

ROZVÍJANIE CHARAKTERU DIEŤAŤA PRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA PROSTREDNÍCTVOM KOOPERÁCIE V KONKRÉTNEJ OBLASTI KURIKULA

DEVELOPING THE CHARACTER OF A CHILD OF PRIMARY EDUCATION THROUGH COOPERATION IN THE CURRENT AREA OF THE CURRICULUM

Zdenka Zastková¹

¹*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku (SLOVENSKÁ REPUBLIKA)*

OJPPE 1 (1) – Recenzované články/Reviewed Papers [styl DOI]

Publikováno/Published dne 5. 12. 2020

DOI: 10.21062/edp.2020.002

Abstrakt

Kedže Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie v SR ukladá za povinnosť rozvíjať nielen kognitívne aspekty osobnosti, ale rovnocenne zabezpečiť aj rozvoj sociálny a emocionálny, v príspevku sa zaoberáme možnosťami rozvíjania prosociálneho správania žiakov prostredníctvom kooperatívneho spôsobu výučby v predmete prírodoveda. Vo vybraných vzdelávacích aktivitách konkretizujeme, ako zabezpečiť rozvoj prírodovednej gramotnosti, ale najmä, ako umožníme saturáciu afektívnej zložky osobnosti žiakov prostredníctvom implementovania princípov kooperatívneho vyučovania.

Kľúčové slová: Charakter, rozvoj charakteru, kooperatívne učenie a vyučovanie, princípy kooperatívneho učenia a vyučovania, prírodoveda.

Abstract

Since the State Educational Program for Primary Education in the Slovak Republic imposes the obligation to develop not only cognitive aspects of personality, but also to ensure equally social and emotional development, in this paper we deal with possibilities of developing prosocial behaviour of student through cooperative way of teaching in the subject of Science. In the selected educational activities, we specify how to ensure the development of science literacy, but in particular how we can enable the saturation of affective component of the students' personalities through the implementation of the cooperative learning principles.

Keywords: Character, character development, cooperative learning and teaching, principles of cooperative learning and teaching, science.

ÚVOD

Od nepamäti bolo úlohou školy pôsobiť okrem stránky kognitívnej aj na stránku sociálno-emocionálnu a tak ovplyvňovať sociálne želateľné vlastnosti, ktoré by boli zamerané nielen v prospech jednotlivcov, ale aj v prospech spoločnosti. Takéto vlastnosti by sme mohli súhrnne označiť pod pojmom charakter, ktorý považujeme za individuálny svojráz osobnosti, vypovedajúci o hodnotovom obsahu prežívania (Ondriášová, 2005) a prejavujúci sa v spoločenských vzťahoch - najmä vo vzťahu k iným ľuďom, k činnosti, k sebe samému a pod. Charakter býva často spájaný aj s pojmom morálka (z lat. moralitas – správne správanie) a chápe sa ako súhrn kultúrne stanovených predstáv o formách a zásadách správneho medziľudského správania (Thorová, 2015). Zostaviť „rebríček“ spoločnosťou preferovaných vlastností, či kompetencií bolo snahou mnohých odborníkov nielen v oblasti pedagogiky. Napríklad Davies & Longworth (1996) zrealizovali prieskum požiadaviek na najdôležitejšie zručnosti potrebné pre 21. storočie v 500 svetových najúspešnejších organizáciách a poskytli

zoznam v poradí významnosti: **tímová práca**, riešenie problémov, interpersonálne zručnosti, verbálna komunikácia, počúvanie, osobný rozvoj a rozvoj kariéry, tvorivé myslenie, vodcovstvo, stanovovanie cieľov a motivácia, písanie, organizačný rozvoj. Vyplývajú z poslednej dostupnej správy v testovaní domény tímové riešenie problémov (PISA, 2015) sa Slovenská republika umiestnila v tejto oblasti na treťom mieste od konca a dosiahla priemerný výkon krajiny pod priemerom krajín OECD. O niečo lepšie sa umiestnila v oblasti tímového riešenia problémov Česká republika, ktorej priemerný výkon krajiny zodpovedá priemeru krajín OECD. Na základe týchto výsledkov považujeme za nevyhnutnú potrebu súčasných škôl podporiť deti učiť sa spolupráci pri riešení problémov a tak ich vybaviť kompetenciou zodpovedajúcou súčasným i budúcim trendom smerovania školstva. Práve schopnosť spolupracovať, ktorá tvorí základný predpoklad kooperatívneho učenia, akcentuje Jablonský (2005), pričom spoluprácu považuje za nielen veľmi žiadúcu vlastnosť človeka, ale priam za potrebu. Zdôrazňuje, že na spoluprácu je možné žiakov pripraviť a to prostredníctvom praktickej činnosti. „Kým žiak nespozná najskôr na menších, potom väčších úlohách, ale vždy v reálnej životnej a spoločenskej situácii ktorú vyučovanie umožňuje, čo znamená zodpovednosť, povinnosť, včleňovanie, podriaďovanie, spolupráca, pomoc, úcta k presvedčeniu iného, tolerancia atď., dovtedy zostanú jeho vedomosti bezkrvné a odtrhnuté od života (Jablonský, 2005).“

Ak vychádzame z Cloningerovho modelu osobnosti človeka (Hrubý, Ondrejka & Nosáľová, 2007), ktorý dokázal, že osobnosť je výsledkom interakcií temperamentu a charakteru, pričom temperament je minimálne ovplyvnený faktormi prostredia, zatiaľ čo charakter je podmienený najmä sociálnym učením, možno konštatovať, že **vlastnosti charakteru sa formujú v spoločnosti a sú výsledkom vplyvu prostredia a výchovy**. Z tohto dôvodu sme presvedčení, že ovplyvňovanie hodnôt, postojov a charakteru žiakov v školskom prostredí má za určitých podmienok šancu byť úspešné.

ŠKOLA A VÝCHOVA CHARAKTERU

Možnosti pôsobenia školy pri formovaní charakteru žiakov sú viaceré. Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie (IŠVP pre primárne vzdelávanie, 2015) definuje základné ciele výchovy a vzdelávania, pričom jedným zo všeobecných cieľov spočíva v rozvoji sociálnych kompetencií žiakov a podpore prosociálneho správania. Výchova k hodnotám, rozvoj sociálnych kompetencií a prosociálneho správania sa v tomto dokumente najzreteľnejšie objavujú v rámci vzdelávacích oblastí a prierezových tém. Za povšimnutie stojí fakt, že výchova k hodnotám nemá v našich podmienkach samostatný predmet, s výnimkou etickej výchovy, ktorú však nemusia absolvovať všetci žiaci.

V zahraničí vypracoval Lickona program rozvoja dobrého charakteru v školách. Tvrdí, že základ medziľudských vzťahov v škole tvoria etické hodnoty - **starostlivosť, česťnosť, férovosť, zodpovednosť, spravodlivosť a úcta k sebe a k ostatným** (Lickona, 2007). Na to, aby uvedené hodnoty mohli žiaci v spoločnosti uplatniť, aby sa mohol formovať ich charakter, potrebujú veľa rozmanitých príležitostí a každodenné interakcie a diskusie. Prejavenie charakteru prostredníctvom konkrétneho správania, teda morálna činnosť vychádza podľa Lickona (2007) z **kompetencií** (schopnosti ako počúvanie, komunikácia a spolupráca), **vôle** (ktorá mobilizuje náš úsudok a energiu), **morálneho zvyku** (spoľahlivá vnútorná dispozícia reagovať želaným spôsobom).

Vacek (2013) v rámci uvažovania o výchove k želaným hodnotám v školskom prostredí uvádza, že k určitým hodnotám môžeme žiakov viesť:

- a) *špecificky, priamo* – kedy predmetom vyučovania (učivom) sú hodnoty samotné, najčastejšie sloboda, česťnosť, súcť a pod.,
- b) *nešpecificky, nepriamo* – bez toho, aby o konkrétnej hodnote padlo slovo, v podobe dobre organizovaného vyučovania v škole, bez ohľadu na obsah učiva. Ide pritom o hodnoty ako zodpovednosť, vytrvalosť, rešpekt, tolerancia a pod.

Práve nešpecifický spôsob stimulácie pozitívnych hodnôt v žiakoch tvorí veľkú výzvu súčasných škôl v pozitívnom rozvoji želaných kompetencií a charakteru. Príležitosť na to, aby si žiaci uvedomili spolužitie s ostatnými, zaujali svoju vlastnú perspektívu a presadili si svoj (argumentačne podložený) názor, naučili sa preberať zodpovednosť za svoje úsilie, vyjadrovať podporu, porozumenie, dokázali spolupracovať s ostatnými pri plnení cieľa, poskytuje konkrétna podoba vyučovania – kooperatívne vyučovanie.

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ KOOPERATÍVNEHO UČENIA A VYUČOVANIA

Deutsch (1949, In Johnson & Johnson, 2009) odhalil tri **prvky spolupráce**: vzájomnú závislosť, vzorce interakcie, výsledky. Vo výchovno-vzdelávacom procese ich implementácia odhalila ďalšie indikátory úspešnej spolupráce, ktoré zároveň tvoria kosť kooperatívneho spôsobu vyučovania. Johnson & Johnson (2009), Kasíková (2016) ich uvádzajú nasledovne:

- a) **Pozitívna vzájomná závislosť** – vzniká, keď členovia skupiny vnímajú vzájomnú prepojenosť spôsobom, že jednotlivec nemôže uspieť, pokiaľ neuspeli všetci a naopak, ak zlyhá jeden, zlyhávajú všetci. Žiaci si tak pomáhajú v úsilí o dosiahnutie cieľa. Závislosť je okrem úsilia o dosiahnutie spoločného cieľa a úloh podmienená a podporovaná aj vhodne zvolenými odmenami, rozdelením informačných zdrojov, ktoré je v skupine potrebné skompletizovať, alebo rozdelením rolí v skupine, ktoré sa navzájom dopĺňajú. Štruktúrovanie pozitívnej vzájomnej závislosti má tendenciu viesť k zvýšenej produktivite a k zlepšeniu výsledkov žiakov.
- b) **Individuálna zodpovednosť** – (a) za dokončenie svojho podielu práce, (b) za uľahčenie práce ostatným členom skupiny. Zodpovednosť za skupinu existuje, keď sa hodnotí celková výkonnosť skupiny a výsledky sa vrátia späť všetkým členom skupiny na porovnanie so štandardom výkonnosti. Individuálna zodpovednosť existuje, keď sa hodnotí výkonnosť každého jednotlivého člena a výsledky sa vrátia jednotlivcovi a skupine na porovnanie s normou výkonu. Jablonský (2006) poznamenal, že zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny, ale v posilnení jedinca.
- c) **Vzájomný kontakt a interakcia** - interakcia sa objavuje, keď sa jednotlivci navzájom povzbudzujú a uľahčujú úsilie o dosiahnutie skupinových cieľov. Vyznačuje sa: dôverou; výmenou informácií a materiálov, ktoré slúžia na efektívnejšie spracovanie informácií; poskytovaním účinnej a efektívnej pomoci a asistencie spolužiakom; motiváciou v úsilí o vzájomný prospech; obhájením úsilia vynaloženého na dosiahnutie spoločných cieľov; vzájomným ovplyvňovaním snáh o dosiahnutie skupinových cieľov; vzájomným spochybňovaním úvah a záverov s cieľom podporiť kvalitnejšie rozhodovanie a väčšiu tvorivosť; zohľadnením perspektívy ostatných pri prehodnotení svojich vlastných uhlov pohľadu. Základnou podmienkou interakcie a kontaktu je zabezpečenie zrakového kontaktu medzi členmi skupín.
- d) **Využitie sociálnych zručností** – efektívna spolupráca je založená na kompetenciách spolupracovať v tíme a tiež na práci na úlohách. Žiakov je preto nevyhnutné naučiť interpersonálnym a skupinovým spôsobilostiam potrebným na kvalitnú spoluprácu (napr. vedenie, rozhodovanie, budovanie dôvery, komunikácia, konštruktívne riešenie konfliktov a pod.) a viesť k žiakom k motivácii používať ich. Na koordináciu úsilia zameraného na dosiahnutie spoločných cieľov musia účastníci (a) vzájomne sa spoznávať a dôverovať si, (b) komunikovať presne a jednoznačne, (c) navzájom sa prijímať a podporovať a (d) konštruktívne riešiť konflikty (Johnson & Johnson, 2009). Kvalita sociálnych zručností žiakov determinuje efektívnosť skupinovej práce, preto ich považujeme nielen za prostriedok kooperatívneho učenia, ale aj za jeho čiastkový cieľ.
- e) **Reflexia skupinovej činnosti** – spočíva (a) v zamyslení sa členov tímu, ktoré činnosti boli pre skupinu prospešné a neužitočné a (b) v rozhodnutí o tom, v ktorých činnostiach sa má pokračovať a ktoré je potrebné zmeniť. Od členov sa očakáva vyjadrenie rešpektu a ocenenia k vzájomným príspevkom v skupine. Takéto hodnotenie môže mať tendenciu zvyšovať úsilie členov v dosiahnutí skupinových cieľov, zlepšovať pocit príslušnosti ku skupine a zvyšovať sebaúctu.

Kooperatívne rovesnícke interakcie sú základné mechanizmy v sociálnom a morálnom rozvoji žiakov. V skupinách majú žiaci príležitosť koordinovať svoju činnosť s ostatnými, diskutovať o nezhodách, čím nadobúdajú príležitosť rozvinúť porozumenie perspektíve druhého človeka, zodpovednosť za seba a úsilie ostatných. **Schopnosť decentrácie a participácia na skupinových rozhodnutiach sa považuje za rozhodujúce aspekty v sociomorálnom rozvoji žiakov** (Battistich et al., 1991; Thorová, 2015). Piaget (Collinová et al, 2019) v morálnom rozvoji dieťaťa poukazuje na nevyhnutnosť rovesníckych interakcií, pretože poskytujú zásadný zdroj pre pochopenie pojmov ako je vzájomnosť, rovnosť, spravodlivosť.

Kooperatívne vyučovanie považujeme za organizačnú formu, v ktorej dôležitý element zohrávajú didaktické metódy kooperatívneho učenia. Slavin (1985) ich definuje ako „štruktúrované, systematické a riadené postupy, ktoré môžu byť využívané v ktoromkoľvek ročníku vo väčšine vyučovacích predmetov.“ Ich potenciál sa prejavuje najmä v implicitnom rozvoji sociálnych zručností. Práve sociálne zručnosti sú do týchto metód zakomponované, takže učiteľ pomocou uplatnenia rôznych metód zabezpečuje ich efektívny rozvoj bez toho, aby sa im cielene venoval mimo osvojovania si tradičného akademického obsahu (Kagan, 2009). Z uvedeného dôvodu sme sa rozhodli implementovať kooperatívne vyučovanie na hodinách prírodovedy v 4. ročníku ZŠ a dokázať, že popri rezonujúcich trendoch v prírodovednom vzdelávaní (bližšie Žoldošová, 2010; Held et al., 2011; 2014 atď.), má kooperatívny spôsob vyučovania pragmatické uplatnenie nielen vzhľadom k dosahovaniu cieľov akademických, ale rovnako aj cieľov zameraných na sociálno-emocionálny rozvoj žiakov.

AKTIVITY PODPORUJÚCE SPOLUPRÁCU V PREDMETE PRÍRODOVEDA

Aktivita č. 1: Zápisník detektívov o vesmíre (pôvodná)

Cieľ, zameranie: Zopakovať si poznatky z témy Vesmír a slovne ich reprodukovať. Vedieť sa orientovať podľa prideleného čísla a správne reagovať podľa vopred dohodnutého pravidla. Akceptovať názory druhých, vedieť vyjadriť svoj názor a obhájiť ho argumentáciou.

Účastníci: I. stupeň ZŠ, ročník IV.

Vzdelávací štandard: Neživá príroda a skúmanie prírodných javov

Téma: Vesmír

Pomôcky: Žiadne

Metóda kooperatívneho učenia: Numbered Heads Together - číslované hlavy pracujú spolu

Inštrukcia: Žiaci sú rozdelení do 4-5 členných skupín. Jednotlivcom v skupine sú pridelené čísla (podľa počtu žiakov v skupine). Učiteľ zadá otázku, žiaci spoločne v skupine na ňu hľadajú odpoveď, diskutujú a uistia sa, že ju všetci poznajú. Potom učiteľ vyvoláva niektoré číslo, žiak odpovedá, alebo odpovedajú všetci žiaci, ktoré dané číslo v jednotlivých skupinách majú pridelené. Odpovedajú tak, že sa buď zhodnú na spoločnej odpovedi, alebo sa navzájom dopĺňajú. Pravidlo určí vopred učiteľ. Za správne odpovede môžu byť skupinám pridelené body.

Príklady otázok:

- Ako sa volá planéta na ktorej žijeme a čoho je súčasťou?
(Zem a je súčasťou vesmíru.)
- Uveď názov galaxie, ktorej súčasťou tvorí planéta Zem. (Mliečna cesta.)
- Vymenuj vesmírne telesá, ktoré tvoria vesmír.
(Hviezdy, sústavy hviezd: hviezdokopa a galaxia, planéty, mesiace, medziplanetárna hmota, kométy a meteoroidy.)
- Aký je rozdiel medzi galaxiou a hviezdokopou?
(Galaxia je hviezdna sústava zložená z hviezd, hmlovín, hviezdokôp, medzihviezdnej hmoty a tmavej hmoty, ktorá vykonáva rotačný pohyb – otáča sa okolo svojej osi. Hviezdokopa nevykonáva rotačný pohyb - neotáča sa okolo svojej osi.)
- Môžeme pozorovať hviezdy zo zeme? Od čoho závisí koľko hviezd uvidíme?
(Áno, závisí od počasia a od toho kedy, ako a odkiaľ sa pozeráme.)
- Čo znamená slovo kozmos?
(Je to iný názov pre vesmír, svet.)
- Aký veľký je vesmír?
(Nikto to presne nevie, je to svet neobmedzený v čase a priestore.)

- Je vo vesmíre vzduch?
(Nie, je tam vzduchoprázdno.)
- Ako sa nazýva človek, ktorý je účastníkom letu do vesmíru? Môže byť oblečený ako my ľudia na Zemi a pohybovať sa vo vesmíre? Ak áno/nie vysvetli prečo.
(Kozmonaut, musí mať skafander, ktorý ho chráni pred vysokou a nízkou teplotou a zabezpečuje mu kyslík na dýchanie.)
- Pôsobí vo voľnom priestore vesmíru gravitácia?
(Áno, ale veľmi slabá.)

Reflexia:

- Mal si problém s odpovedaním na niektorú otázku?
- Čo si si dnes nové zapamätal a kto ti tú informáciu podal?
- Bola aktivita pre teba zábavná? Prečo?
- Myslíte si, že spolupráca pri aktivite bola pre vás dôležitá?
- Čo považujete za najdôležitejšie pri práci v skupine, aby ste vedeli odpovedať na všetky otázky?

Analýza uplatnenej aktivity: Premietnutie základných princípov kooperatívneho učenia v aktivite Zápisník detektívov o vesmíre sa realizuje nasledovne: (a) **Pozitívna vzájomná závislosť** bola vytvorená konzultovaním, zodpovedaním otázok v skupine. Pomoc v úsilí o dosiahnutie cieľa spočívala v tom, že všetci členovia za určitý čas poznali odpoveď na položenú otázku. (b) **Individuálna zodpovednosť** bola zabezpečená tým, že všetci žiaci museli poznať odpoveď na položené otázky, pretože nevedeli, ktorý z nich bude učiteľom vyvolaný. V prípade, ak žiak neuspel, skupina ne získala body. Každý člen skupiny preto zodpovedal za dosiahnutie skupinového cieľa. Dôsledkom neúspechu bolo zdieľanie prežívania radosti, sklamaní a pod., čo malo za následok posilnenie snahy jednotlivca. (c) **Vzájomný kontakt a vysoký stupeň interakcie** bol v skupine zabezpečený tým, že žiaci museli pozorne počúvať ostatných a uistiť sa, že rozumejú tomu, čo hovoria, aby boli pripravení odpovedať na otázky. Zdieľaním svojich vedomostí v skupine sa stávali ochotnými podeliť sa. (d) **Využitie sociálnych zručností** spočívalo v prijímaní každého člena skupiny navzájom a presnej a jednoznačnej komunikácii. Žiaci sa museli rýchlo rozhodovať a dohodnúť na odpovedi, mali možnosť uskutočniť kompromis a naučiť sa vecne riešiť problémy. (e) **Reflexia skupinovej činnosti** sa realizovala v podobe zvažovania viacerých odpovedí žiakov a rozhodovaní, ktorá odpoveď je z hľadiska zadanej otázky najpresnejšia. Žiaci spontánne ocenili odpovedajúcich žiakov za ich správne odpovede. Objektívne hodnotenie správania žiakov (za ich prínos do skupiny) bolo predpokladom pre sebadôveru, ktorá posilňuje sebadôveru.

Aktivita č. 2: Čo škodí dýchacej sústave (pôvodná)

Cieľ, zameranie: Uvedomiť si, čo všetko spôsobuje ochorenie dýchacej sústavy. Vyhľadať informácie z rôznych zdrojov, zaznamenať ich. Triediť pojmy podľa dôležitosti. Akceptovať názory druhých, obhajovať svoj názor argumentáciou, diskutovať, kooperovať, vedieť sa dohodnúť a určiť dominanty.

Účastníci: I. stupeň ZŠ, ročník IV.

Vzdelávací štandard: Človek

Téma: Dýchacia sústava

Pomôcky: Karty na vystrihnutie s pojmi: PEŤOVÉ ZRNÁ; PRACH; VÍRUSY; BAKTÉRIE; CIGARETOVÝ DYM; VÝFUKOVÉ PLYNY Z ÁUT; VÝTRUSY HÚB; CHEMICKÉ LÁTKY; SPODINY LETECKÝCH MOTOROV.

Metóda: Snowball Technique – technika snehovej gule

Inštrukcia: Žiaci si na domácu úlohu mali vyhľadať informácie a preštudovať si tému: „Čo škodí dýchacej sústave“ (prípadne aktivitu realizujeme po výklade učiteľa). Na vyučovacej hodine každému žiakovi rozdáme pracovný materiál - 9 kartičiek, na ktorých je napísané, čo všetko škodí dýchacej sústave. Ich úlohou bude

individuálne, podľa vlastného zváženia zoradiť kartičky do poradia od najviac škodlivého až k najmenej škodlivému na dýchaciu sústavu. Stanovíme čas. Po ukončení práce jednotlivcov vytvoríme dvojice. Pracujú na rovnakej úlohe, ale musia sa dohodnúť a vytvoriť spoločné poradie názorov (použijú jednu sadu kartičiek). Diskutujú o svojich názoroch, argumentujú, protiargumentujú, nakoniec sa ale musia dohodnúť (umenie kompromisu). Spojíme dvojice do štvoríc a pokračujú v práci ako v predchádzajúcej malej skupine. Určíme role v skupine (hovorca, pozorovateľ, zapisovateľ a pod.) Výsledkom práce musí byť opäť poradie názorov na to, čo najviac až najmenej škodí (podľa ich názoru) dýchacej sústave. Vyzveme hovorcov skupín k prezentácii názorov a ďalej už v skupinovej práci nepokračujeme, alebo môžeme pokračovať v skupinách po osem žiakov. Výsledkom ich práce musí byť opäť poradie, na ktorom sa skupina zhodla. Vyzveme hovorcov, aby prezentovali výsledky svojich skupín a zdôvodnili ich. Vyzveme tiež pozorovateľov, aby zhodnotili priebeh a výsledky práce svojich skupín. Na záver zhodnotíme výsledky všetkých skupín, diskutujeme s nimi o prípadných odlišnostiach, môžeme ich porovnať s odbornými stanoviskami, výskumom a pod. Záverečné hodnotenie zameriavame na interpersonálne kompetencie, keďže akékoľvek poradie žiaci určili je správne, pretože všetko škodí dýchacej sústave a záleží aj na organizme človeka, ako na jednotlivé škodliviny reaguje.

Reflexia:

- Prekvapila vás niektorá informácia?
- Zapamätali ste si niečo, čo ste predtým nevedeli? Kto ti informáciu sprostredkoval?
- Pokúšal sa každý v skupine o také správanie, aby ste sa cítili dobre? Ak nie, prečo?
- Počúvali ste jeden druhého?
- Prijali ste názor druhého spolužiaka – dokázal vás presvedčiť svojou argumentáciou?
- Boli ste schopní prediskutovať jednotlivé názory tak, že ste sa vyhli konfliktom, alebo ste sa hádali?
- Bola v skupine osoba, ktorá nedodržiavala základné komunikačné pravidlá – skákala iným do reči, prekrikovala sa, nepustila iných k slovu a pod.
- Vyjadril každý z vás svoj názor?
- Myslíte si, že by bolo jednoduchšie usporiadať dôležitosť výrokov individuálne (každý sám), alebo sa vám jednoduchšie pracovalo v skupinách?

Analýza uplatnenej aktivity: Premietnutie základných princípov kooperatívneho učenia v aktivite Čo škodí dýchacej sústave sa realizovalo nasledovne: (a) **Pozitívna vzájomná závislosť** vznikla prostredníctvom zadania úlohy, na ktorej museli žiaci spolupracovať. Aby bola klíma v triede pozitívna, žiaci sa museli dohodnúť, komunikovať medzi sebou a urobiť kompromisy, argumentovať svoje stanoviská. (b) **Individuálna zodpovednosť** bola zabezpečená rozdelením rolí v skupine pri 4-členných skupinách (zapisovateľ bol zodpovedný za usporiadanie kartičiek tak, aby všetci členovia skupiny súhlasili s poradím; hovorca prezentoval výsledky aktivity pred triedou a zabezpečoval komunikáciu medzi učiteľom a skupinou; pozorovateľ bol zodpovedný za udržanie optimálnej atmosféry v skupine, usmerňoval konflikty, zapisoval prejavy správania žiakov a participáciu v skupine; vedúci skupiny zodpovedal za vhodné prerozdelenie rolí, plynulý priebeh činností, angažoval členov skupiny do spolupráce, kontroloval, či všetci vykonávajú svoje role. (c) **Vzájomný kontakt a interakcia** v skupine bola zabezpečená sedením žiakov v skupine tak, aby všetci na seba navzájom videli, počuli sa a mali prístup ku kartičkám s pojmi. Svoje názory komunikovali s uplatnením informácií, ktoré si našťudovali individuálne doma, čím bola zabezpečená rozmanitá kvantita informácií. Mali možnosť zvážiť názor iných, ustúpiť aj presadiť sa, čo môže mať značný vplyv na potvrdenie svojich kompetencií v skupine. (d) **Využitie sociálnych zručností** sa odzrkadlilo v komunikácii, žiaci sa snažili dohodnúť sa, urobiť kompromis, riešiť problémy a spolupracovať. Najväčší problém sa vyskytol pri umiestnení žiakov do dvojíc, kedy sa žiaci mali dohodnúť, koho sada kariet sa bude používať (schopnosť deliť sa), čo považujeme za najčastejšiu príčinu konfliktov vyskytujúcu sa pri realizovaní uvedenej aktivity. (e) **Reflexia skupinovej činnosti** prebiehala súbežne s realizáciou činnosti a bola posilnená záverečným zhodnotením skupinovej činnosti pozorovateľom pred celou triedou. Hodnotenie činnosti žiakov učiteľom, ale v tomto veku najmä spolužiakmi, je významným

činiteľom pri formovaní sebaúcty, ktorá sa významne podieľa na formovaní charakteru žiakov. Okrem toho má učiteľ možnosť prostredníctvom zhodnotenia priebehu aktivít pracovať na formovaní želateľných vlastností žiakov, ktoré pri tomto spôsobe vyučovania určite nezostávajú bez povšimnutia.

ZÁVER

Úspešné hodnotové zameranie edukácie je podmienené nielen systematickým a premysleným prístupom, ale rovnako aj uplatňovaním príťažlivých foriem výchovno-vzdelávacej práce, ktoré zasahujú celú osobnosť žiaka (Vacek, 2013). V súlade so Štátnym vzdelávacím programom pre primárne vzdelávanie (2015) máme na mysli nielen rozvoj kognitívny, ale aj rozvoj sociálno-emocionálny, ktorého indikátorom je uplatňovanie interpersonálnych kompetencií a prosociálneho správania. Na základe nich môžeme prostredníctvom konkrétneho spôsobu vyučovania ovplyvňovať charakterové vlastnosti žiaka, ktoré vypovedajú o vzťahu k iným (úcta k človeku, družnosť, tolerancia, priateľstvo verzus hádavosť, neznášanlivosť a ďalšie), k sebe samému (vlastná dôstojnosť, skromnosť, zdravé sebavedomie verzus nedotklivosť, namyslenosť, ostýchavosť, egocentrizmus) a vzťahu žiaka k činnosti, práci (iniciatívnosť, starostlivosť, aktivnosť, svedomitosť, presnosť, pracovná morálka verzus poškodzovanie, neúcta a pod.).

Naším zámerom bolo uviesť príklad, ako prostredníctvom konkrétnych činností transformovať princípy kooperatívneho vyučovania a zabezpečiť rozvoj takých sociálnych spôsobilostí, ktoré môžu žiakov pripraviť na život v demokratickej spoločnosti. Z výskumných zistení Ferkovej (2017), ktorá skúmala možnosť riešenia konfliktov v školskej triede vyplýva, že žiaci vo veku 10 - 13 rokov majú pri riešení konfliktných situácií v najväčšom zastúpení sklon reagovať pasívne (46,9 %) s odvolávaním sa na autoritu učiteľa alebo rodiča. Očakávajú, že za nich konflikt vyriešia, prípadne sa snažia vyhnúť sa konfliktu únikom od problému. Deštruktívne riešenie konfliktov vo forme pomsty, agresie a odplaty bolo zastúpené s výskytom 19,7 %. Sme presvedčení, že intervencia do sociálnych spôsobilostí, výchova k prosociálnym hodnotám a postojom nemusí byť náročná, ale naopak, môže ísť o veľmi bezprostredný a prirodzený proces zvnútorňovania si želateľných foriem správania, prostredníctvom uplatňovania kooperatívneho vyučovania, v ktoromkoľvek vyučovacom predmete. Aj napriek širokej škále preukázaných efektov tohto spôsobu vyučovania (Kasíková, 2016; Čapek, 2015; Jablonský, 2006; Johnson & Johnson, 2009), považujeme kooperatívne vyučovanie v našich podmienkach za pomerne dobre známe, avšak otázka je frekvencia implementácie koncepcie v praxi. Naznačujú to napr. výskumné zistenia Černotovej a Ištvana (2015), ktorí na vzorke 200 učiteľov skúmali ich vedomosti o kooperatívnom vyučovaní, zdroje vedomostí a využitie kooperatívneho učenia v rámci predmetu, ktorý vyučujú. Zo zistení vyplynulo, že nadpolovičná väčšina učiteľov využíva kooperatívne vyučovanie občas alebo nikdy a príležitostne ho do výučby zaradilo len 44 % opýtaných učiteľov. Zaujímavá je oblasť subjektívneho hodnotenia vedomostí o kooperatívnom vyučovaní, pričom sa 8 % učiteľov vyjadrilo, že nemá žiadne vedomosti, slabé vedomosti má 63 % učiteľov a veľmi dobré vedomosti uviedlo len 29 % učiteľov. V Českej republike podrobnejší výskum zrealizovala Kasíková (2017), pričom sa zamerala na rozsah kooperatívneho učenia a jeho podobu. Zistila, že skupinová forma bola uplatnená v 20% z celkového času vyučovacej hodiny na ZŠ a SŠ, z toho len 4% času bolo zrealizované kooperatívne.

Domnievame sa, že dôležitý aspekt pri ovplyvňovaní charakteru zohráva hodnotový systém žiakov, pričom práve v interakcii s rovesníkmi dochádza k imitácii a interiorizácii hodnôt, postojov, skúseností a vedomostí. Ak máme záujem rozvíjať prosociálne vzťahy, či pestovať dobrý charakter žiakov, odporúčame učiteľom do edukačného procesu implementovať kooperatívne učenie, pretože umožňuje zámerne vystavovať žiakov takým situáciám, v ktorých majú príležitosť zvnútorniť si sociálne očakávané hodnoty, postoje a návyky a na základe nich určitým spôsobom konať vo vzťahu k sebe a iným.

Zdroje

- [1] Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E. & Solomon, J. (1991). The Child Development Project: A Comprehensive Program for the Development of Prosocial Character. In Kurtines, W., Gewirtz, J. L. (1991). *Handbook of Moral Behavior and Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- [2] Collinová, C., Benson, N. & Ginsburgová, J. (2019). *Kniha psychológie*. Praha: Euromedia.
- [3] Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika*. Praha: Grada.

- [4] Černotová, M., Ištvan, I. (2015). Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. *Edukácia* 1(1), 75 – 87.
- [5] Davies, W. K., Longworth, N. (1996). *Lifelong Learning*. New York: Routledge.
- [6] Ferková, Š. (2017). Možnosti diagnostiky morálneho usudzovania detí a dospelých. *Školský psychológ/Školní psycholog*. 18(1), 140 – 148.
- [7] Held, L. (Eds.). (2011). *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania. IBSE v slovenskom kontexte*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.
- [8] Held, L. (2014). *Induktívno-deduktívna dimenzia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.
- [9] Hrubý, R., Ondrejka, I. & Nosáľová, G. (2007). Základy teórie osobnosti podľa R. C. Cloninger. *Psychiatria*. 14(2-3). From: <http://www.psychiatria-casopis.sk/files/psychiatria/2-3-2007/PSY23-2007cla11.pdf>
- [10] Jablonský, T. (2005). Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava na život v demokratickej spoločnosti. *Pedagogická orientace*. 3, 78-88.
- [11] Jablonský, T. (2006). *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: MTM Levoča.
- [12] Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: International Book company.
- [13] Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychoogy Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 38(5), 365-379. From: https://www.researchgate.net/publication/228634517_An_Educational_Psychology_Success_Story_Social_Interdependence_Theory_and_Cooperative_Learning
- [14] Kagan, S. (2009). Kagan Structures: A Miracle of Active Engagement. San Clemente, CA: Kagan Publishing. In *Kagan Online Magazine*, Fall/Winter 2009. From: www.KaganOnline.com
- [15] Kasíková, H. (2016) *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- [16] Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení ve výuce: teorie – výskum – realita. *Pedagogika*. 67(2), 106-125.
- [17] Lickona, T. (2007). CEP's. Eleven Principles of Effective Character Education. From: https://www.researchgate.net/publication/45655772_Eleven_Principles_of_Effective_Character_Education
- [18] *Prvé výsledky medzinárodného výskumu 15- ročných žiakov z oblasti tímového riešenia problémov z pohľadu Slovenska*. (2015). Bratislava: NÚCEM. From: https://www.nucem.sk/dl/3468/PISA_2015_timove_riesenie_problemov.pdf
- [19] *Štátny vzdelávací program pre primárne vzdelávanie*. (2015) Bratislava: ŠPÚ. From: <https://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-1.stupen-zs/>
- [20] Ondříášová, M. (2005). *Psychiatria*. Martin: Osveta.
- [21] Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- [22] Vacek, P. (2013). *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- [23] Žoldošová, K. (2010). *Implementácia konštruktivistických princípov prírodovedného vzdelávania do školských vzdelávacích programov MŠ a 1. stupňa ZŠ*. Prešov: ROKUS.