

VYUŽITÍ KOOPERATIVNÍCH ČINNOSTÍ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

USE OF COOPERATIVE ACTIVITIES IN PRE-SCHOOL CHILDREN EDUCATION

Zora Syslová, Masarykova univerzita, Brno Česká republika

Iva Žaloudíková, Masarykova univerzita, Brno Česká republika

Přijaté: 05.12.2018 / Upravené: 20.12.2018 / Akceptované: 22.12.2018

Abstrakt: Předložená studie přináší do odborného diskurzu pohled na realizaci kooperativních činností v předškolním vzdělávání. Toto téma v českém prostředí dosud nestálo v centru výzkumného zájmu. Naším cílem je proto zjistit efekty, které přináší kooperativní učení dětí předškolního věku pohledem hlavních aktérů předškolního vzdělávání, tedy učitelů mateřských škol. Data byla sbírána prostřednictvím dotazníků ověřujících zařazení kooperativních činností, které se staly součástí projektu Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání. Dotazník vyplnilo 26 respondentek. Výsledky naznačují, že kooperativní činnosti v mateřských školách přinášejí efekty jak směrem k dětem v podobě komplexního rozvoje klíčových kompetencí, tak směrem k učitelům a jeho sebereflexi.

Klíčová slova: facilitace, kooperace, kooperativní činnosti, předškolní vzdělávání.

Abstract: The presented study brings into perspective discourse the realization of cooperative activities in preschool education. This topic has not yet been at the center of research interest in the Czech environment. Therefore the aim of the study is to reveal the effects of cooperative learning of preschool children on the main factors of preschool education, the preschool teachers. Data was collected through questionnaires verifying the inclusion of cooperative activities, which was a part of the project Support the pre-literacy in preschool education. It was completed by 26 respondents. The results suggest that cooperative activities in kindergartens bring effects both towards children in form of complex development of key competences and towards teachers' reflection.

Key words: facilitation, cooperation, cooperative activity, preschool education.

Úvod

Probíhající reforma školství v České republice vnesla do předškolního vzdělávání významné změny. Jednou z nich je zcela nový pohled na roli učitele jako průvodce dítěte za jeho poznáním. Další změnou je nové pojetí dítěte jako aktivního tvůrce svého rozvoje. Tato rozdílná pojetí rolí hlavních aktérů předškolního vzdělávání s sebou nesou také nové požadavky na organizaci předškolního vzdělávání směrem od hromadných činností k individuální práci s dítětem či skupinou dětí.

Ve výročních zprávách České školní inspekce (např. ČSI, 2017) je uvedeno, že učitelky mají problémy s implementací principů Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV, 2018), například s využíváním aktivizujících forem učení a kooperativním učením.

Na opakující se kritiku praxe mateřských škol, ale také na nedostatečnosti ve vysokoškolské přípravě učitelů mateřských škol reagoval projekt Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání (CZ.02.3.68/0.0/0.0/16_011/0000663), který je financován z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV). Jeho hlavním cílem je propojit pedagogickou praxi a akademické prostředí, a tím podpořit rozvoj profesních kompetencí (především pedagogicko-psychologických, didaktických a diagnostických) učitelů mateřských škol a studentů oboru Učitelství pro mateřské školy. Projekt se zaměřuje na zvýšení kvality předškolního vzdělávání včetně usnadnění přechodu dětí z mateřské do základní školy.

Jednou z hlavních činností tohoto projektu bylo ověřování aktivit podporujících rozvoj čtenářské a matematické pregramotnosti. My jsme se zaměřili na výsledky ověřování pouze jedné z nich s cílem zjistit, jaké efekty přináší kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání.

1 Teoretická východiska

Kooperace, kooperativní učení, kooperativní činnosti jsou pojmy, které můžeme najít v odborné literatuře. Jsou definovány a vysvětlovány spíše ve vztahu k učení a vzdělávání dětí školního věku než k učení dětí předškolního věku. Pokusili jsme se tedy nahlížet především na možnost kooperativního učení dětí předškolního věku prizmatem specifik učení dětí této věkové kategorie.

1.1 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 definici cíle, tvořivost, hledání nápadů, ověřování různých řešení, rozhodování, do něhož se zapojují 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. Zvlášť 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.

1.2 Kooperativní učení

Teorií, 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. Aktivita zaměřená na součinnost podporují v dětech pocit síly osobnosti a smysl pro kolektiv. Soutěž stává mezi lidmi bariérou, 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, možností 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 druhí, 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 zařadit, 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.

1.3 Kooperativní činnosti v mateřské škole

Při přípravě dětí na přechod do první třídy nestačí pouze vytvořit základy pro výuku triviálních, ale důležitých také sociálních a emocionálních připraveností, 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. V rámci projektu OP VVV jsme se proto zaměřili na efektivní organizaci řízených činností v průběhu dne, především pak organizaci kooperativních činností.

Organizační formy představují určitý organizační rámec, 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 definicí 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. Vím, 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 tří 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 exploraaci 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. Nejčastější situací je, jak

vyplývá z charakteru převažujících typů činností v mateřské škole, přímé vedení učitele (ČŠI, 2017). Vzdělávací činnost plně organizuje od začátku až do jejího konce. 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 Rámcem profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová, 2013; Syslová & Chaloupková, 2015), který jsme využili při analýzách výpovědí respondentek.

2 Ověření efektů kooperativních činností

Jak jsme uváděli výše, všechny aktivity nabídnuté v rámci projektu Podpora pregramotnosti v předškolním vzdělávání byly ověřované v praxi. Také způsob organizace kooperativních činností prošel tímto procesem, což umožnilo hlubší pohled na specifika předškolního vzdělávání z perspektivy učitelů mateřských škol.

2.1 Metodologie

Výzkum byl veden s cílem zjistit, jaké efekty přináší kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání. Pro lepší zacílení výzkumu jsme zvolili následující výzkumné otázky:

Jakým způsobem organizuje učitelka mateřské školy kooperativní činnosti (jak vytváří skupiny)?

Jaký je vliv kooperativních činností na výsledky vzdělávání z pohledu učitelek?

Jaké změny vidí učitelka ve svých profesních dovednostech projevujících/týkajících se organizace/řízení kooperativních činností?

Ke zjištění efektů kooperativního učení byl použitý dotazníky k ověřování aktivit (příloha 1), které vyplnilo 26 učitelek ze tří krajů České republiky. Nejvíce (20) z Jihomoravského kraje, tři z Českosudějovického a tři z kraje Praha.

Vyplněné dotazníky zapojených učitelek byly podrobeny obsahové analýze (Švaříček & Šedová et al., 2014). Tu provedly obě výzkumnice společně. Texty pročetly se zaměřením na výše uvedené výzkumné otázky, přičemž kategorie týkající se organizace vzdělávání vznikly otevřeným kódováním (tabulka 1).

Tab. 1: Kategorie pro způsob organizování činností

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Vlastní volba dětí	Děti se rozhodují samy, s kým budou ve skupině pracovat.	Děti si volily samy. Děti se rozdělily samy dle zadaných parametrů.
Náhodný výběr	Skupiny dětí jsou vytvářeny náhodným výběrem, který nemohou ovlivnit ani ony samy, ani učitelka.	Vybráním kartičky. Vybrání barevné kostky.
Rozhodnutí učitelky	Učitelka rozhoduje buď o všech dětech, které budou pracovat ve skupině, nebo alespoň jmenuje vedoucí těchto skupin.	Skupinka předškoláků, skupinky mladších a starších.

Kategorie týkající se výsledků vzdělávání byly nahlíženy přes klíčové kompetence (tabulka 2) a profesní dovednosti učitelek prostřednictvím oblastí uvedených v nástroji Rámec profesních kvalit učitele mateřské školy (tabulka 3). Znamená to, že bylo využito tzv. tematické analýzy (Braun & Clarke, 2006).

Tab. 2: Kategorie pro analýzu vlivu kooperativních činností na výsledky vzdělávání

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Kompetence k učení	Dítě aktivně objevuje svět, je všíímavé, schopné dokončit práci.	Předškoláci a střední děti byly aktivní, malé děti se moc nezapojovaly.
Kompetence k řešení problémů	Dítě samostatně řeší jednoduché problémy, nevyhýbá se jim, v případě potřeby ví, na koho se obrátit.	Dohodnout se na společném řešení.
Kompetence komunikativní	Dítě se smysluplně vyjadřuje ve větách, sděluje své myšlenky, názory a pocity.	Vyjádřit vlastní názor.
Kompetence sociální a personální	Dítě funguje zcela přirozeně v dětském kolektivu, umí se prosadit, ale i podřídit a respektovat ostatní.	<i>Domluvit se, kdo co bude dělat.</i>
Kompetence činnostní a občanské	Dítě se o sebe umí postarat s ohledem na své okolí, respektuje pravidla.	Podřídit se názoru <u>ostatních</u> .



Tab. 3: Kategorie pro analýzu změn v profesních dovednostech učitelek

Kategorie	Obsahové vymezení	Příklad
Plánování	Tvorba krátkodobých, ale i dlouhodobých plánů vychází z dobré znalosti jednotlivých dětí, jejich schopností, potřeb, zájmů. Plány obsahují vzdělávací strategie vhodné pro tuto věkovou kategorii a směřují k dlouhodobým záměrům, tedy k rozvoji klíčových kompetencí.	Problém s promyšlením cíle aktivity a vytvoření činnosti.
Prostředí pro učení	Prostředí významně ovlivňuje efektivitu vzdělávání, mělo by nabízet možnosti k řízení experimentování a zkoumání, tak, aby byly rozvíjené kompetence dětí. Důležité je vytváření podporujícího pozitivního sociálního klimatu, tedy pravidel, která dětem pomohou orientovat se ve vztazích ve třídě a podpoří jejich samostatné rozhodování.	Přecenila jsem vlastnosti zvoleného materiálu, aktivita nebyla dobře promyšlena.
Procesy učení	Současný příklon ke konstruktivistickým přístupům přináší aktivaci dítěte prostřednictvím spolupráce s ostatními dětmi, čímž si dítě osvojuje (konstruuje) poznatky o světě v souladu se svými zkušenostmi a svou dispoziční výbavou.	Zjištění, že jsou děti schopné si samostatně zorganizovat činnost, domlouvat se, spolupracovat bez vedení pedagoga.
Hodnocení vzdělávacích pokroků dětí	Hodnocení pokroků jednotlivých dětí poskytuje učitel zpětnou vazbu o efektivitě jeho práce (jak kvalitní byl plán a jeho realizace), dítěti informaci o jeho silných stránkách, případně o možnostech, co je potřeba zlepšovat.	Je potřeba věnovat více pozornosti sebehodnocení.
Profesní rozvoj učitele	Profesní rozvoj se stává součástí celoživotního učení. Jeho základem je schopnost reflektovat svoji práci, uvědomovat si svoje silné stránky a plánovat rozvoj těch slabých.	<i>Na základě zkušenosti, budu takto pracovat častěji.</i>

V tabulce 3 jsou zaznamenány pouze ty oblasti profesních činností učitele, které byly v textu identifikovány. Chybí v ní tedy kategorie (oblasti profesních činností) „reflexe vzdělávání“, „rozvoj školy a spolupráce s kolegy“ a „spolupráce s rodiči a širší veřejností“.

Kategorie nejsou disjunktní, neboť jak ukazují obdobné výzkumy (např. Janík et al., 2016; Pišová et al., 2011), učitelé vnímají výukové jevy v integrovaných vzorcích, kontextově. To můžeme vidět na výroku uvedeném jako příklad v kategorii „prostředí pro učení“, neboť ten spadá současně také do kategorie „plánování“.

Při analýze byly v dotaznicích identifikovány myšlenkové jednotky, tj. takové části textů, které vyjadřovaly jednu konzistentní a jasně vycílitelnou myšlenku. Ty nazýváme

úryvky. Každý úryvek byl zařazen do jedné či více kategorií.

2.2 Výzkumná zjištění

Následující text je strukturován podle výzkumných otázek, které jsou uvedeny v předcházející kapitole. V prvním kroku nabídneme pohled na způsob organizace kooperativních činností. Následně si představíme pohled učitelek na vliv kooperativních činností na výsledky předškolního vzdělávání. V závěru této části textu se zaměříme na sebereflexi učitelek z hlediska jejich profesních dovedností v kooperativních činnostech.

A. Způsob organizace kooperativních činností

Z výsledků analýzy vyplývá, že organizace činností (vytváření skupin) byla prováděna třemi způsoby: (1) skupiny byly vytvořeny vlastní volbou dětí, (2) skupiny byly vytvořeny náhodným výběrem a (3) skupiny byly vytvořeny rozhodnutím učitelky. K nejčastějším způsobům vytváření skupin patřila nabídka učitelky, aby si děti vytvořily skupiny samy. V realitě tento způsob znamená vytváření skupin na základě již navázaného kamarádství.

Druhým nejčastějším způsobem vytváření skupin byl náhodný výběr dětí. K tomuto způsobu organizace patří např. losování, rozpočítadla, vybrání barevné kostky, karty apod. Princip náhody je vhodný k utváření skupin ve třídách, kde jsou děti již zvyklé spolupracovat v různorodých skupinách (nikoli jen „s kamarády“ v rámci spontánních činností).

Zcela ojediněle uváděly učitelky, že děti do skupin rozdělily samy, např. podle věku či

určením vedoucího skupiny. V tomto případě však měli vedoucí skupin možnost zvolit si děti do skupiny samy, což umožnilo propojení s kategorií (1).

B. Vliv kooperativních činností na výsledky vzdělávání pohledem učitelek mateřských škol

Odpovědi na druhou výzkumnou otázku poukázaly na dva způsoby nahlížení učitelek na výsledky vzdělávání projevující se v kooperativních činnostech. Prvním ze dvou způsobů nahlížení na výsledky vzdělávání je prizmatem nedostatečností, které se u dětí objevovaly, respektive, který vyplynul na povrch při organizaci kooperativních činností. Druhý je nahlížen prizmatem již rozvinutých kompetencí dětí.

V prvním případě učitelky diagnostikovaly nedostatky, které organizace kooperativních činností přinesla. Jednalo se především o problémy dětí v komunikačních a sociálních kompetencích dětí. Tyto nedostatečnosti se týkaly zejména mladších dětí. Ve výpovědích učitelek bylo možné vysledovat, že pokud nedošlo ke změně jejich práce, jinými slovy, kooperativní činnosti zařazovaly již v minulosti pravidelně, nevykazovaly mladší děti tyto problémy.

K nejčastěji uváděným problémům dětí patřilo domluvit se, kdo, co, jak bude dělat, ale také např. schopnost podřídit se názoru druhých či schopnost spolupracovat. Jedna z učitelek uvedla, že malé děti nezvládly úkol bez aktivizující slovní pomoci učitelky, obdobnou zkušenost měla také další učitelka (nedařilo se udržet pozornost a zájem o splnění úkolu u mladších dětí pěti let, dokázali to jen předškoláci).

Druhý, častější způsob nahlížení na výsledky vzdělávání korespondoval s přínosy v rozvoji kompetencí dětí. Ukázalo se, že učitelky vnímají kooperativní činnosti přínosné pro rozvoj zejména sociálních kompetencí, především pak schopnosti spolupracovat s ostatními, ale i např. pomoc dětem mladším (předškolní děti pomohly mladším i bez požádání o pomoc).

Druhou nejčastěji zmiňovanou kompetencí, byla kompetence komunikativní (požádaly o pomoc kamaráda, dokázaly vysvětlit postup kamarádovi apod.). Některá pozitiva ukazovala také na podporu rozvoje kompetence personální a činnosti (samostatnost a větší aktivita dětí), ale i kompetence k řešení problémů (děti si řešily problém samy a byly daleko kreativnější). Učitelky ve svých výrocih také naznačily, že děti lépe porozuměly řešenému tématu a kooperativní činnosti rozvíjely také kompetenci k učení (propojení známých a nových informací).

C. Profesní dovednosti učitelek mateřských škol projevující se v kooperativních činnostech

Výpovědi respondentek směřující k odpovědi na třetí výzkumnou otázku byly analyzovány z pohledu profesních činností projevujících se v osmi oblastech Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy (Syslová & Chaloupková, 2015). Čtyři učitelky uvedly, že k žádným změnám v jejich pedagogickém působení nedošlo, že kooperativní činnosti jsou běžným způsobem organizace vzdělávání v jejich třídě a tudíž neidentifikovaly ani žádné těžkosti spojené s využitím kooperativního učení.

Ostatní učitelky se ve svých výpovědích nejčastěji dotýkaly osmé oblasti, tedy profesního rozvoje učitele. Zkušenosti s organizací kooperativních činností přinesly učitelkám uvědomění si, že se mohou více věnovat diagnostickým činnostem (možnost pozorovat děti při komunikaci; nový náhled, jak dokážou spolupracovat v různých situacích; atd.). Umožnilo jim to více se zamyslet nad vlastní prací. Zjistily, že jsou děti schopné si samostatně zorganizovat činnost, domlouvat se a spolupracovat bez vedení pedagoga! Pro některé z nich to byl signál pro změnu jejich pedagogického působení (na základě zkušenosti, budu takto pracovat častěji). Jedna z učitelek si uvědomila, že jí chybí odva- ha plánovat kooperativní činnosti na každý den, jedna si ověřila, že kooperativní učení je pro děti přirozená a účinná metoda vzdělávání.

Odpovědi respondentek se dotýkaly také první oblasti Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy, kterou je plánování. Učitelky přemýšlely o tom, že je nutné více promýšlet zadání a odpovídající náročnost činností, včetně zadání úkolu. S plánováním činností souvisí také čas, který je potřeba vytvořit pro reflexi, ale také pro sebehodnocení dětí. I v tomto případě došlo k uvědomění si jedné z učitelek, jak je náročné si reflexi naplánovat a zrealizovat (nejtěžší je závěrečná reflexe, odhadnout čas, vhodnost otázek, abych děti nemanipulovala do odpovědi, které chci slyšet).

Kromě kritické sebereflexe a plánování, směřovaly odpovědi respondentek také k oblasti podpory učení (třetí oblast Rámce profesních kvalit učitele mateřské školy). Učitelky v odpovědích reflektovaly, že při větším prostoru, který poskytly dětem, vznikly mnohem zajímavější a efektivnější aktivity, než kdyby je řídily samy.

3 Diskuze a shrnutí

Výzkumné šetření bylo zaměřené na zjišťování efektů, které přináší kooperativní činnosti v předškolním vzdělávání. Výsledky poskytly odpovědi na položené výzkumné otázky (1) jakým způsobem organizuje učitelka mateřské školy kooperativní činnosti, (2) jaký je vliv kooperativních činností na výsledky vzdělávání z pohledu učitelky a (3) jaké změny vidí učitelky ve svých profesních dovednostech.

Z odpovědí je zřejmé, že pro většinu dotázaných učitelky byla zkušenost s organizací kooperativních činností zcela nová, což je v souladu se zjištěními České školní inspekce, která uvádí, že „kooperativní formy byly zařazeny pouze ve 22,7 % sledovaných aktivit. Nejvyšší zastoupení měly frontální (52,7 %) a individuální formy práce (65,4 %). Za negativní zjištění lze považovat skutečnost, že učitelé při didakticky zacílených činnostech stále preferují frontální vzdělávání před ostatními formami“ (ČŠI, 2017, s. 50).

Organizace kooperativních činností byla zpravidla ponechána na rozhodnutích dětí. Ve svém důsledku však toto rozhodnutí znamená, že skupiny vznikaly na základě již získané zkušenosti ze spolupráce s vybranými kamarády ze spontánních aktivit. Takto vytvořené skupiny sice u dětí

prohlubují již získané dovednosti domlouvat se, pomáhat si apod. Nepřináší však cílený rozvoj směřující k vzájemnosti a k zlepšení vztahů ve třídě (Slavina, 1980, s. 337–338).

Odpovědi na druhou výzkumnou otázku ukazují, že učitelky identifikovaly mnohé efekty ve výsledcích vzdělávání, tedy v učení dětí. Porozuměly tomu, že jejich role facilitátora přináší zvýšenou aktivitu dětí a tím také rozvoj širšího spektra dovedností dětí, ale i radost z prožitku a nového poznání.

Toto porozumění přivedlo učitelky k hlubší (sebe)reflexi jejich profesních dovedností. Uvědomily si, že je nutné více promýšlet plánování vzdělávací nabídky, zatím však bez souvislosti s jejich diagnostickou činností. Diagnostická činnost se v jejich odpovědích objevila také, ale zatím jen ve vztahu k prostoru, který se učitelkám otevírá díky aktivní práci dětí bez nutnosti zapojení učitelky v takto organizovaných činnostech. Efekty kooperativních činností můžeme tedy vidět v souladu s Kasíkovou (1997, s. 9) jak směrem k dětem, tak směrem k učitelce.

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 projevila 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 odkryly 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., Stegrist, 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 analysts 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 videokubů*. 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.
- Langmeter, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Langmeter, 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, E., & Zerzová, 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., & Šedová, 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.