

Využití kooperativních činností při vzdělávání dětí předškolního věku

Kooperace

Kooperace neboli spolupráce je jedna ze základních forem součinnosti v mezilidské interakci. Společně se schopností komunikovat, řešit problémy, nést zodpovědnost, být samostatný a kreativní se řadí mezi kompetence důležité pro život. Tyto kompetence je potřeba chápat ve vzájemné souvislosti. Různým způsobem se prolínají, doplňují a jsou součástí komplexního procesu sloužícího k individuálnímu rozvoji každého jedince. Kooperaci je možné vymezit jako společnou cestu za společným cílem. Dosahování společného cíle znamená i prostor pro naplnění osobních individuálních cílů a uspokojování potřeb (Belz & Siegrist, 2001, s. 24; Křivohlavý, 1974, s. 487; Řezáč, 2008, s. 86). Typickým rysem spolupráce je spravedlivé rozdělení hodnot mezi partnery, dále důraz a citlivost k vzájemným podobnostem, společnému zájmu, přátelskému vztahu, důvěře, nabídce pomoci, otevřenému sdělování informací a hledání společného řešení (Křivohlavý, 2002, s. 42). Mezi faktory usnadňující kooperaci ve skupině řadí Belz & Siegrist (2001, s. 213) přiměřenou velikost skupiny, jasné vymezení problému, přesnou definice cíle, tvořivost, hledání nápadů, ověřování různých řešení, rozhodování, do něhož se zapojí všichni účastníci, efektivní metody uskutečňování dohodnutých závěrů, jednoznačné určení odpovědnosti každého jednotlivce, demokratický styl vedení skupiny. Pro rozvoj schopnosti kooperovat je důležité rozvíjet základní dovednosti, jakými jsou respektovat ostatní, řešit konflikty, přejímat zodpovědnost, přinášet představy, sledovat cíle. Schopnost kooperovat je jednou z primárních ukazatelů historicky se podílejících na vývoji a postupném vydělení lidského druhu od zvířat. Člověk je bytost kooperativní, spolupracující. Kasíková (1997, s. 13) považuje spolupráci a soupeření za dva základní principy, které jsou v dialektickém vztahu a patří k podstatě člověka. Uvádí, že spolupráce (kooperace) je přirozenou, biologicky podmíněnou kvalitou, instinktivní tendencí, která vyvažuje soupeření (kompetici) a agresivitu. Je obecně známým faktem, že už od raného dětství rodina ovlivňuje to, jak dítě vnímá svět kolem sebe. Zvláště důležitý je vztah k matce, potvrzuje to i psychologická teorie připoutání, attachment theory (Bowlby, 1969; Ainsworthová a kol., 1978). Na základě emočního připoutání k hlavní pečující osobě, získává dítě v raných fázích života důvěru v okolní svět, tzv. základní jistotu, bazální důvěru (basic trust). Kooperace v rodině je základním kamenem pro přátelství, lásku a partnerství v životě jedince. Pro dítě je důležité setkat se nejen se spoluprací, ale i se soutěživými a soupeřivými přístupy, aby se naučilo v těchto situacích adekvátně chovat, rozpoznávat je a zvládnout obranné strategie. V předškolním věku dítě přichází do kontaktu kromě rodinných příslušníků i s jinými dětmi a učí se s nimi vycházet. Zkouší to spoluprací i soupeřením. Zkoumá reakce okolí. Dítě touží patřit do společenství jiných dětí, vytváří se tak povědomí „MY“. Příležitost k tomu má v předškolních institucích. Mohou tam panovat vztahy respektu, důvěry, vzájemné pomoci, přátelství nebo nepřátelství, mocenské nadřazenosti, práva silnějšího, sobectví. Vždy záleží na vedení, výchovném přístupu jak primárně v rodině, tak v mateřské škole. Spolupráce se u dětí projevuje ve hře. Kolem třetího roku si dítě rádo vybírá partnera k herním činnostem. Do dvou let převažuje hra paralelní, vedle sebe. Ale od třetího roku již děti častěji volí hry s rozdělením rolí a vzájemnou spoluprací. Spolupráce ve věku 3-6 let se rychle rozvíjí a je významnou součástí socializačního procesu v tomto období.

Kooperativní učení

Teorii, jak probíhá učení a rozvoj kognitivních procesů, je mnoho. Jedna z nejvíce využívaných v praxi je Piagetova (Piaget, 1999). Podle ní na učení můžeme nahlížet jako na proces rozšiřování a propracovávání již existujících poznávacích schémat, koncepcí. Snahou učitele je tento proces optimalizovat vytvořením takových podmínek, aby dítě samo utvářelo svůj pohled na svět, přestavovalo nové poznatky ve vztahu k těm, které již má s využitím kognitivního konfliktu a dosažením konceptuální změny v procesu učení. Významně se dnes současně uplatňuje i teorie Vygotského (Vygotskij, 2004), který zdůrazňuje, že učení má sociální povahu. Dítě se efektivně učí s dopomocí dospělého, či ve skupině vrstevníků. Dnešní mateřská škola klade důraz na rozvoj sociálních dovedností u dětí. Cílem je učit děti jednat v součinnosti s druhými, spolupracovat, řešit konflikty, sdílet, vážit si sebe sama. Podle Smithe (1993, s. 99) děti, které projeví větší ochotu jednat v souladu s ostatními, ve spolupráci a ne v soupeření, potlačí v sobě potřebu dokazovat své schopnosti cestou násilného ovládnutí ostatních, nebudou se usilovně srovnávat s jinými, budou snáze prosazovat osobní i kolektivní cíle. Aktivity zaměřené na součinnost podporují v dětech pocit síly osobnosti a smysl pro kolektiv. Soutěž staví mezi lidmi bariéry, ale součinnost mosty. Ve škole je tedy vhodné se zaměřovat na spolupráci a společné řešení úkolů, neboť schopnost pracovat v týmu je jednou z nejvíce ceněných dovedností, požadovaných v nejrůznějších profesích. Je to důležitá dovednost pro život. Jednou z cest, které využívají tyto přístupy, je kooperativní učení, při kterém může učitel podporovat přirozený proces efektivního poznávání i kognitivního a sociálního rozvoje dětí. Kooperativní učení přináší výhody jak pro děti, tak pro učitele. U dětí je možné sledovat pokrok v začlenění do procesů učení, v kvalitě myšlenkových operací, v rozsahu a úrovni řeči, ve vyšší míře samostatnosti, ve vyšším sebevědomí a sebedůvěře. Učitel se může při zařazení kooperativního učení více věnovat diagnostické činnosti jednotlivých dětí, hodnocení procesů a výsledků učení. To se pak promítne v plánování a realizaci další činnosti. Větší uspokojení ze společné aktivity mají jak děti, které se učí od vrstevníků, tak také učitelé, kteří jsou spokojenější se svou prací (Kasíková, 1997, s. 9). Neopomenutelný je také přínos kooperativního učení ve vybudování dobrého vztahu mezi učitelem a dětmi. Hlavním znakem kooperativního učení je práce dětí v malých skupinách především proto, že:

- každý ze členů skupiny je stimulován k verbální aktivitě, čímž se rozvíjí jeho řeč;
- skupina přináší větší intimitu, možnosti reagovat;
- děti přicházejí s větším množstvím nápadů;
- děti se učí navzájem;
- děti se učí, že jejich vlastní zkušenost a myšlenky jsou hodnotné (Kasíková, 1997, s. 72).

Ovšem ne každá práce ve skupině je kooperativní učení. Autoři Johnson a Johnson (1999, s. 69–71) vymezili pět základních znaků kooperace, které jsou nutné k tomu, abychom mohli hovořit o kooperativním učení. Řadí se mezi ně:

1. Pozitivní vzájemná závislost, které se dosahuje vytyčením společného cíle a rozdělením rolí ve skupině. Vědomí, že jedinec nemůže uspět, když neuspějí i všichni členové skupiny.
2. Osobní zodpovědnost, když výkon každého jednotlivého člena skupiny je zhodnocena skupinou. Smyslem kooperativního učení je posílení individuality každého jednotlivce. Když pracují společně, jsou schopni dosáhnout vyššího výkonu než samostatně.
3. Interakce tváří v tvář je charakterizována vzájemnou podporou a pomocí při dosahování cíle. To zahrnuje ústní vysvětlování individuálních způsobů řešení problému, diskuse a přinášení nových poznatků ostatním členům skupiny, schopnost vzájemně ovlivňovat zdůvodňování a závěry, vzájemné odměňování, sociální podpora, vzájemné učení. Podmínkou tohoto postupu je velikost skupiny, nejlépe 2–4 členové.
4. Sociální dovednosti jsou nutné, aby bylo dosaženo úspěchu v kooperativní činnosti. Členové skupiny by měli být schopni zvládat např. vzájemnou komunikaci, rozhodovat se, zvládat konflikty, vést skupinu aj.
5. Reflexe ve skupině je efektivní přístup podporující vztahy a postupy ve skupině. Členové skupiny diskutují, jak se jim daří

dosahovat cíle, jaké aktivity jednotlivců pomáhají nebo nepomáhají v přijetí rozhodnutí, jak pokračovat nebo co změnit a zvládají řešit konflikty ve skupině. 6. Pochopení a aplikace těchto pěti základních elementů a rozvoj těchto dovedností může učitelům pomoci využít kooperativní učení v praxi. Technika výuky s využitím kooperativního učení mimo jiné podporuje u dětí podle Slavina (1980, s. 337–338) výkonnost, vzájemnost, zvyšuje sebeúctu a zlepšuje vztah ke škole. Rovněž podporuje rozvoj dalších sociálních dovedností, jakými jsou přijímat zodpovědnost za své vlastní chování, naslouchat, zhodnotit, co říkají druzí, požádat o pomoc, dát druhým možnost hovořit, oceňovat individuální odlišnosti, být empatický, povzbuzovat sebedůvěru, dávat podporu, uvědomit si své slabé a silné stránky a uvědomit si a zvládat své pocity, zvládat komunikaci, řešit konflikty, dávat podporu aj. (Kasíková 1997, s. 68). Zkušenost praktiků říká, že formování kooperativních dovedností se nejlépe uplatňuje přímo v přirozených učebních situacích. Kvalitní učební prostředí pro kooperativní činnosti podporuje úsilí dětí o kvalitní výsledky vzdělávání i o proces učení. Skupina pracuje obvykle současně na dvou úrovních: socioemocionální a kognitivní. Je podstatné, aby děti při kooperativním učení znaly cíl jako předvídaný závěr činnosti. Učitelé by tedy měli plánovat pro kooperativní způsob práce cíle, a to ve dvou oblastech osobnostně – sociální a intelektuální. Kooperativní učení je v začátku náročnější na organizaci, promyšlené naplánování času a zapojení dětí do činností. Učitel řeší, jak zadávat úkoly, jak sestavit skupiny, jak zařídít, aby se členové skupiny rovnoměrně podíleli na dosažení společného cíle, (eliminace free rider efektu, succer efektu, gangster efektu ve skupině, kdy pracují jen někteří jedinci ve skupině). Na konci činnosti je obvykle zhodnocen průběh činnosti a výsledky ve skupině, je využito hodnocení i sebehodnocení a provedena reflexe. Učitel se při plánování zamýšlí nad účinným řízením kooperativní výuky, neboť se podstatně liší od řízení výuky v tradičním modelu. Výše zmíněné důvody vysvětlují, proč je kooperativní učení považováno za efektivní přístup ve výuce a doporučeno k využití na všech stupních vzdělávání.

Kooperativní činnosti v mateřské škole

Při přípravě dětí na přechod do první třídy nestačí pouze vytvořit základy pro výuku trivia, ale důležitá je také sociální a emocionální připravenost, která je obsahovou náplní většiny klíčových kompetencí, kterých by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout. V této souvislosti chápeme vytvoření podmínek, zejména organizačních, a promyšlenou organizaci činností za jeden z nedůležitějších předpokladů kvalitního předškolního vzdělávání.

Organizační formy představují určitý organizační rámeček, v němž se s ohledem na vzdělávací cíle, odehrávají učitelem připravené aktivity pro děti. Je tím myšleno zejména uspořádání podmínek k funkční realizaci edukačního procesu, v němž se používají různé výukové metody a didaktické prostředky. Jednotnou definici organizačních forem vzdělávání, podle které by mohl být vytvořen kategoriální systém, není možné v odborné literatuře nalézt. Různí autoři vymezují organizační formy odlišně (Maňák & Švec, 2003; Skalková, 2007; Vališová & Kasíková et al., 2018), a používají různá kritéria k jejich třídění. Hlediskem pro členění organizačních forem vzdělávání může být například charakter výukového prostředí (třída, zahrada, přírodní prostředí, muzeum ...), délka trvání (vyučovací hodina, speciální kurz, ...), nebo vztah k osobnosti žáka (výuka hromadná, individuální, ...). Organizační formy vytvářejí v těsné souvislosti s vhodně zvolenými metodami předpoklady pro úspěšný průběh výuky. Aby bylo možné vytvořit základy většiny dětských kompetencí, je nutné pro učení vytvořit takové podmínky, které umožní dětem spolupodílet se na plnění úkolů, vzájemně se respektovat,

komunikovat a pomáhat druhým. Organizační formou, která výše uvedená hlediska zcela naplňuje je kooperativní učení. Jde o učení organizované ve skupině dětí, při kterém je nutná spolupráce, komunikace, a společné plnění zadaného úkolu. „Kooperativní uspořádání výuky je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativního vyučování jsou tedy sdílení, spolupráce a podpora“ (Kasíková 1997, s. 27). Učitel má v tomto případě roli průvodce, který dětem poskytuje podporu a zpětnou vazbu. Také další autoři se zaměřují na hlavní sociální dovednosti nutné k účinnému kooperativnímu učení. Např. podle Currana (1998, s. 3-5) jsou to za prvé aktivní naslouchání (active listening), kde je důležité, aby dítě bylo připraveno poslouchat. Mluvčí by si měl být vědom toho, že se na něj děti dívají a poslouchají, co říká, a nic jiného nedělají. Za druhé pozitivní řeč (happy talk) je chápáno tak, že děti jsou zvyklé vyjadřovat své pozitivní zkušenosti, vytvořit pozitivní věty, protože každé z nich má svůj pozitivní přínos pro skupinu. Příklady takových vět jsou: Děkuji ti za pomoc. Víím, že to dokážeš. Pokračuj, podaří se ti to. Za třetí aktivní účast každého (everyone participates) znamená, že každý člen skupiny je zodpovědný za dosažení společného cíle. Zde je důležité pro zahájení činnosti skupiny, aby úkoly byly rozděleny spravedlivě. Takto definované standardy poskytnou bezpečnou a pozitivní atmosféru, ve které děti mohou sdílet své myšlenky a společně pracovat ve skupinách. Některé studie popisují vývoj kooperativních dovedností při řešení problémů u předškolních dětí. Provedená studie Ramaniovou (2005, s. 10–12) uvádí, že batolata jsou občas schopna koordinovat svou aktivitu v dyádě s vrstevníkem. Dvouleté děti ještě nejsou schopné koordinovat komplementární role ve dvojici, ale děti tři a půlleté toho dosahovaly často. Dvou a tříleté děti jsou schopny trávit čas nad úkolem, zaměřit se na materiály, pozorovat partnery při aktivitách a poskytovat doplňkové aktivity nebo napodobovat své partnery při řešení úkolů. Děti využívají verbální i neverbální komunikaci a pomáhají si navzájem. Tři a čtyřleté děti pokládají otázky, aby pochopily lépe úkol nebo myšlenky partnerů. Děti vysvětlují a komentují své postupy a aktivity, ověřují výsledky a koordinují své chování. Některé studie (Curran, 1998; Ramaniová, 2005) ukazují, že až u pětiletých dětí se projevil efekt v kooperativních činnostech a děti vyřešily úkol rychleji a raději ve skupině než kdyby pracovaly samostatně. Výše zmíněné zdroje dokládají, že již předškolní děti jsou schopny kooperace ve skupině a že takto pojaté kooperativní činnosti a učení může být pro děti přínosné a může jim pomoci v rozvoji kognitivních i sociálních dovedností.

1.4 Role učitele v současném předškolním vzdělávání

Učitel pracuje s dětmi, které přicházejí do mateřské školy s nejrůznějšími zkušenostmi, odlišnými schopnostmi, ale i kulturním zázemím. Mateřská škola je prvním a velmi důležitým společenským prostředím, se kterým se dítě setkává mimo nejbližší rodinu. Děti si do něj přinášejí své osobní charakteristické rysy a rozdílné aspekty v chování, které si osvojily doma. Učitel mateřské školy musí pracovat s vědomím těchto individuálních odlišností, ale také s vědomím vývojových zvláštností typických pro předškolní věk. K vývojovým charakteristikám této věkové kategorie dětí (zpravidla 3–6 let), patří podle psychologů (Bednářová & Šmardová, 2008; Langmeier & Krejčířová, 2006; Šulová, 2004; Thorová, 2015; Vágnerová, 2014) zejména specifické myšlení a uvažování dětí, které v období předškolního věku přechází z úrovně symbolického a předpojmového myšlení (3–4 roky) do úrovně názorného myšlení (4–7 roků) (Piaget, 1999, s. 117–118). Specifikem práce učitele v mateřské škole, zcela odlišným od přístupů učitelů na vyšších stupních škol, je potřeba vytvořit citovou vazbu s dítětem. Skrze dospělou osobu se dítě učí rozumět světu kolem sebe i sobě samému. Učí se cenit si druhých i sebe sama, učí se učit se. Pokud se učitel nepodaří vytvořit s dítětem kvalitní vztah, může tím snížit jeho sebedůvěru a pěstovat tak v dítěti úzkost, strach a stress. Tyto obranné mechanismy mohou následně bránit v objevování nových věcí a exploraci dítěte a zablokovat učení se novému a sociální učení (Ainsworthová et al., 1978; Bowlby, 1969; Langmeier & Matějček, 2011; Main & Solomon, 1986).

Efektivita učení dítěte se takto jeví jako přímo závislá na míře podpory, kterou dítěti svým přístupem dospělý, respektive učitel mateřské školy, poskytuje. Zvyšuje tak sebevědomí dítěte, dítě se stává méně závislé na dospělém, přestože s ním má pozitivní vztah. Proto, aby učitel umožnil dětem častější interakce s vrstevníky, ale i kooperativní chování (nabízení pomoci, spolupráci na úkolech, dělení se o věci apod.), potřebuje mít hluboké, zejména didaktické odborné znalosti. Role učitele při vzdělávání dětí předškolního věku se odvíjí od organizace, kterou pro naplnění plánovaných cílů zvolí. Může jít o přímé řízení až po roli průvodce či pozorovatele. Nejčastěji se s plnou řízeností setkáváme v případě frontálních hromadně organizovaných činností, ale jak upozorňují někteří autoři (Krejčová, Kargerová & Syslová, 2015) také ve všech činnostech, které se odehrávají pod vedením učitele, a to i tehdy když řídí skupinu dětí nebo s dítětem pracuje individuálně. RVP PV doporučuje roli učitele jako průvodce „dítěte na jeho cestě za poznáním, který v něm probouzí aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoliv tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje. Úkolován je učitel – jeho hlavním úkolem je iniciovat vhodné činnosti, připravovat prostředí a nabízet dítěti příležitosti, jak poznávat, přemýšlet, chápat a porozumět sobě i všemu kolem sebe stále účinnějším způsobem“ (RVP PV, 2018, s. 8). Tyto charakteristiky facilitujícího učitele zachycuje evaluační nástroj Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, 2013; Syslová & Chaloupková, 2015), který jsme využili při analýzách výpovědí respondentek.

Závěr

Učitelé mateřských škol řeší profesní výzvy, které jim přinesla kurikulární reforma na začátku 21. století, ale i nové požadavky kladené na předškolní vzdělávání v uplynulých několika málo letech. Těmi jsou například společné vzdělávání či povinný poslední rok předškolního vzdělávání. Jednou z profesních výzev je odklon od frontálního způsobu práce směrem k organizaci individuálních a skupinových činností. Kooperativní učení v předškolním vzdělávání v našem šetření potvrdilo přínosy především v rozvoji sociálních dovedností dětí a schopnosti komunikovat, argumentovat, vzájemně si pomoci, ale také v rozvoji samostatnosti, aktivity a tvořivosti. V kognitivní oblasti se projevil rozvoj kompetence k učení (propojení známých a nových informací) a kompetence k řešení problémů (společné vyřešení úkolu). Na přínosy kooperativních činností upozorňuje také Česká školní inspekce, která uvádí, že „mezi nejúčinnější formy práce s dětmi se řadí skupinová a kooperativní práce. V 51,9 % hospitací v průběhu celodenního vzdělávání byla zaznamenána práce v menších skupinách, která byla z 98,3 % účelná vzhledem ke zvolením činnostem“ (ČŠI, 2017, s. 50). Naše výsledky odhalily i limity, které mají kooperativní činnosti pro mladší děti. Ty však nebyly potvrzeny ve všech případech. Dá se tedy usuzovat, že při dostatečné podpoře ze strany učitele, ale také při promyšlenější organizaci činností (počet dětí ve skupině, vhodný výběr dětí do skupiny) by v souladu s Ramaniovou (2005), mohlo být kooperativní učení vhodné i pro děti mladšího věku, zejména v heterogenních třídách. Odpovědi respondentek naznačují efekty také v oblasti rozvoje profesních kvalit učitelek (Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy) v souvislosti s realizací kooperativních činností. Respondentky si uvědomovaly, že **organizace kooperativních činností vyžaduje promyšlenější plánování, včetně zadání úkolu. Zjistily také, že děti jsou schopné si samostatně zorganizovat činnost, domlouvat se a spolupracovat i bez jejich přímého vedení. Objevily, že role facilitátora podporuje v daleko větší míře učení dětí, ale současně také otevírá významnou možnost pro diagnostickou činnost učitelky a (sebe)reflexi její práce.** Tato studie má také svá omezení. Limitující je především malý výzkumný vzorek. I přes tyto limity věříme, že studie bude přínosem k diskusi o využití kooperativních činností u

dětí předškolního věku a bude inspirací pro učitele k zařazení kooperativních činností do vzdělávání v mateřské škole.

Literatura

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.

Bednářová, J., & Šmardová, V. (2008). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press.

Belz, H., Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence*. Praha: Portál.

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 7–101. Dostupné z: http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised

Curran, L. (1998). *Lessons for little one's mathematics: Cooperative learning lessons*. San Clemente: Kagan.

ČŠI. (2017). *Výroční zpráva ČŠI za šk. rok 2016/2017*. Praha: ČŠI.

Janík, T., Minaříková, E., Pišová, M., Uličná, K., & Janík, M. (2016). *Profesní vidění učitelů a jeho rozvíjení prostřednictvím videoklubů*. Brno: Masarykova univerzita.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Making Cooperative Learning Work. Theory into Practice. Building Community through Cooperative Learning*, 38(2), 67–73.

Kamuran, T. (2009). The effects of cooperative learning on preschoolers' mathematics problem solving ability. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 325–340.

Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.

Krejčová, V., Kargerová, J., & Syslová, Z. (2015). *Individualizace předškolního vzdělávání*. Praha: Portál.

Křivohlavý, J. (1974). *Sociálně psychologické přístupy ke studiu kooperace*. Čs. Psychologie, 5.

Křivohlavý, J. (2002). *Konflikty mezi lidmi*. Praha: Portál.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.

Langmeier, J., & Matějček, Z. (2011). *Psychická deprivace v dětství*. Praha: Karolinum.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of a new, insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. Yogman (Eds), *Affective development in infancy*, pp. 95–124. Norwood, New Jersey: Ablex.

Maňák J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Piaget, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.

Pišová, M., Najvar, P., Janík, T., Hanušová, S., Kostková, K., Janíková, V., Tůma, F., & Zerková, J. (2011). *Teorie a výzkum expertnosti učitelské profese*. Brno: Muni Press.

Ramani, G. B. (2005). *Cooperative play and problem solving in preschool children*. Pittsburgh: University of Pittsburgh.

Řezáč, J. (2008). *Sociální psychologie*. Brno: Paido.

Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing.

Slavin, R. E. (1980). *Cooperative Learning*. *Review of Educational Research*, 50(2), 315–342.

Smith, Ch., A. (1993). *Třída plná pohody*. Praha: Portál.

Syslová, Z. (2013). *Profesní kompetence učitele mateřské školy*. Praha: Grada.

Syslová, Z., & Chaloupková, L. (2015). *Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy*. Brno: Masarykova univerzita.

Šulová, L. (2004). *Raný psychický vývoj dítěte*. Praha: Karolinum.

Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Vágnerová, M. (2014). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

Vališová, A., & Kasíková, H. et al. (2018). *Pedagogika pro učitele. 2. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada.

Vygotskij, L. (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Praha: Portál.