rovnomerne pracovali. Kooperatívne vyučovanie

nie je univerzálny prostriedok na liečenie všetkých chorôb výchovy a vzdelávania. Niektorí žiaci chcú pracovať samostatne. Učiteľ musí premýšľať nad tým, aké spôsoby budú pre jednotlivých žiakov optimálne, a podľa toho pripravuje vyučovacie situácie. Ďalšie nebezpečenstvo spočíva v tom, že niektorí žiaci sa v skupine iba vezú. Pre výborných žiakov môže byť zdržovanie práce skupiny pomalšími žiakmi stratou motivácie. Preto musí učiteľ hľadať stratégie, ktoré napomáhajú vyrovnanie angažovanosti jednotlivých žiakov.

### ***Dominantný žiak v skupine***

Niekedy sa môže zmocniť úlohy jeden žiak a ostatných prevaľuje. Dominantnejšie, ako aj submisívnejšie správanie je v skupinách prirodzené. Preto je potrebné rozvinúť u žiakov pochopenie, ako pracovať spoločne úspešne a účelne. Ako minimalizovať vplyv dominantného žiaka:

1. Zadávať otázky typu: *Čo si myslíte o Jankovom názore?* Učíme žiakov neprijímať za hotové názory dominantných žiakov.
2. Používať príležitostné sumarizovanie na opätovné nastolenie rovnováhy na základe pozorovania.
3. Pri hodnotení práce pozorovateľ zhodnotí aj spôsob komunikácie, pričom tieto javy uvedie. Ak je pozorovateľom dominantný žiak, pri činnosti v skupine by sa mal držať viac stranou.
4. Prisúdiť mu v diskusii rolu moderátora, časomerača a pod.
5. Porozprávať sa s ním neformálne mimo priestoru a času skupinovej práce.
6. Občas vytvoriť jednu skupinu z dominantných žiakov a nechať ich poučiť sa zo skupinovej dynamiky.

### ***Žiak so slabšími schopnosťami v skupine***

Prítomnosť menej schopného žiaka v skupine je prínosom tým, že mu druhí musia vysvetliť, objasniť, čo nepochopil. Vysvetľujúci žiak tak súčasne pomáha aj ostatným pochopiť, o čom hovorí.

Menej schopní žiaci sú v skupinách viac včlenení a angažovaní a majú väčšiu príležitosť pomôcť skupine dosiahnuť cieľ ako pri bežnej činnosti v triede. Aj keď obidva typy nerovnomerne prosperujú, zo skupinovej práce profitujú. Jedni viac pochopia, druhí si osvoja schopnosť vysvetľovať.

Ako pomôcť začleneniu slabšieho žiaka do skupinovej práce:

1. Starostlivo zvážiť zloženie skupiny – niektorá skupina príjme ľahšie žiaka s určitými nedostatkami, iná s inými.
2. Skupina by mala byť zvýhodnená, ak pomáha slabšiemu žiakovi.
3. Ak sú rozdiely v schopnostiach žiakov extrémne, oplatí sa zvoliť pre slabšieho žiaka na určitý čas individuálny študijný plán.

### ***Ostýchavý žiak***

Ako pomáhať ostýchavému žiakovi v skupinovej práci:

1. Zistite, či ostýchavosť je rysom osobnosti žiaka, alebo je to správanie, ktoré si zvolil. V druhom prípade sa uistite, že skupinové tlaky sú regulované na minimum.
2. Začínajte párovou prácou vo veľmi malých skupinách, kde je viac možností jeho zapojenia. Rozmýšľajte nad zostavením skupiny, kto mu najlepšie vytvorí podmienky na to, aby sa prejavil.
3. Pridelte mu vhodnú rolu: večný nespokojenec, kritik, predseda, reklamný agent a pod.
4. Nie je vylúčené povoliť žiakovi účasť na činnosti naslúchaním, keď je inak pozorný a učivu rozumie. Skupina by mala byť vedená k senzitívnemu hodnoteniu účasti tohto žiaka.

### ***Polarita pohlaví***

Výskumy ukazujú, že ak je skupina zmiešaná z hľadiska pohlavia, väčší objem komunikácie prebieha medzi jedincami rovnakého pohlavia. Ako vytvoriť kontext, v ktorom spolupracujú chlapci a dievčatá: Vytvárať rolové hry s ženskými a mužskými postavami.

### ***Vyrušujúci žiaci***

Tlak ostatných žiakov v skupine môže učiteľovi pomôcť s riešením problémov u tohto žiaka. Čo s vyrušujúcimi žiakmi:

1. Zadávať úlohy, ktoré skupina a tento žiak zvládnu. Ak je úloha pre žiaka ťažká, vyrušovanie je preňho cesta, ako sa vyhnúť zlyhaniu.
2. V triede, ktorá má problémy s disciplínou, usporiadať zloženie skupín tak, aby sa v nich nestretli priatelia.
3. Ak je v triede skupina vyrušujúcich žiakov, skúste ich dať dokopy.
4. Buďte pri skupine s rušivým správaním a skúste zistiť jeho dôvody. Keď skupina vysloví kritiku, berte ju vážne.

5. Venovať mu viac pozornosti.
6. V krajnom prípade je možné aj žiaka izolovať (iný stôl, lavica), ale na konci je potrebné dať mu príležitosť hovoriť o tom, ako sa cítil.

### ***Závislosť od učiteľa***

Pri tradičnom vyučovaní sú žiaci príliš závislí od činnosti učiteľa – zadávanie úloh, korekcia postupov a chýb, poskytovanie ďalších informácií a podobne. Ak učiteľ začína so skupinovou prácou, na ktorú žiaci neboli zvyknutí, veľmi často sa dožadujú jeho pomoci. Ako pomôcť žiakom k nezávislosti od učiteľa:

1. Organizačné usporiadanie – odporúča sa zvoliť dve pozície a dve základné miesta v triede. Pozíciu dominantnú, na ktorú sú žiaci zvyknutí, odkiaľ žiakom zadávate inštrukcie, informácie (napr. pred tabuľou). Druhou je pozícia, v ktorej naznačujete, že už činnosť prebieha v pôsobnosti skupín (napr. pri okne).
2. Kým si zvyknú, ujasňujte a pripomínajte podstatu učiteľovej roly v koopeatívnom vyučovaní (ako konzultant).
3. Trieda sa musí naučiť, že autoritou a zdrojom vo vyučovaní nie sú len učitelia, ale že plnohodnotným zdrojom môže byť ktokoľvek zo žiakov.

## **2.1| Utváranie žiackych skupín**

Učiteľ by nemal vstupovať do procesu vytvárania žiackych skupín bez znalostí interpersonálnych vzťahov v triede či nerešpektovania osobných preferencií žiakov primerane zdôvodnených. Zo základného znaku kooperatívneho vyučovania „tvárou v tvár“ vyplýva, že skupiny nemajú byť príliš veľké. Ako ideálna skupina sa javí skupina štyroch žiakov (možnosť interakcie žiakov). Odporúčané sú aj trojčlenné skupiny. Námietke, že dvaja spolupracujú a jeden je outsider, možno oponovať možnosťou pracovať rôznymi spôsobmi, napr. rozdelením rol. V päťčlennej skupine sa stretávame s javom, že dochádza k rozdeleniu na dvojicu a trojicu, alebo jeden žiak sa rozhodne nezúčastniť sa. Podobné riziko hrozí aj pri väčších skupinách.

Skupiny môžu vznikať:

- spontánne a autoritatívne.

Z hľadiska výkonnosti a pracovného tempa vznikajú:

- homogénne skupiny a heterogénne skupiny.

Z hľadiska stálosti skupiny ide o skupiny:

- stabilné a variabilné.

*Skupiny žiakov môžu riešiť úlohy rovnaké alebo rôzne, diferencované úlohy:*

- a) rovnaké úlohy – žiaci riešia rovnaké úlohy, žiaci riešia čiastkové úlohy;
- b) rôzne úlohy – úlohy s rozdielnym obsahom, rovnaký obsah, ale rôzna náročnosť, rozdielny obsah i náročnosť.

*Formy vnútornej práce v skupine:*

- a) nediferencovaná práca v skupine – žiaci riešia zadanú úlohu samostatne, pričom komunikujú s ostatnými členmi skupiny,
- b) diferencovaná práca – žiak rieši časť spoločnej úlohy alebo spracováva spoločnú úlohu na základe iných prameňov, pomocou iných metód, techník, prostriedkov ap. Diferencovaná práca je náročnejšia pre učiteľov i žiakov.

## 2.2| Roly v skupine

Podnety na ďalšie učenie, zmeny činnosti a zmeny správania prinášajú prevzatie inej ako zvykovej roly v skupine. Žiaci sa jej preberaním, ale i pozorovaním druhých v rolách učia analyzovať rôzne produktívne a neproduktívne roly, ktoré hrajú členovia v skupinovom procese. Rozdelenie rol podlieha typu úlohy a veľkosti skupiny.

Uvádžame príklad rozdelenia rol v 4-člennej skupine podľa Kasíkovej (2010, s. 79-80):

- koordinátor – udržiava skupinu pri činnosti, zaisťuje, aby prispievali všetci, riadi diskusiu alebo iné aktivity,
- pracovník s informáciami – ujasňuje a sumarizuje myšlienky, číta z rôznych materiálov, ak je to nutné,
- sekretár (tajomník) – zaznamenáva skupinové odpovede alebo písomne spracováva iný materiál, hovorí správu triede,
- pozorovateľ (hodnotiteľ) – robí poznámky k skupinovému procesom (ako jednotlivci spolupracujú), vedie hodnotenie skupiny na konci hodiny,

Iné rozdelenie:

- reportér – robí zápis,
- kontrolór (revízor) – kontroluje výsledky,
- propagátor – presadzuje výsledky skupiny navonok,
- kontaktná osoba – má na starosti kontakt s učiteľom a druhými skupinami a pod.

Je výhodné, ak sa žiaci v rolách striedajú. Vhodné je prideliť rolu napríklad ľosom, ktorý je podporený obrázkom a opisom roly.

## 2.3| Typy kooperatívnych úloh pre skupiny a ich tvorba

Vo vzťahu k cieľom majú úlohy dva základné aspekty, ktoré určujú aj požiadavky na úlohy (Kasíková 2010, s. 43):

- poznávacie (úlohy sa vzťahujú k obsahu, štruktúre aktivity a k reči, ktorá je s tým spojená),
- sociálne (úlohy sa vzťahujú tesne k nárokom kooperácie v rámci určitej aktivity a opäť k reči, ktorá sa na ne viaže).

Podľa Kasíkovej (2010, s. 44-45) nie je jednoduché naplánovať dobrú úlohu pre skupinu. Úlohy by mali byť skutočnou výzvou na premýšľanie, na formovanie a uplatňovanie zručností. Odborníci tvrdia, že sa nerozhodujeme podľa predmetu, ale podľa cieľa a typu úlohy. V tomto prípade má každý predmet oblasti, pre ktoré je kooperatívne vyučovanie veľmi výhodné. A tak je možné kooperatívne sa učiť čítať, riešiť matematické úlohy, cvičiť sa v praktických zručnostiach.

*Pre skupinovú učebnú činnosť sú vhodné hlavne tieto typy učebných úloh a ich kombinácie:*

- zber informácií, práca s nimi (štruktúrovanie), hodnotenie informácií,
- diskusia,
- riešenie problémov,
- návrh a tvorba konkrétneho produktu, jeho hodnotenie,
- analýza vlastných učebných procesov vrátane hodnotenia,
- analýza skupinových procesov vrátane hodnotenia.

*Konkrétne úlohy pre skupinovú prácu môžu byť zamerané napríklad takto:*

- vyhľadajte informácie,
- podelte sa o informácie,
- podelte sa o návrhy, plány,
- triedte informácie podľa vopred určených kritérií,
- navrhujte kritériá, kategórie,
- porovnajte predstavy a idey, ktoré sa viažu k určitému pojmu,
- vymedzte situáciu,
- určte všetky faktory v situácii,
- skúmajte stanoviská,
- zdôvodnite rozdiely – diskutujte o návrhu (prezentácii),
- diskutujte o nedorozumeniach – napíšte zoznam podobností a rozdielov,
- napíšte zoznam bodov, ktoré sa viažu k skúsenosti rôzneho druhu,
- nájdite chyby – určte priority,
- riešte dilemu,
- argumentujte,
- analyzujte dôkazy,
- navrhujte,
- ujasnite podstatu problému,
- odhaľte chýbajúce alebo nadbytočné informácie pre riešenie problému,
- urobte diagnózu,
- formulujte čo najviac hypotéz,
- vymýšľajte alternatívy,
- navrhnite postup,
- usporiadajte kroky postupu – tvorte algoritmy,
- urobte plány,
- overte,
- stanovte kritériá na hodnotenie procesov a produktov,
- hodnotte pozitíva, negatíva, zaujímavosť myšlienok, výučbové lekcie,
- porovnajte individuálne učebné procesy, študijné metódy,
- monitorujte procesy v skupinovej činnosti,
- pozorujte vzory verbálnej a neverbálnej komunikácie v skupine,
- hodnotte procesy a produkty vzniknuté v skupinovej činnosti a pod.

*Pri výbere úlohy sledujeme tieto kritériá:*

- typ úlohy, v rámci ktorej učebná skupinová činnosť prináša lepšie výsledky ako iná organizácia vyučovania,
- do samotného základu úlohy je včlenená možnosť individuálnych pohľadov na tému alebo na spôsoby riešenia úlohy,
- úloha je výzvou k vyššej úrovni zvládnutia, než akej by bol schopný žiak samostatne,
- úlohy na produktívne myslenie bývajú príťažlivejšie (žiaci pri nich musia informácie vyhľadávať, určovať, doplňovať),
- úloha je výzvou i k vyššej úrovni reči (reč aj vyššia miera abstrakcie sa lepšie rozvíjajú v konkrétnej spoločnej činnosti),
- úloha má podnecovať k uplatneniu a rozvíjaniu znalostí a vedomostí vrátane sociálnych zručností,
- úloha má byť prispôsobená predchádzajúcim skúsenostiam členov skupiny, ich schopnostiam pracovať v skupine a ich úrovni tvorivého a kritického myslenia.

Odborníci tvrdia, že sa nerozhodujeme podľa predmetu, ale podľa cieľa a typu úlohy. V tomto prípade má každý predmet oblasti, pre ktoré je kooperatívne vyučovanie vysoko výhodné. Kooperáciu je veľmi výhodné využívať v úlohách v rámci projektového vyučovania.

### 3| Metódy a techniky v kooperatívnom vyučovaní

V tejto kapitole uvádzame niektoré metódy a techniky v kooperatívnom vyučovaní. Zatiaľ čo metódy sú podľa Kasíkovej (2010, s. 53) považované v skupinovej práci za základ, techniky sú označované skôr za spôsoby podporujúce interakciu v záujme kooperatívnej skupinovej činnosti.

Jasne stelesňujú kľúčovú charakteristiku skupinovej práce – stmefujú skupinu ku konfrontácii ideí v rámci, ktorý pozitívne povzbudzuje žiakov k interakcii, kreativite a intelektuálnemu risku.

#### 3.1| Metódy v kooperatívnom vyučovaní

Rôzne metódy kooperatívnych činností dokazujú, že kooperácia nie je jednotnou, špecifickou formou triednej organizácie, ale obsahuje rôzne prístupy, ktoré majú rôzne požiadavky na typy kooperácie a ich priebeh.

##### **Kooperatívna hra**

Hry sú väčšinou štruktúrované tak, aby v nich zvíťazilo len málo účastníkov. Ostatní žiaci sú z víťazstva vylúčení už pred samotnou hrou. To, čo kompetitívna (súťažná) hra prináša, sa však obracia aj proti víťazom. Žiaci sa takto učia tešiť sa z neúspechu a chýb iných, dúfajú v ich prehru, pomáhajú im k prehre, pretože to zvyšuje ich nádej na výhru.

Kooperatívne hry sú štruktúrované tak, že vyhráva každý, nikto neprehráva, žiaci sa hrajú s druhými, nie proti druhým. Sú to hry, v ktorých sa hráči snažia o naplnenie jedného spoločného cieľa. Kooperatívne hry sú vyberané, vytvárané alebo upravené tak, aby prinášali radosť a zároveň aby sa ich účastníci učili pozitívnemu vedomiu o sebe, druhých, o svete. Tieto hry vylučujú

strach zo zlyhania, upevňujú dôveru v seba ako hodnotnú osobu, podporujúcu sebprijatie, a to u všetkých hráčov, ktorí sa spolu delia o radosť a úspech. Podľa Kasíkovej (2010, s. 61) majú kooperatívne hry 4 základné komponenty:

1. Kooperácia. Hráči vytvárajú zvláštnu jednotku, každý hráč je jej členom so svojim špecifickým prispievaním. Pretože existuje spoločný cieľ, existuje i spoločný pohyb k cieľu, pomoc jedného druhému dosiahnuť cieľ. Hráči cítia, že sú akceptovanou súčasťou hry, a preto sú do hry plne zapojení. Výsledkom je pocit zisku, nie straty, a to pre všetkých zúčastnených, čo zvyšuje efektivitu vyučovania.
2. Akceptácia, prijatie, súhlas. Pocit prijatia sa priamo vzťahuje na zvýšenie sebadôvery a prežívanie pocitu šťastia. V kooperatívnych hrách má každý žiak významnú úlohu. Prijatie je tak základnou podmienkou úspešného priebehu i výsledku hry.
3. Začlenenie. Priamo sa vzťahuje k pocitu prináležania, prispievania a uspokojenia z aktivity. Byť ponechaný mimo, eliminovaný, intrigovaný sa vníma ako forma odmietnutia. Žiak túži po začlenení.
4. Humor, radosť, potešenie. Prvotný dôvod na hru je radosť z hry. V kooperatívnych hrách sa tento rozmer ešte zvýrazňuje, pretože štruktúra hry prináša uvoľnenie. Žiaci sú zbavení očakávania a strachu z prehry a odmietnutia.

Príklady kooperatívnych hier:

### ***Spoločnou ceruzou***

Dvojice, ktoré sedia oproti sebe, dostanú jeden papier a jednu ceruzu. Ich úlohou je touto jednou ceruzou spoločne (držia ju obaja hráči) nakresliť učiteľom zadany obrázok a pod obrázok sa podpísať. Realizácia úlohy by mala prebiehať bez verbálnej komunikácie, v úplnom tichu.

### ***Čísla, tvary, písmená pospolu***

Žiaci sú vyzvaní, aby v malej skupine (2 až 4) vytvorili určité číslo, tvar svojimi telami. Ako to urobia, je na nich, je však dôležité, aby každý zo skupiny bol súčasťou výsledného produktu.

### **Diskusia**

Prebieha vo väčšej alebo menšej skupine, s občasnou účasťou učiteľa alebo bez neho. Predmetom môže byť interpretácia niečoho, čo nie je jednoznačné

(obraz, báseň...), podieľanie sa na skúsenostiach, ideách a osvetľovaní názorov ap. Diskusie môžu viesť k zvýšeniu individuálneho porozumenia alebo môžu vyžadovať vyjednávanie v záujme dosiahnutia skupinového konsenzu.

### **Riešenie problémov**

Táto forma je obvykle založená na diskusii o alternatívach ako prostriedku pre konštruktívnu interakciu. Najčastejšie podoby tejto metódy: tá istá úloha je súčasne pridelená niekoľkým malým skupinám, závery a vzájomná kritika sa prezentujú na záver. Ďalšia podoba ráta s identifikáciou problému ako rámca, v ktorom jednotlivé skupiny pracujú na rôznych aspektoch úlohy, na záver sú tieto príspevky spájané.

### **Práca na produkte**

Líši sa od riešenia problémov tým, že jej výsledkom je konkrétny produkt. Napr. žiaci pracujú spolu v skupine na filme – jedna skupina je zodpovedná za výskum, druhá za technické záležitosti, tretia za programové zabezpečenie a pod. Podobné je to s prácou napríklad pri technologických a konštrukčných aktivitách. Aktivity pri vzniku produktov musia byť koordinované. Práca každého má vplyv na produkt a bola by bezcenná, ak by sa nestala jeho súčasťou. Rovnako aj pri riešení problému sa ráta so skupinovým zhodnotením jednotlivých úsekov práce alebo sa môže v celej skupine porovnávať najlepší produkt jednotlivých skupín.

### **Simulácia**

V simuláciách berú žiaci situáciu alebo úlohu tak, ako keby to bol reálny skupinový život (ide o zástupný model originálnej situácie). Simulácia môže byť zameraná napr. na rozvoj mesta. Žiaci sa v simulovanej situácii učia plánovať rozvoj mesta, učia sa základnému geografickému výskumu, predvídaní zmien spojených s plánovaním. Využívajú sa i medziskupinové súťaže, napr. konkurz na projekt nového detského ihriska. V simuláciách majú žiaci dovolené myslieť a reagovať úplne voľne, bez obmedzení.

### **Rolová hra**

Ak žiaci prijímajú špecifické roly, simulácia sa posúva do ďalšej metódy, rolovej hry. Každému žiakovi je pridelený (alebo si volí sám) charakter alebo je stanovená aspoň perspektíva, z akej má nazerať na problém. Rola sa stáva určitou maskou a osoby konajú podľa interpretácie danej roly.

## 3.2| Techniky v kooperatívnom vyučovaní

Množstvo techník skupinovej práce môžeme podľa Kasíkovej (2010, s. 53) začleniť do týchto základných typov:

- techniky vzťahujúce sa hlavne ku kognitívnym cieľom (vedomosti, porozumenie, aplikácia, riešenie problémov, analýza, hodnotenie),
- techniky začleňujúce kreatívne ciele (rozpoznávanie nových vzťahov, spájanie emocionálneho a intelektuálneho, tvorba imaginatívnych riešení),
- techniky rozvíjajúce individuálne alebo skupinové uvedomenie, personálny rast, komunikatívne zručnosti, odstraňovanie interpersonálnych bariér.

### **Kontrolovaná diskusia**

Obvykle sa používa ako prostriedok kontroly vedomostí a porozumenia prezentovaného materiálu. Diskusia je kontrolovaná učiteľom. Buď kladú otázky a pričleňujú poznámky žiaci, alebo otázky kladie učiteľ v štýle sokratovského dialógu.

### **Diskusia krok po kroku**

Táto diskusia je založená na pripravenom texte, audionahrávke alebo video nahrávke. Postupuje sa podľa sekvencií a vedúci skupiny napomáha rozvoj diskusie pomocou otvorených otázok.

### **Bzučiace skupiny**

Poskytujú príležitosť na väčšiu participáciu jedincov vo väčšej triede. Učiteľ môže po výklade učiva vyzvať žiakov, aby sa spojili so susedmi a v trojiciach alebo štvoriciach strávili niekoľko minút výmenou názorov napríklad o tom, čomu vo výklade učiva nerozumeli, s čím nesúhlasia, čo ešte nebolo spomenuté, čo podľa ich názoru bude nasledovať. Bzučiace skupiny umožňujú žiakom vyjadriť nejasnosti a nepochopenie učiva, ktoré by pred celou triedou nevyslovili, ktoré by si možno ani neuvedomili.

### **Snehová guľa**

Princíp tejto techniky spočíva v nadväzovaní a prepojení činností. Úloha pre jednotlivca je v nasledujúcej fáze premenená na úlohu pre malé skupiny, ktoré sa spoja s ďalšími, v ktorých sa porovnávajú prístupy, idey atď. Postupne sa spájaním tvoria ešte väčšie skupiny. Niekedy býva kulminujúcou úlohou dosiahnuť konsenzus, ktorý potom menšie jednotky ďalej skúmajú.

### **Prekrížené skupiny**

Ak učiteľ zistí, že práca s celou triedou je málo efektívna, alebo chce zmeniť štruktúru, aby sa vyhol stereotypu, môže použiť túto techniku. Žiaci sú rozdelení na matematickej báze. Ak je v triede napríklad 24 žiakov, vytvoria osem skupín po troch. V tejto podobe sa začína riešiť úloha.

Ďalšia fáza znamená prekríženie skupín. Jednou z možností je, že prví, druhí a tretí žiaci zo všetkých skupín sa zídu dohromady a dostanú inú špecifickú úlohu. Po jej vyriešení sa opäť vrátia do pôvodnej zostavy, kde pokračujú v práci na inej nadväzujúcej úlohe.

### **Skupiny do podkovy**

Ide o usporiadanie triedy tak, aby prechod z výkladu učiteľa na diskusiu v skupinách bol čo najplynulejší. Skupiny sú rozsadené okolo stolov usporiadaných do tvaru podkovy s otvoreným koncom smerujúcim k priestoru učiteľa. Učiteľ frontálne zadáva úlohu, ktorá si vyžaduje spoluprácu skupín. Môže obchádzať skupiny, klástť otázky, poskytovať ďalšie informácie atď. Nadväzujúca interpretácia výsledkov je jednoduchá rovnako ako prípadná celoskupinová diskusia, a to aj v prípade, či skupiny dostanú rovnakú, alebo rozdielnú úlohu.

### **Skladačka**

Úloha je rozdelená na toľko častí, koľko je členov skupiny. Každý člen skupiny pracuje na svojej časti úlohy. Úloha je koncipovaná tak, že skupina nemôže dosiahnuť celkový výsledok, ak všetci členovia skupiny úspešne neskončia svoju časť a skladačka nie je kompletná. Kooperácia je tu založená na štruktúre úlohy a tiež na individuálnej práci. V tomto type skupinovej práce sa dá len ťažko predstaviť, že jeden žiak nebude robiť nič a nechá celú prácu na zvyšok skupiny.

## 4| Hodnotenie kooperatívnych činností

Hodnotenie je prirodzená súčasť nášho učenia sa. Pri každom stretnutí človeka s človekom je prítomné hodnotenie. Dobré si počínať s hodnotením poskytuje pre učenie sa najcennejšie impulzy. Významne pomáha nielen učiteľovi, ale aj žiakovi. Keďže kooperatívna skupinová činnosť prináša väčší objem interakcie medzi zúčastnenými, prináša aj väčšie zapojenie sa do hodnotenia. Hodnotí sa nielen skupina, ale aj jedinec dostáva šancu reflektovať svoje správanie v skupine. Často je dôležitejší samotný proces ako výsledný produkt. Žiaci sa naučia hodnotiť prácu skupiny a samého seba v rámci nej.

### 4.1| Špecifiká hodnotenia kooperatívnych činností

Hodnotiaci proces podľa Kasíkovej (2010, s. 91) je komplexný, ak sa berú do úvahy štyri rôzne možnosti:

- skupiny hodnotia celoskupinové procesy,
- členovia skupiny sú podnecovaní k hodnoteniu jeden druhého,
- jednotlivci hodnotia sami seba v kontexte skupiny,
- konečná prezentácia alebo produkt môže byť hodnotený inou skupinou alebo učiteľom.

Kooperatívne vyučovanie podľa Kasíkovej (2010, s. 92) prináša nielen organizačnú zmenu, ale aj zmenu prístupu k vyučovaniu tak zo strany žiakov, ako aj zo strany učiteľa. Preto aj hodnotenie nového systému by malo mať odlišné rysy od hodnotenia v tradičnom modeli školy. Ťažisko hodnotenia smeruje od hodnotenia individuálnych výkonov k hodnoteniu skupiny. Aj keď učiteľ svoju rolu nestráca, ťažisko hodnotiacich procesov sa do značnej miery presúva na skupinu samotnú.

Čo je nutné si uvedomiť pri hodnotení kooperatívneho vyučovania (Kasíková 2010, s. 93-95)?

1. Hodnotenie je bezprostredne spojené s plánovaním. ČO je hodnotené a PREČO. Cieľ programu teda diktuje potrebné hodnotenie.
2. Nositeľmi hodnotenia sa podľa typu programu stávajú: učitelia, skupina sama, vrstovníci, rodičia, návštevy.
3. V skupine prebieha hodnotenie automaticky bez explicitného vyjadrenia.
4. Žiaci preberajú zodpovednosť nielen za vlastné učenie sa, ale aj za jeho reflexiu. Učia sa hodnotiť vyučovaciu činnosť a skupinovú dynamiku.
5. Žiaci sa učia hodnotiť dvomi typmi hodnotiaceho jazyka:
  - deskriptívnym – slovné zobrazujú pocit, správanie, výkon alebo situáciu,
  - posudzovacím – slovné sumarizujú hodnotenie správania, výkonu alebo osoby („Si naozaj skvelý žiak!“ „Si obyčajný nevychovanec!“ „Bol si zase dobrý!“).

Žiaci by sa mali naučiť používať najmä deskriptívny hodnotiaci jazyk.

6. Nový význam získavajú kritériá vzťahujúce sa k procesu učenia, napríklad miera angažovanosti, entuziazmus, úroveň účasti.
7. Hodnotenie produktivity a súdržnosti skupiny môže nabúrať skupinovú spontánnosť. Takéto hodnotenie môže kooperáciu tlmiť alebo vyvolávať súťaživosť.
8. Dôležitá je atmosféra otvorenosti, čestnosti a dôraz na hodnotenie ako kooperatívny akt.
9. Dôležité je načasovanie hodnotenia. Sumatívne, záverečné hodnotenie môže byť v prípade kritiky pre žiakov bolestivé. Vhodnejšie je diagnostické, priebežné hodnotenie aktivity, keď ešte žiaci môžu niečo zmeniť. Znamená to povzbudzovať žiakov k reflexii, keď je skupina v problémoch, pretože sa najviac naučia práve v záťažových situáciách.
10. Často používať jednoduché kontrolné listy, ktoré dokumentujú, čo má kto urobiť a ako to splnil. Samotné vyplnenie listov problém nevyrieši, ale poukáže na problém a zameria skupinu na to, že problém je možné vyriešiť v rámci skupiny.
11. Používať hodnotiaci list pre skupinu.

## 4.2| Metódy a techniky hodnotenia

Rôzne metódy a techniky hodnotenia práce žiakov v skupinách ponúka Jacques (1991, In: Kasíková 2010):

### **Pozorovanie**

Netýka sa individuálnej činnosti, ale celoskupinovej. Odporúča využiť techniku „akvária“, podľa ktorej je väčšia skupina rozdelená na dve, pričom jedna skupina pozoruje a hodnotí druhú. Neskôr si túto funkciu vymenia.

### **Dotazníky**

Sú rozdané po ukončení skupinovej činnosti, a to buď krátkodobej, alebo dlhodobej. Možnosti otázok: Aké pocity máte z toho, čo sa odohralo dnes v skupine? Čo ste v skupine robili, aby ste mohli byť úspešnejší v riešení problému? Čo ste robili, aby boli veci lepšie? Čo bude potrebné urobiť nabudúce?

### **Kolujúci dotazník**

Každý v skupine rozdelí svoj papier na 3 časti. Prvú pre veci, ktoré sú považované za najcennejšie, ako aj dôvod prečo, druhú pre tie, ktoré sú považované za najmenej podstatné a tretiu pre nápady na zlepšenie. Po ich napísaní papiere kolujú v skupine a každý si ich potichu prečíta. Členovia skupiny potom komentujú, diskutujú, s ktorými tvrdeniami súhlasia alebo nesúhlasia, prípadne majú na vec iný náhľad.

### **Denníky**

Denníky jednotlivcov, ak je skupina dlhší čas pohromade, môžu mať veľký význam. Zaznamenáva sa: aké myšlienky, pojmy, princípy, informácie sa naučili; čo sa naučili o svojej schopnosti diskutovať, súhlasiť, vyjadriť myšlienky; príspevok jednotlivca k skupinovým procesom; ako vidí jedinec skupinu ako celok.

### **Spätné spravodajstvo**

Na začiatku skupinovej práce podáva jeden alebo dvaja členovia skupiny správu o tom, čo sa udialo, čo skupina získala v predchádzajúcom období. Žiakov je potrebné určiť vopred, aby si mohli správu pripraviť. Týmto spôsobom sa vytvára kontinuita medzi stretnutiami skupiny.

### **Hodnotiace listy**

Môže ich pre všetky skupiny pripravovať učiteľ alebo si každá skupina určí na

hodnotenie svoj vlastný hodnotiaci systém a kritériá, ktoré budú obsahom hodnotiaceho listu. Tento list môže skupina používať pri technike „akvária“.

### ***Interview***

Príklady otázok: Ako to podľa tvojho názoru v skupine fungovalo? Čo sa ti páčilo najviac? Čo najmenej? Čo si sa naučil? Aká bola atmosféra v skupine? Aký vidíš rozdiel v tejto skupine oproti iným, v ktorých si už pracoval? Môžeš dať nejaké návrhy na lepšiu prácu skupiny?

### ***Hodnotenie „po svojom“***

Skupina sa rozdelí na dve menšie. Každá z nich má navrhnúť techniku hodnotenia, ktorú použije druhá skupina, a potom ju vyhodnotiť. Môžu si vybrať niektorú zo známych techník alebo vymyslieť originálnu.

### ***Hodnotenie pomocou videozáznamu***

Analýzou by mal byť poverený člen nepatriaci do skupiny, ktorý môže použiť otázky typu: Čo sa tam odohralo? Čo ste si mysleli, čo ste pociťovali v tomto okamžiku? Aký účinok to malo? Čoho ste sa obávali, že sa mohlo stať? Aká bola vaša stratégia? Čo si myslíte, že sa od vás očakávalo?

## Záver

Využívanie kooperatívneho vyučovania prispieva k modernizácii vyučovania tým, že žiak sa stáva ozajstným subjektom výchovno-vzdelávacieho procesu. Popri vzdelávacích hľadiskách nemožno prehliadať ani výchovné hľadiská – žiak sa učí v skupine organizovať prácu, učí sa kontrolovať jej výsledky, učí sa prijímať názory iných atď.

Kooperatívne vyučovanie je založené na princípe spolupráce pri dosahovaní cieľov. Výsledky jedinca sú podporované činnosťou celej skupiny a celá skupina má prospech z činnosti jednotlivca. Základnými pojmami kooperatívneho vyučovania sú teda spolupráca a vzájomná podpora.

Kooperáciu nemôžeme chápať ako cieľovú štruktúru vyučovania. Kooperačná štruktúra existuje len vtedy, ak žiaci chápu, že môžu dosiahnuť svoj cieľ iba vtedy, ak aj ostatní žiaci, s ktorými sú spojení v úlohovej situácii, dosiahnu svoj cieľ.

Kooperatívne vyučovanie má v pedagogickom priestore svoje opodstatnenie, preto odporúčame nielen učiteľom v primárnom vzdelávaní jeho implementáciu do vyučovacieho procesu.

## Zoznam bibliografických odkazov

BELZ, H., M. SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Nakladatelství Portál, 2001. ISBN 80-7178-479-6.

BOROŠ, J., 2001. *Základy sociálnej psychológie*. Bratislava: Vydavateľstvo IRIS, 2001. ISBN 80-8901-820-3.

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

KOSOVÁ, B., 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka: (so zameraním na 1. stupeň ZŠ)*. Bratislava: Metodické centrum v Bratislave, 2000. ISBN 80-80451-79-6.

TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2005. ISBN 80-8052-230-8.

Názov: **Implementácia kooperatívneho vyučovania v primárnom vzdelávaní**

Autor: Mgr. Jozef Bernát

Recenzenti: Mgr. Tatiana Alexovičová  
Mgr. Viera Mihóková

Vydavateľ: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave

Odborná redaktorka: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ing. Monika Chovancová

Vydanie: 1.

Rok vydania: 2015

Počet strán: 34

ISBN **978-80-565-1174-9**