

Komunikace žáků 1. stupně při skupinové práci

Michaela Bernatíková

Diplomová práce
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2021/2022

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Michaela Bernatíková**
Osobní číslo: **H17007**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Komunikace žáků 1. stupně při skupinové práci**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury z oblasti komunikace žáků mladšího školního věku.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na komunikaci žáků ve školní třídě.
Příprava metodologie výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím nestrukturovaného pozorování žáků ve třídě a interview s učiteli prvního stupně základní školy.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat a jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich vyhodnocení a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*, 67(2), 106-125.
- Sitná, D. (2013). *Metoda aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Stramkale, L. (2018). Student's communication activity in small group learning. *Rural Environment. Education. Personality. Proceedings of the 11th International Scientific Conference*, 11, 237-243.
- Šedová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál.
- Šedová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2021). *Výuková komunikace*. Brno: Munipress.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Hana Navrátilová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **11. října 2021**
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

prof. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.
ředitelka ústavu



PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

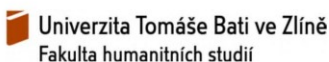
Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně

.....

¹⁾ zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:



(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užití či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná teoreticko – empirická diplomová práce se zabývá komunikací žáků mladšího školního věku při skupinové práci. Teoretická část sumarizuje poznatky k výukové komunikaci ve školní třídě se zaměřením na participaci žáků a na představení specifíků a výhod skupinové práce. Cílem empirické části bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě. Tato zjištění se opírají o kvalitativní analýzu datového materiálu získaného na základě nestrukturovaného pozorování žáků čtvrtých a pátých tříd ve školní třídě. Tato zjištění byla doplněna o interview s učiteli pracujícími na základních školách, kteří uplatňují ve své třídě skupinovou práci. Výsledkem je pohled na komunikační projevy žáků při práci ve skupině.

Klíčové pojmy: výuková komunikace ve školní třídě, angažovanost žáků, skupinová práce žáků

ABSTRACT

The presented theoretical-empirical diploma thesis deals with the communication of pupils of younger school age during group work. Theoretical part describes the summarization of knowledge for educational communication in the school classroom with a focus on pupils participation and on presenting the specifics and advantages of group work. The aim of the empirical part was to find out how communication between pupils takes place during group work in the classroom. These findings are based on a qualitative analysis of data material obtained through unstructured observation of fourth and fifth grade pupils in the school class. The findings were complemented by interviews with primary school teachers who apply group work in their classrooms. The result is a view of the communication manifestations of pupils working in a group.

Keywords: educational communication in the school class, pupils' involvement, group work of pupils

Touto cestou bych chtěla poděkovat své vedoucí PhDr. Haně Navrátilové, Ph.D. Velmi si vážím její pomoci, podpory a trpělivosti při zpracovávání mé diplomové práce. Cením si také její zpětné vazby a rad, které mi po celou dobu ochotně poskytovala. Další poděkování patří základním školám, které mi umožnily realizovat výzkum v rámci jejich tříd a učitelům základních škol, kteří byli ochotni se se mnou podělit o jejich zkušenosti. Chtěla bych také poděkovat mojí rodině, která mi byla emoční oporou v náročných chvílích.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	12
1.1 VÝUKOVÁ KOMUNIKACE MEZI UČITELEM A ŽÁKEM	12
1.1.1 Angažovanost žáků ve výukové komunikaci	13
1.1.2 Faktory ovlivňující pasivitu žáků ve výukové komunikaci	16
1.2 ROLE KOMUNIKUJÍCÍCH VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	18
1.3 PODPORA KOMUNIKACE A INTERAKCE MEZI ŽÁKY	20
1.3.1 Prostorové uspořádání učebny	20
1.3.2 Přístup učitele k řízení komunikace	22
2 SKUPINOVÁ PRÁCE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	23
2.1 VYMEZENÍ POJMU SKUPINOVÁ VÝUKA, SKUPINOVÉ VYUČOVÁNÍ A SKUPINOVÁ PRÁCE.....	24
2.2 FÁZE SKUPINOVÉ VÝUKY.....	32
2.2.1 Přípravná fáze.....	32
2.2.2 Realizační fáze	36
2.2.3 Prezentační fáze	36
2.3 DYNAMIKA SOCIÁLNÍCH SKUPIN VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	36
2.5 PŘÍNOSY SKUPINOVÉ PRÁCE VE VYUČOVÁNÍ	39
3 VÝZKUM KOMUNIKACE ŽÁKŮ PŘI SKUPINOVÉ PRÁCI.....	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
4 METODOLOGIE.....	44
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
4.3 METODA SBĚRU DAT	44
4.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	45
4.5 POPIS POSTUPU SBĚRU DAT.....	45
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	47
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	47
5.2 VŮDCOVSTVÍ VE SKUPINĚ.....	49
5.3 KONTROLA FUNKČNOSTI SKUPINY	54
5.4 RUŠIVÉ PROJEVY	56
5.5 ODMÍTÁNÍ NÁZORŮ	59
5.6 LIŠÁCKÁ VYCHYTRALOST	61
5.7 BEZKONFLIKTNÍ PŘÍZPŮSOBENÍ	63

5.8	JAK TO VIDÍ UČITEL?	65
6	ZÁVĚRY VÝZKUMU	68
6.1	DISKUZE A LIMITY VÝZKUMU	71
6.2	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	73
	ZÁVĚR	75
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ	80
	SEZNAM TABULEK.....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Předkládána diplomová práce je teoreticko-empirického charakteru. Je zaměřená na komunikaci žáků při skupinové práci. Toto téma jsem si vybrala z toho důvodu, jelikož se setkáme s publikacemi autorů zabývajících se především komunikací mezi učitelem a žákem, ale už méně je probádaná oblast komunikace žáků mezi sebou. Skupinová práce je proto vhodná metoda, jelikož podporuje komunikaci a spolupráci mezi žáky, rozvíjí formulování a obhajobu myšlenek, ale i dovednost respektovat názory ostatních členů. Komunikace mezi žáky samotnými je nezbytnou součástí toho, aby mohli vyřešit úkol v rámci skupiny. Velmi ale záleží na tom, jak se žáci ve skupině projevují a jakým způsobem se mezi sebou domlouvají. To, jak spolu žáci během práce ve skupině komunikují, může mít potom dopad na vyřešení daného úkolu.

V teoretické části je mým cílem sumarizovat poznatky z oblasti komunikace žáků ve školní třídě se zaměřením na participaci žáků, a také představit specifika a výhody skupinové práce žáků ve školní třídě. Nastíním i různé výzkumy, které řešily toto téma. Teoretická část mé diplomové práce bude rozdělena do tří kapitol. První kapitola se bude zaměřovat na zmíněnou komunikaci ve školní třídě. Druhá kapitola popíše informace ke skupinové práci. Ve třetí kapitole zmíním výzkum, který by propojil téma komunikace žáků a skupinové práce.

V empirické části se pokusím zodpovědět na stanovené výzkumné otázky, které jsou zaměřené na zjištění toho, jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě. Zabývám se také otázkou, jak se žáci angažují v komunikaci při využití této metody a jak učitelé vnímají komunikaci žáků při skupinové práci. Vhodnou metodou pro zjištění těchto výzkumných otázek a cílů bude pro mě nestrukturované pozorování žáků během práce ve skupině a interview s učiteli, které mi bude sloužit pro doplnění informací. Zjištění poté budu prezentovat ve výsledcích a závěrech výzkumu. Celkový pohled zakončím diskuzí nad zjištěnými výsledky a doporučením pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Ve třídě můžeme nejčastěji vidět komunikaci probíhající mezi učitelem a žákem, proto se na ni ze začátku zaměřím. Téhle problematice se i věnuje hodně publikací. Vzhledem k mému tématu se následně budu zabývat i komunikací mezi žáky a jaké možnosti může učitel využívat právě pro podporu komunikačních dovedností žáků.

1.1 Výuková komunikace mezi učitelem a žákem

Abychom se mohli dostat k vysvětlení pojmu výuková komunikace, je potřeba začít od obecného definování si pojmu komunikace a interakce. Komunikaci můžeme chápat jako dorozumívání se mezi sebou. Zároveň si díky ní sdělujeme a vyměňujeme poznatky, pocity, postoje, názory. Ke komunikaci je potřeba druhý partner, který přijímá informaci. V souvislosti s komunikací se vyskytuje i pojem interakce, což znamená, že lidé na sebe vzájemně působí a ovlivňují se. Tyto dva pojmy nejsou stejné, ale pouze příbuzné (Gavora, 2007). Čabalová (2011) říká, že „pokud komunikace probíhá ve vzájemném vztahu mezi lidmi, pak ji můžeme nazývat sociální komunikací“ (ibid, s. 222). Díky ní se lidé mezi sebou dorozumívají, sdílí zážitky, předávají si informace, emoce, postoje, apod. Sociální komunikace může mít několik způsobů sdělování a to verbální (slovní) a neverbální (mimoslovní) komunikaci a komunikaci činem. Zvláštním typem sociální komunikace je pedagogická komunikace, což můžeme chápat jako „komunikaci mezi účastníky výchovných a vzdělávacích procesů, která slouží výchovně- vzdělávacím cílům“ (Mareš & Křivohlavý, 1995 in Šed'ová et al., 2012, s. 19). Pedagogická komunikace může probíhat v rodině mezi rodičem a dítětem, ale i třeba ve sportovním klubu mezi trenérem a sportovcem. Nejčastěji si ji ale spojujeme s prostředím školy. Abychom mohli sledovat čistě komunikaci mezi učitelem a žáky pouze v průběhu vyučovací hodiny, je potřeba odlišit pojem výuková komunikace. Ve výukové komunikaci probíhá výměna informací mezi učitelem a žákem během vyučování (Šed'ová et al., 2012). Učitelé většinu času zaujímají postoj toho, kdo během vyučování nejvíce hovoří, a kdo právě dává slovo jednotlivým žákům prostřednictvím otázek a vyvoláváním.

Výzkum (Myhill, 2006) trvající dva a půl let zkoumal, jaké učitelé používají otázky k rozvoji myšlení a učení žáků. Výzkumný vzorek se skládal ze dvou skupin, které byly vybrány ze 2. ročníku ve třech školách a 6. ročníku ve třech středních/základních školách. Co se týká sběru dat, snažili se vytvořit multidimenzionální obraz z pohledu výzkumného pracovníka, perspektivy učitele, perspektivy žáka a kontextové perspektivy. Data zahrnovala nahrávání

třídy, pozorování žáků, reflexe učitelů, rozhovory s žáky, narativní popis kontextu psaný výzkumníkem. Zjištění naznačuje, že diskurz učitelů v celé třídě poskytoval omezené příležitosti k učení žáků. Řeč učitele byla dominantní během vyučovacího procesu. Vzájemná domluva mezi učitelem a žákem fungovala na základě rozhovoru učitel- žák- učitel- žák. Odpověď žáka sloužila k ukončení interakční sekvence, ale málokdy k jejímu zahájení. Komunikace byla postavena především na iniciativě učitele a reakci jednoho žáka. Analýza zdůrazňuje nízký počet otázek souvisejících s myšlením vyššího řádu. Spekulative otázky, které vyzývají žáky k vyjádření jejich názorů byly používány v menším množství. Důkazy z videoanalýzy naznačují vzorec výuky, kdy učitel předává faktické informace a klade faktické otázky. Jedním z faktorů, který ovlivňuje toto jednání učitelů, může být to, že učitelé cítí potřebu kontrolovat diskurz, protože jsou zaměřeni na splnění požadavků a výukových cílů. To může vést k neochotě vzdát se kontroly ze strachu, že cíle učebních osnov nebudou naplněny. Studie také zmiňuje, že iniciační otázky ve správném pořadí a následné dotazování může rozšířit a podpořit učení a porozumění.

Studie zaznamenala výsledky, kdy žákům nebyl poskytován až takový prostor pro diskuzi nebo rozvíjení svých myšlenek. Dle mého názoru je to škoda, protože žáci by se měli naučit zformulovat, vysvětlit či obhájit své myšlenky i kvůli tomu, aby mohli fungovat v běžném životě. Tento prostor pro rozvoj komunikačních dovedností dává právě skupinová práce, pokud je učitelem správně vedena. Skupinovou práci se budu zabývat ve druhé kapitole teoretické části.

1.1.1 Angažovanost žáků ve výukové komunikaci

Nyní se zaměřím na pojem angažovanost žáků ve výukové komunikaci. To, jak se žáci zapojují při frontální výuce se může reflektovat i do práce ve skupině. Zaměřila jsem se na dvě vybrané studie. Výzkum, který zkoumal tuto problematiku (Šedřová & Švaříček, 2010) popisuje žákovskou angažovanost ve výukové komunikaci. Pojem komunikační angažovanost je zde definována jako „*participace žáků na pedagogické komunikaci ve třídě*“ (ibid, s. 24). Tímto pojmem se pokouší charakterizovat žákovské chování, které učitelé nazývají jako „aktivita“.

Výzkum zjistil, že žáci se ve vysoké míře zapojují do výuky receptivním způsobem. Pozorují, soustředí se na výklad učiva a pokouší se plnit požadavky učitele. Ukázalo se, že jen jedna třetina žáků je aktivní produktivním způsobem, který v sobě zahrnuje to, že se žáci v hodině hlásí a opačně přes 40 % žáků se vyhýbá možnosti být vyvolán. Z výzkumu

vyplýval význam, který žáci přikládají dobrým známám a obecně vzdělání, což bude mít vliv na to, do jaké míry se žáci aktivně zapojí. Zajímavá může být pasivita jedničkářů. Učitel kladoucí otázky je musí formulovat tak, aby na ně dokázalo odpovědět co nejvíce žáků. Taková otázka je pak pro rozumově nejzdatnější žáky jednoduchá, takže pro ně není motivace aktivně vstoupit do komunikace, a naopak pro slabší žáky může být zase otázka náročná, proto se nezapojí. Na tyto dotazy proto většinou odpovídají žáci, kteří tvoří „lepší průměr“. Tito žáci právě představují angažovanou a aktivní skupinu ve třídě. Je to kvůli tomu že otázky, které učitel klade, jim sedí a dostávají tak příležitost zazářit. Výsledky tedy jednoznačně prokazují spojitost mezi komunikační angažovaností a učením.

Následující studie zaměřená též na žákovskou participaci se snaží zjistit, jakým způsobem se zapojení žáků do výuky mění v diferencované a nediferencované formě výuky. Diferenciací je v obecné rovině myšleno rozřídění žáků podle daných kritérií. Popisuje též, jak žáci své komunikační chování odůvodňují. Studie se odlišují v definování pojmu participace, ale vycházejí ze společných poznatků a to, že vědění žáků má vliv na to, jestli se zapojí do výukové komunikace. V první studii nazývají zapojení žáka do výukové komunikace jako angažovanost, v následující studii používají pojem participace. S těmito pojmy budu pracovat jako se synonymy.

V této případové studii (Navrátilová, 2019) je žákovská participace chápána jako příležitost žáků zapojit se do výukové komunikace (reagovat na dotazy učitele, spolužáků, aktivně klást dotazy). Byla pozorována jedna třída, ve které bylo 26 žáků. Žáci se na začátku školního roku rozřídili dle výsledků testů na dvě skupiny- silnější a slabší (přibližně o stejném počtu). Tato diferencovaná výuka probíhala v matematice a českém jazyku dvakrát týdně a v ostatní dny se žáci vzdělávali dohromady. Sběr dat byl uskutečněn pomocí strukturovaného pozorování a bylo zaznamenáváno, jak často žáci mluví a jakým způsobem tuto možnost získají. Studie ukázala, že participace žáků na komunikaci neovlivňuje diferencovaná nebo nediferencovaná výuka. V obou typech se objevují žáci, kteří se zapojují častěji (tzv. aktivní žáci). Oproti tomu jsou zde i žáci, kteří se do komunikace zapojují málo (tzv. pasivní žáci). Co se týká míry participace v nerozlišené výuce, vyšlo najevo, že žáci komunikačně aktivnější patří do silnější skupiny. Dále bylo zjištěno, že se aktivní žáci (nehledě na rozlišení silnější/slabší) hlásí o slovo na základě vlastní iniciativy. Aktivní žáci ze slabší skupiny se iniciují do výuky více než pasivní žáci ze silnější skupiny. Z toho vyplývá, že se nemusíme dívat pouze na kognitivní schopnosti ale i na další kvality. Znamená to tedy, že vztah žákovské participace a školní úspěšnosti nemusí stoprocentně platit. Slabší žáci dokážou být

aktivní, pokud získají pozitivní zkušenost s tím, když se zapojí. V diferencované výuce mají k tomu více šancí, než když je v nediferencované výuce předběhne hbitější žák. Poněkud zajímavé zjištění je to, že skupina slabších žáků dokázala popsat důvody, proč se to tak děje. Sdělili názor, že učitelé je nevyvolávají z toho důvodu, protože jsou „pomalejší“ a zdržovali by výuku. Sami tento názor přijmou a komunikace se tím pádem straní. Co se týká srovnání míry participace, v diferencované výuce byla participace větší, což může mít za příčinu to, že se zde nacházel poloviční počet žáků. Byl zde také posun u pasivních žáků jak ze slabší, tak silnější skupiny. Pokud pomineme vyvolávání ze strany učitelů, tito žáci se hlásili daleko častěji, a to především žáci v silnější skupině. Žáci vysvětlují tyto důvody tak, že mají daleko větší možnost se dostat ke slovu, což podněcuje jejich aktivitu. Nediferencovaná výuka je uzpůsobená tak, aby ji zvládli všichni žáci ve třídě a může být pro pasivní jedince ze silnější skupiny nudná. Tím pádem se do komunikace nezapojují, protože chtějí dát možnost slabším spolužákům, a aby se vyhnuli komentáři ze strany učitele typu: „hlásí se pořád ti samí“. Žáci tak prozradili jejich strategie při (ne)zapojení se v diferencované výuce. Pokud si nejsou odpovědi jistí, snaží se neupoutávat na sebe pozornost, aby se vyhnuli komunikaci s učitelem. Uvedli, že toto je možné uplatnit v nediferencované výuce, jelikož v diferencované výuce je jich daleko menší počet, proto se šance komunikovat zvyšuje. V diferencované výuce se nebojí tolik riskovat, protože je učitel opraví, když špatně odpoví. Opačně je to u skupiny silnějších žáků, kteří jsou v komunikaci daleko aktivnější během diferencované výuky. Odpovědi promýšlejí, aby neselhali před učitelem a spolužáky. Před stejně schopnými spolužáky se chtějí podávat skvělé výsledky. V nediferencované výuce je tomu naopak, protože zde nepocítují takovou konkurenci. Pokud se ale tento žák srovnává se stejně schopnými žáky, jeho sebevímání klesá. Skupina slabších žáků zase sebe vnímá pozitivněji v diferencované výuce, kde mají spolužáky s podobnými schopnostmi. V nediferencované výuce se necítí dobře kvůli silnější skupině žáků (Navrátilová, 2019)

Co se týká srovnání těchto dvou studií, obě se zaměřovaly na zapojování žáků do komunikace ve třídě. První studie pozorovala třídu jako takovou, ve druhé studii byli žáci rozpuštěni na dvě skupiny „silnějších“ a „slabších“ jedinců dle výsledků. Obě studie se shodují v tom, že berou aktivitu žáka na základě toho, jestli se žák hlásí či je jiným způsobem aktivní. První studie však ještě zmiňuje, že žák se může zapojovat i tím způsobem, že učitele poslouchá a plní jeho instrukce. Pokud ale budeme hovořit o produktivní aktivitě, obě se shodují na aktivním se zapojování ve výuce (žák se hlásí, apod.) Souhlasím s tím, že za aktivního žáka považují toho, kdo se v hodině angažuje do probíraného tématu, ale na

druhou stranu se nedá úplně vynechat jedince, kteří sice pracují, ale nepodílejí se až tolik na komunikaci. V obou studiích se nacházejí aktivní a pasivní žáci, kteří se do komunikace ve třídě buď zapojují často, málo nebo vůbec.

Autoři obou zmíněných studií se shodují v názorech, že žáci kognitivně „nadanější“ tzv. jedničkáři se mohou přestat ve výuce zapojovat z toho důvodu, že jim otázky od učitele připadají triviální, jelikož jsou upravené tak, aby na ně dokázala odpovědět celá třída. Pro slabší žáky zase naopak může být tato otázka náročnější, proto se do komunikace nezapojují. První studie zmiňuje navíc zlatý střed, který pojmenovává „lepší průměr“. Jsou to ti žáci, kteří vytvářejí aktivní skupinu ve třídě. Myslím si, že určitým způsobem to může být pro žáky demotivující, pokud jim otázky připadají jednoduché, ale na druhou stranu se někteří mohou chtít tzv. vytáhnout před ostatními. To už zmiňuje právě druhá studie, která srovnává aktivitu silnější skupiny žáků, kdy pocítují konkurenci ve stejně schopných spolužácích, proto se i více hlásí. Takle motivace může být nejspíše silnější, ale myslím si, že žáci, kteří chtějí projevit svůj názor se budou zapojovat, ať už jsou mezi sobě rovnými nebo slabšími spolužáky. Podle mého názoru se zase před těmi slabšími nemusí tolik stydět a mohou si více věřit. Slabší skupina žáků ve druhé studii to měla naopak a zapojovala do komunikace v diferencované výuce, kde byli spolužáci s podobnými schopnostmi. V první studii přikládají význam aktivitu především tomu, jakým způsobem žák vnímá známky a obecně vzdělání, což dle mého názoru nestačí. Souhlasím se zjištěním druhé studie, že v tom spočívá více faktorů jako např. velikost skupiny žáků, rozřídění žáků, náročnost otázek, apod.

Obě studie se sice zabývaly komunikací žáků při frontální výuce, ale myslím si, že tyhle zjištěné poznatky se dají aplikovat i při práci žáků ve skupinách. Je možné, že zde budou jisté odlišnosti. Pořád se ale ve skupinách budou nacházet žáci, kteří budou více aktivní, angažovaní v hledání odpovědí na otázky a také opačně žáci pasivní, kteří budou spíše pozorovat, ať už z důvodu, že si nejsou jistí, jak úkol udělat anebo jejich názor budou utlačovat silnější a rychlejší jedinci. Tématem, jak se ale žáci projevují při práci ve skupinách, se budu zabývat v empirické části mé práce a v následující podkapitole ještě zmíním důvody, kvůli kterým se žáci nemusí chtít do komunikace ve vyučování.

1.1.2 Faktory ovlivňující pasivitu žáků ve výukové komunikaci

Je zajímavé, proč se někteří žáci při práci ve skupinách nezapojují a jen tiše pozorují. Příčin může být hodně např. nerozumí učivu nebo je nezajímá, skupinovou práci berou jako odpočinek, apod. Těmito příčinami jsem se ve svém výzkumu nezabývala, ale myslím si, že

je vhodné si aspoň některé nastínit. Mým názorem je, že jeden z hlavních faktorů může být i strach žáků vyjádřit svůj názor před ostatními.

Jak jsem již zmínila v předchozích kapitolách, žáci se odlišným způsobem podílejí na výukové komunikaci. Dá se říct, že někteří jsou vokální. Znamená to, že jsou velmi slyšet, jsou aktivní, ale je tu i ten zbytek tzv. tichých žáků, kteří jsou spíše pasivní. Otázkou je, proč se tito žáci nezapojují do výukové komunikace. Studie (Šed'ová, 2019) zaměřená na tohle téma se zabývala porovnáním žáků vokálních a tichých. Realizace byla provedena ve výuce českého jazyka a literatury ve čtyřech 9. třídách základní školy. Byly pořizovány videonahrávky výuky a rozhovory se žáky a jejich učitelkami. Žáci při participaci do výukové komunikace zvažují to, jakou šanci mají na úspěch či neúspěch, přemýšlejí nad svými znalostmi, avšak není to jediná podmínka. V případě různých diskuzních sekvencí mohou žáci volně vyjadřovat své myšlenky. V těchto případech se iniciují i ti, kteří nemají široké vědomosti. Výzkum potvrzuje, že silným faktorem je strach z neúspěchu a neznalosti. Dodává ale i, že žáci nejsou nálepkováni tím, že by byli považováni za neschopné či hloupé kvůli tomu, že chybně odpoví. Tato nálepka je jim přisuzována spíše v případě, kdy jsou potichu a na komunikaci se nepodílejí. Výzkum také potvrdil interpretaci čtyř typů žáků podle Hrabala a Pavelkové (2010, 2011), na základě jejich školní výkonové motivace. První typ má vysokou potřebu úspěšného výkonu a současně nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Druhý typ má nízkou potřebu úspěšného výkonu a vysokou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Třetí typ je charakterizovaný vysokou potřebou úspěšného výkonu a zároveň vysokou potřebou vyhnoutí se neúspěchu. Poslední čtvrtý typ lze popsat nízkou potřebou úspěšného výkonu a nízkou potřebu vyhnoutí se neúspěchu. Tyto typy souhlasí se sledovanými skupinami ve zmíněné studii. Prvnímu typu odpovídají vokální úspěšní žáci, kteří mají silnou motivaci participovat se a mají téměř nulové obavy z neúspěchu. Druhému typu odpovídají žáci, kteří jsou tišší neúspěšní, nechtějí úspěch, protože jim připadá nedosažitelný a zároveň mají strach z neúspěchu. Třetím typem jsou tiše úspěšní žáci, kteří by si přáli uspět, ale potřebují stoprocentní jistotu, že uspějí. Pokud tato jistota chybí, neangažují se. Čtvrtý typ jsou vokální neúspěšní žáci, kteří se rádi podílejí na komunikaci, aniž by předpokládali, že uspějí a z neúspěchu strach nemají. Jiný výzkum (Smejkalová et al., 2017) zase zkoumal pasivitu žáků na základě jejich obav mluvit před ostatními, což bylo nazváno jako tzv. komunikační obava. Studenti zaujímalí spíše pasivní přístup ke komunikaci ve výuce cizích jazyků. Metoda sběru dat byla formou dotazníku a byla zaměřená na zkoumání obav z komunikace. Výzkum byl prováděn na Fakultě sociálně ekonomických studií Univerzity

Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem ve výuce odborného jazyka. Výzkumný vzorek byl tvořen studenty prezenčního bakalářského a následného magisterského studia všech studijních programů. Výsledky ukazují, že pokud se studenti nestydí komunikovat ve svém mateřském jazyce, obvykle neváhají komunikovat v cizím jazyce. Naopak vyšší obavy z komunikace v cizích jazycích představují ti, kteří mají také vysokou hodnotu komunikačních obav ve svém mateřském jazyce. Proto jsou nekomunikativní v obou jazycích a můžeme je zařadit mezi nekomunikativní (pasivní) typy, zatímco první mohou být přiřazeni ke komunikativním (aktivním) typům. Existuje ale i vysoké procento těch, na které se tato lineární závislost nevztahuje. Studenti, kteří mají nízké komunikační obavy ve svém mateřském jazyce, ale vykazují komunikační obavy ve výuce cizích jazyků a uvádějí vysokou hodnotu komunikačních obav ve svém prvním studovaném cizím jazyce. Na druhou stranu jsou i studenti, kteří nemají tendence tolik komunikovat ve svém mateřském jazyce, byla u nich zaznamenána vysoká míra komunikačních obav, zatímco v cizích jazycích tato obava nebyla tak zřejmá. Naopak zde byla vnímána střední nebo nízká míra komunikačních obav v cizích jazycích. Autoři studie zmínili, že si jsou vědomi toho, že stres a strach mohou vytvářet mimořádně hroživé bariéry při osvojování cizích jazyků. Podle Průchy (2013) je proto důležité vytvořit podpůrné (povzbudivé) komunikační klima, ve kterém se účastníci vzájemně respektují. Komunikační klima má evokovat vzájemnou komunikaci studentů otevřeně a bez obav vyjádřit své názory a pocity.

Z těchto dvou výzkumů můžeme říct, že vyplývá mnoho faktorů, které ovlivňují to, jestli se žák zapojí do výukové komunikace nebo je spíše pasivním přihlížejícím. Toto téma se budu snažit více popsat v empirické části, jelikož na základě pozorování práce žáků ve skupinách jsem sama viděla, že někteří žáci při práci pouze přihlížejí a nezapojují se anebo pouze zřídka.

1.2 Role komunikujících ve školní třídě

Pro komunikaci je také podstatné si zmínit, jakou roli při ní hraje učitel i žák. Co se týká společenské role je brána jako „*způsob chování osoby v určitém sociálním postavení*“ (Gavora, 2007, s. 16). V jednotlivých rolích se chováme určitými způsoby i na základě očekávání. Můžeme mít různé role jako otec, matka, dítě, apod. Pokud se osoba nechová určitým způsobem podle své role, může to upoutat pozornost a neklid. Role jsou osvojovány socializací, nejsou dědičné. Dítě si osvojuje role na základě toho, co pozoruje u ostatních osob. Umí imitovat různé druhy chování, které přebírají od dospělých. Nás však z hlediska

komunikace ve třídě zajímá role učitele a žáka. **Učitel** při komunikaci ve třídě zastává tyto vybrané role:

- Odborníka na dané učivo
- Nápomocné osoby při učení
- Poradce
- Formální authority
- Podpůrce socializace žáka

U **žáka** můžeme zase zaznamenat tyto role. Žák jako:

- Učící se
- Badatel
- Kooperující (spolupracuje se spolužáky)
- Vrstevník (kamarád)

Můžeme také určit další **speciální role** žáků:

- Premiant (skvělý žák, hvězda ve třídě)
- Iniciátor (aktivní, hlásí se, podává návrhy)
- Samaritán (rád pomáhá ostatním žákům)
- Diverzant (ruší ostatní, odmítá plnit požadavky)
- Šašek třídy (rozptyluje a rozesmává žáky)

(ibid, s. 16)

Podle mého názoru se tyto role budou projevovat velmi výrazně i při práci žáků ve skupinách. Poslední zmíněné role budou pro mě důležité právě v rámci výzkumné části, jelikož se v ní budu zabývat způsoby komunikace žáků při skupinové práci. V rámci výzkumu, který jsem realizovala, se objevovaly projevy chování např. iniciace vést skupinu, podávat návrhy na řešení úkolu, ale i vyrušovat ostatní členy při práci. Myslím si, že i roli učitele nesmím opomenout, protože záleží, jakým způsobem bude učitel do práce žáků ve skupinách zasahovat, a jaká bude komunikace z jeho strany. V tomto případě zastávám názor, že by měl splňovat všechny zmíněné funkce a zároveň by měl zastávat roli facilitátora,

který podporuje žáky při jejich vlastním učení, v komunikačních dovednostech, vyjadřování a respektování názorů členů skupiny.

1.3 Podpora komunikace a interakce mezi žáky

V předchozích podkapitolách jsem se zaměřovala především na komunikaci mezi učitelem a žákem ve smyslu, kdy učitel byl především ten, kdo řídil komunikaci žáků. V následující kapitole se pokusím blíže popsat komunikaci a interakci mezi žáky. Také se zaměřím na to, jak může učitel ovlivnit prostorové uspořádání učebny pro podporu komunikace a interakce mezi žáky samotnými.

Zmínila bych vhodnou ukázkou pro přiblížení od Hermochové (2005, s. 40), která tyto dva pojmy popisuje na příkladu dvou chlapců, kteří si hrají s míčem. První chlapec vyhodí míč a zavolá na druhého chlapce „*Chytej!*“ Druhý chlapec se obrátí na prvního, zvedne ruce, otevře dlaně a míč chytne s mírným couváním. Chlapci na sebe vzájemně reagují, což můžeme nazvat jako interakci. Akce prvního chlapce („*Chytej!*“) je podnětem na reakci pro druhého chlapce (postoj, ruce). Interakce může vzniknout, pokud je oběma stranám jasný cíl jejich jednání. Pro interakci je důležitá komunikace jak verbální („*Chytej!*“) tak i neverbální kdy ten, kdo chytá, pozoruje toho, kdo hází a snaží se reagovat, jak nejlépe umí, aby úkol zvládl. Interakce bez komunikace nemůže fungovat, tak jako nemůžeme komunikovat bez vzájemné interakce. Když jsou dva jedinci vedle sebe, musí při komunikaci být i ve vzájemné interakci.

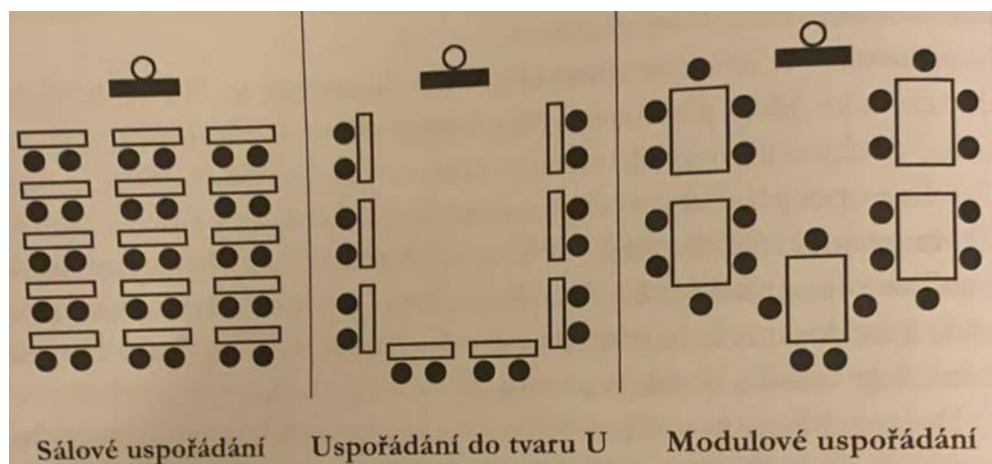
V následujících dvou podkapitolách popíšu to, jakým způsobem může učitel podpořit komunikaci mezi žáky. Velmi záleží na tom, jak jsou žáci ve třídě celkově uspořádání, jestli mají možnost být v blízkosti u sebe a diskutovat o úkolu. Podíváme se na to, jaké vhodné uspořádání může učitel zvolit pro podporu komunikace a zároveň jaký by měl zvolit přístup, aby pomohl rozvíjet komunikační dovednosti žáků.

1.3.1 Prostorové uspořádání učebny

Jak již bylo řečeno, v této podkapitole zmíním, jakým způsobem může učitel uspořádat lavice ve třídě tak, aby toto uspořádání podpořilo komunikaci mezi žáky. Výuková komunikace probíhá na místě (v místnosti), které má určitou velikost, vybavení, uspořádání nábytku, což může ovlivňovat komunikaci mezi učitelem a žáky. Záleží na typu uspořádání, jež může podporovat komunikaci, která bude dominantní mezi učitelem a žákem anebo učitel zvolí jiný typ uspořádání, které podpoří komunikaci mezi žáky samotnými (Gavora,

2007; Fernandes & Huang, 2012 in Šed'ová et al., 2021). Mezi hlavní typy uspořádání lavic můžeme zařadit sálové, modulové a do tvaru U (Patton et al., 2001; Wannarka & Ruhl, 2008 in Šed'ová et al., 2021). Tyto typy uspořádání můžeme vidět níže na obrázku. Podrobněji se budu zabývat uspořádáním sálovým, jelikož bývá nejčastěji viděno na základních školách, a také popíšu modulové uspořádání, protože je pro mě prioritní z hlediska práce s žáky, aby mohli mezi sebou snadněji komunikovat. Jak jsem již zmínila, sálové uspořádání je na školách dominantní. V českých školách můžeme vidět uspořádání lavic do tří řad většinou po čtyřech až pěti lavicích za sebou, přičemž žáci sedí po dvojicích a dívají se na učitele, který je vpředu. Učitel má vpředu prostor a je ten, kdo se při komunikaci stává dominantním, jelikož žáci jsou rozčleněni tak, aby celou dobu viděli na něj a naslouchali jeho výkladu, instrukcím a otázkám. On určuje, kdo z žáků promluví, po jakou dobu či ke komu. Tento typ uspořádání můžeme využít v situacích, kdy je potřeba, aby učitel komunikoval se třídou hromadně a měl nad nimi kontrolu. Využívá se při frontálním způsobu výuky. Nenabízí však moc možnost, aby žáci komunikovali mezi sebou. V modulovém uspořádání jsou žáci uskupeni okolo stolu ve skupinách. Díky tomu na sebe dobře vidí a mohou spolu mluvit (Bradová, 2011; Gavora, 2007). Učitelé mohou toto uspořádání rychle vytvořit, když spojí dvě lavice k sobě tak, aby vznikl obdélník, okolo kterého se žáci posadí. Modulové uspořádání je vhodné při skupinové práci. Tím, že jsou žáci takto uskupeni, může se učitel mezi nimi volně pohybovat a komunikovat s každou skupinou samostatně. Toto uspořádání podporuje spolupráci a komunikaci mezi členy skupiny. Místo toho, aby pasivně poslouchali, stávají se aktivními, komunikují mezi sebou a spolupracují na úkolu. Toto přemístění lavic do jiného tvaru však nemusí zajistit diskuzi mezi žáky, ale může být určitý urychlovač spolupráce (Šed'ová et al., 2021). Co se týká zmíněného spojování lavic, myslím si, že to není potřeba, záleží na počtu žáků ve skupině a činnosti, kterou dělají. Mým názorem je, že pokud by byly dvě lavice spojené, žáci by byli od sebe příliš daleko a skupina by se mohla rozpadnout na menší části.

Obrázek 1 Typy uspořádání lavic



(Zdroj: Bradová, 2011 in Šed'ová et al., 2021)

1.3.2 Přístup učitele k řízení komunikace

Pokud žáci mají rozvíjet komunikativní dovednosti, je potřeba jim dát prostor. Proto také učitel při práci žáků ve skupinách sehrává odlišnou roli než při frontální výuce, stává se partnerem žáků. Je osobou, která organizuje a řídí průběh výuky a tzv. vede žáky (Sitná, 2013). Je koordinátorem všech skupin, ale zároveň jim nechává prostor, aby mohly aktivně spolupracovat. Dohlíží nad nimi a podílí se na utváření podmínek, aby se členové cítili bezpečně. Podporuje u žáků sociální komunikaci v rámci skupiny a je pro ně sociálním vzorem. Zkouší žáky motivovat různými prostředky jako je výběr různých témat jim blízkých, poskytuje jim svoje uznání, vytváří přívětivé prostředí. Čím na druhou stranu může žáky demotivovat je, když není ochoten s nimi spolupracovat, nenaslouchá jim, neposkytne žákům vhodné prostředí pro práci ve skupině, posmívá se jim nebo se chová nespravedlivě. Žáci mohou být v časovém stresu, pokud učitel špatně naplánuje organizaci anebo formuluje neurčité a neadekvátní cíle. Učitel by neměl dávat přednost žádnému členovi ani skupině. Všichni ve skupině mají stejné možnosti a podmínky. Komunikují spolu na základě skupinových rolí, které přirozeně vznikají. Každý jedinec může říct svoje stanovisko, na které získá zpětnou vazbu. Při práci mohou vznikat mezi žáky neshody. Učitel by se měl snažit utužit vztahy poskytnutím pozitivní zpětné vazby a vyzdvižením spolupráce mezi nimi. Když vznikne konflikt ve skupině jako např. že se někdo posmívá názoru druhého, učitel by měl problém pojmenovat a dát žákům najevo, že si rozeprě všiml. Následně by si o tomto sporu měl zjistit informace (např. proč vznikl) a zapojit žáky do jeho řešení, které mohou navrhnout. Učitel i žáci by měli dospět ke společnému závěru řešení (Lisá et al, 2010).

2 SKUPINOVÁ PRÁCE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

V předchozí kapitole jsem se zabývala tématem komunikace. Nyní se zaměřím na vysvětlení pojmu skupinová práce, která může sloužit k podpoře komunikace mezi žáky.

Lidé ve společnosti patří do mnoha spolupracujících skupin jako je rodina, společenství, pracovní skupiny, týmy, ale i škola (Kasíková, 2010). Pro **skupinovou práci** ve třídě je důležitá spolupráce mezi členy, avšak v současné době se po celém světě šíří pojem konkurenceschopnost. Žáci jsou k ní velmi často vedeni už ve škole, aby byli úspěšní na trhu práce, který je mnohdy postavený na **soutěžení a soupeření**. Učitelé častokrát nechávají žáky, aby se spoléhali sami na sebe, což povzbuzují výroky: *pracujte každý sám za sebe, nerad'te si se spolužáky*, ale též podporují soupeření mezi sebou: *ted' si zasoutěžíme, musíš být lepší než ..., abys uspěl* (Mareš, 2013). Proč bychom měli zavádět více kooperace do škol? Učitelé zmiňují, že je potřeba naučit žáky spolupráci, aby dokázali pracovat v týmech, a zároveň se naučili kvalitně komunikovat (Kasíková, 2010).

Učitel může volit různé způsoby, které mohou ovlivnit sociální vztahy mezi žáky. Tato uspořádání, které zmíním, jsou odlišné hlavně ve způsobu zpětné vazby členů, při dosahování cíle. První možností je již zmíněné **soutěživé uspořádání**, kde může být vítěz jenom ten „nejlepší“. Při **individualistickém uspořádání** pracuje jedinec na cíli sám za sebe, jeho úspěch se nevztahuje k úspěchu druhého (Kasíková, 2009). Dnes se ale zároveň očekává, že žáci budou umět pracovat v týmu, zvládnou se domluvit, rozdělit si úkoly, naučit se mezi sebou komunikovat a také dosáhnout společného řešení. Otázkou je, kdy a kde se tyto dovednosti mají učit? Jedna z možností je využívat **skupinové formy práce** ve škole, při kterých se zdůrazňují vrstevnické vztahy mezi žáky. Z pohledu didaktiky to můžou být organizační formy jako skupinové vyučování (Mareš, 2013), ve kterém je potřeba spolupráce všech členů, aby dosáhli určitého cíle. Úspěch jednoho závisí na úspěchu ostatních. Učitel by měl mít na paměti, že pokud chce u dětí rozvíjet spolupráci a komunikaci, měl by volit takové aktivity, které je budou podporovat (Kasíková, 2009).

Skupinovou práci může učitel využívat jako ozvláštnění v průběhu klasické vyučovací hodiny. Žáci spolu pracují ve skupinách na určitém zadání. Jelikož autoři ve svých publikacích převážně zmiňují pojmy skupinová výuka a skupinové vyučování, budu tohle akceptovat a používat je i v průběhu diplomové práce.

2.1 Vymezení pojmu skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce

V této kapitole se ale pokusím vysvětlit zmíněné pojmy- **skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce** a jak chápu rozdíly mezi nimi. Než se však budeme zabývat těmito pojmy, je potřeba si vymežit i pojem **skupina**.

Skupina

Podle Heluse (2015) můžeme sociální skupinu označit za „*pospolitost jedinců propojených systematickými vzájemnými interakcemi.*“ Každý jedinec je členem mnoha skupin, v nichž musí splňovat dané podmínky, má zde určitou funkci, vykonává úkoly, podílí se na členství (ibid, s. 70). Na základě toho je ovlivněno jedincovo chování, které může spočívat v tendenci přizpůsobit se názoru většiny. Je proto důležité, aby na začátku byl jasně daný cíl skupiny (Lisá et al., 2010). Pro dítě školního věku je důležitá **vrstevnická skupina**, protože potřebuje být v kontaktu s ostatními dětmi, a aby byl jimi přijat. Vrstevnická skupina podporuje socializační vývoj a rozvíjí různé kompetence a osobnostní vlastnosti. Aby byl žák vrstevnickou skupinou přijat, musí on sám se přizpůsobit nastaveným pravidlům v ní. Učí se v ní **spolupracovat** a ohlížet se na ostatní členy, zároveň se zde učí dovednost **sebeovládání**, ale i různé způsoby **komunikace** (Vágnerová, 2012). Učitel by měl proto toho využívat a vytvářet v hodině takové podmínky, kde žáci budou moct ve skupinách pracovat.

Vývojová stádia skupiny

Vývojová stádia skupiny závisí na jejím klimatu, soudržnosti, cíli a produktivitě. Tato stádia se vztahují ke třídě jako ke skupině, ale předpokládám, že se mohou objevovat při skupinové práci ve skupině žáků, kteří spolu pracují pravidelně. Když žák vytvoří s jinými žáky skupinu, nejprve se s nimi poznává a zjišťuje, co mu mohou jednotliví spolužáci přinést, jestli to pro něj bude prospěšné anebo ohrožující, jestli se bude zapojovat nebo raději bude méně aktivní. Můžeme se podívat na jednotlivá stádia skupiny, jaké jsou charakteristiky a doporučený způsob řízení. První etapou je **etapa utváření**. V této etapě jsou vztahy spíše formálního charakteru, žáci jsou opatrní před ostatními, chování není tak výrazné, každý žák se zaměřuje spíše na svoje potřeby. Je nutné určit pravidla práce skupiny a také někoho, kdo to v ní bude organizovat, ale zároveň je potřeba, aby žáci získali navzájem důvěru a cítili se bezpečně. Druhou etapu nazýváme **bouření**. V tomto stádiu se mezi členy skupiny utvářejí neshody, mohou se vzepřít jejich vůdci. V této etapě je důležitý učitel, který má k nim

pozitivní přístup a dokáže s žáky konflikt pojmenovat a odstranit. Třetí etapa obsahuje **vznik norem**. Žáci se navzájem začnou akceptovat a dokážou pochopit, že se od sebe odlišují. V této etapě jde o vyjadřování pocitů, dávání, ale zároveň přijímání zpětné vazby. Potřeby se začínají orientovat k celé skupině. Učitel by měl na začátku dávat žákům jednodušší úkoly a podporovat je ve společném cíli a spolupráci. Poslední etapa je **etapa výkonosti**. V této fázi už žáci pracují efektivně a vztahy jsou postavené na spolupráci a důvěře mezi nimi. Učitel přenáší na žáky většinu zodpovědnosti (Kasíková, 2010).

2.1.1 Skupinová výuka a skupinové vyučování

V odborné literatuře se setkáváme se zmíněnými pojmy skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce. Pokusím se vysvětlit a objasnit, v jakém smyslu autoři tyto pojmy používají. Nejprve zmíním obecné vnímání pojmu **výuka** a **vyučování**. Čábalová (2011) ve své publikaci rozlišuje tyto dva termíny. Ve vyučování se především jedná o činnost učitele a žáků, kteří na sebe navzájem působí. Pojem výuka je chápán v širším smyslu slova. Dá se pod něj zařadit jak vyučování (činnost učitele), tak učení (činnost žáka) a jejich oboustranný vztah a obsah (cíle, podmínky, ...).

Skalková (1971) in Kasíková (2017) definuje **skupinové vyučování** jako organizační formu výuky, kdy se třída rozdělí na menší skupiny, ve kterých spolupracují. Z frontální výuky, kdy pozornost je věnována interakci učitel a žáka, se přechází na skupinovou formu, kdy je interakce přenechána mezi žáky. Podle Vališové, Kasíkové a Bureše (2011) patří skupinové vyučování mezi organizační formy. Pecina a Zormanová (2009) ho vymezují jako metodu a formu aktivní práce žáků. Definují ho jako „*vytvoření malé skupiny žáků (3-5), kteří společně pracují na učebním úkolu.*“ (ibid. s. 86- 87). Tato skupina je sociální útvar a mezi jejími členy vznikají sociální interakce. To, jak se jedinec ve skupině chová je ovlivňováno cílem skupiny a také chováním ostatních členů. Jak působí chování jednoho člena na chování druhého a opačně nazýváme sociální interakcí (Skalková, 1999 in Vališová, Kasíková & Bureš, 2011). Při skupinové formě se propojují sociální a kognitivní složky rozvoje osobnosti žáka. Co se týká učební činnosti, je vhodné skupinám zadávat úkoly problémového charakteru, tak aby žáci mohli mezi sebou diskutovat, nalézat řešení, hledat různé možnosti, apod. (Vališová et al., 2011).

U **skupinové výuky** se nejedná pouze o rozčlenění žáků do skupin, ale můžeme u ní formulovat hlavní znaky. Žáci si mezi sebou rozdělí práci, spolupracují a navzájem si pomáhají si při řešení problémového úkolu, kde si mezi sebou vyměňují názory, zkušenosti

a prožitky. Společně zodpovídají za odvedenou práci. Je tedy patrné, že musí být splněny určité podmínky, aby se mohlo hovořit o skupinové výuce. Skupinová výuka není splněna, když žáky do skupiny rozdělíme, ale každý pracuje sám na svém úkolu (Pecina & Zormanová, 2009).

Rohlíková a Vejvodová (2012) zařazují skupinovou výuku mezi organizační formy a charakterizují ji jako „organizaci učebních činností studentů založenou na využívání podstaty sociálního učení a vrstevnické spolupráce. Studenti pracují v malých skupinách vytvořených podle různých kritérií, např. podle obtížnosti úkolu, charakteru činnosti, výkonu nebo učebního tempa studentů. Skupina může vzniknout spontánně nebo ji vytváří učitel. V rámci skupinové výuky mohou studenti debatovat o problémech, navrhnout různé postupy, získávat včas zpětnou vazbu, rozdělit si práci, vzájemně se kontrolovat, spolupracovat, povzbuzovat se, objevovat chyby, vysvětlovat si nejasnosti, učit se od jiných, společně směřovat k cíli.“ (ibid, s. 21)

Oproti skupinové výuce je postavená **frontální výuka** s cílem získat co nejvíce vědomostí, kdy žáci sedí v lavicích a dohromady řeší úkol společně s učitelem, který má hlavní slovo (Pecina & Zormanová, 2009).

Rozdíl mezi skupinovou a frontální výukou můžeme porovnat zde:

Tabulka 1 Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy a tempo výuky.	Rozděluje žáky do skupin , zadává jim úlohy, vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci.
Činnost žáků	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci.	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí svoji práci.
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu.	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňují spolupráci žáků.

Pedagogická komunikace	Jednostranná: učitel- žáci, žáci- učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem.
Uspořádání třídy	Stálé.	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupiny i charakteru úloh a skýtající prostor pro komunikaci s učitelem.

(Maňák & Švec, 2003, s. 138)

2.1.2 Skupinová práce

Mým hlavním cílem je ale přiblížit pojem skupinová práce, protože ho budu pozorovat i v praktické části. Maňák a Švec (2003) zařazují **skupinovou práci** mezi metody. Čapek (2015) pracuje s pojmem skupinová práce a říká, že „*skupinová práce je název pro takovou organizaci činnosti, ve které žáci pracují ve trojicích a větším počtu. Tento druh nese výhody vzájemného učení, prohlubuje spolupráci mezi žáky, posiluje rovnou komunikaci a komunikační pravidla a má mnohé další pozitivní prvky. Pokud je vhodně hodnocena, posiluje vztahy ve třídě a zlepšuje třídní klima*“ (ibid, s. 397).

Skupinová práce je činnost, která má sloužit k zábavě a obohacení žáků, kteří si zároveň procvičují dané učivo. Podporuje je v tom, aby převzali zodpovědnost za své učení, procvičují si schopnosti tvoření, hodnocení, syntézy a analýzy, ale i obecné dovednosti jako komunikace se spolužáky. Díky ní se mohou posílit vztahy ve třídě, avšak ve skupině se mohou nacházet i žáci, kteří se tzv. „jen vezou“, na což by měl učitel dohlížet, aby se nestávalo. Může tomu zabránit např. účinnou kontrolou, vyžadováním zpětné vazby nebo díky předem promyšleným úkolům. Učitel by měl také promyslet, jakého cíle chce dosáhnout a jestli skupinová práce k tomuto cíli povede (Petty, 2013). V praxi lze pozorovat názory učitelů, kteří považují za skupinovou práci to, že žáci sedí ve skupině, ale každý pracuje sám na svém individuálním zadání. Toto uskupení nemůžeme považovat za skupinovou práci, a dokonce může mít i negativní efekt, jelikož vytváří řeč nižší kvality, která se často ani neváže k úkolu, což může způsobit nekázeň žáků. Druhá možnost může být i to, že žáci jsou spolu ve skupině, mají stejný úkol např. napsat slohovou práci na stejné téma, ale každý ji dělá sám za sebe. Tyto dva případy nemůžeme brát jako skupinovou práci,

jelikož nerozvíjejí sociální vztahy pro učení. Aby skupinová práce byla efektivní, musí splňovat určité znaky. Žáci v rámci skupiny prezentují různé názory na úkol, které porovnávají, zkouší je zkoumat, reagovat na ně, být k nim empatictí. Díky tomu, že žáci mezi sebou komunikují, se zároveň i rozvíjí (Kasíková, 2010). Pro lepší pochopení jsem připravila srovnání jednotlivých autorů do tabulky a vysvětlení i toho, co vnímají podobně a co rozdílně.

Tabulka 2 Rozdíly mezi pojmy skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce

Skupinová výuka	Skupinové vyučování	Skupinová práce
<p>Čábalová (2011)</p> <p><i>Výuka</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • širší význam • zařazení jak vyučování (činnost učitele), tak učení (činnost žáka), a jejich oboustranný vztah a obsah (cíle, podmínky, ...) 	<p>Čábalová (2011)</p> <p><i>Vyučování</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • činnost učitele a žáků působící navzájem 	<p>Maňák & Švec (2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> • metoda
<p>Maňák & Švec (2003)</p> <ul style="list-style-type: none"> • rozdělení žáků do skupin • aktivita žáků • spolupráce při řešení úloh • vzájemná pomoc • diskuze • hodnotí své práce • mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině a mezi učitelem a skupinami. 	<p>Pecina & Zormanová (2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • metoda a forma aktivní práce žáků • malá skupina žáků pracujících společně na učebním úkolu 	<p>Čapek (2015)</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizace činností • žáci pracující ve trojicích či větším počtu • výhody: <ul style="list-style-type: none"> ○ vzájemné učení, ○ prohloubení spolupráce žáků

		<ul style="list-style-type: none"> ○ posílení rovné komunikace a komunikačních pravidel ○ možné posílení vztahů ve třídě
<p>Pecina & Zormanová (2009)</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyšší význam než rozdělení do skupin • rozdělení • činnosti žáků: <ul style="list-style-type: none"> ○ rozdělení práce, ○ spolupráce, ○ pomoc při vyřešení problémového úkolu ○ výměna názorů a zkušeností ○ zodpovědnost za společně odvedou práci 	<p>Skalková (1971) in Kasíková (2017)</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizační forma výuky • rozdělení třídy na menší skupiny • interakce na žácích 	<p>Kasíková (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • splnění znaků: <ul style="list-style-type: none"> ○ prezentace názorů ve skupině ○ porovnávání názorů, zkoumání a reagování na ně
<p>Rohlíková & Vejvodová (2010)</p> <ul style="list-style-type: none"> • organizační forma 		<p>Petty (2013)</p> <ul style="list-style-type: none"> • činnost sloužící k zábavě,

<ul style="list-style-type: none"> • organizace učebních činností žáků • využívání podstaty sociálního učení a vrstevnické spolupráce • práce žáků v malých skupinách vytvořených podle různých kritérií • činnosti žáků: <ul style="list-style-type: none"> ○ diskuze o problémech, ○ návrhy na různé postupy, ○ získávání zpětné vazby, ○ rozdělení si práce, ○ vzájemná tolerance, ○ spolupráce, ○ objevování chyb ○ vysvětlování nejasností, ○ společné směřování k cíli 		<p>obohacení žáků a procvičení učiva</p> <ul style="list-style-type: none"> • podpora v převzetí zodpovědnosti za své učení • procvičení tvoření, hodnocení, syntézy, analýzy, v komunikaci s ostatními • možné posílení vztahů ve třídě
--	--	---

Autoři popisují skupinovou výuku a vyučování velmi podobně. Pokusím se shrnout všechny tři zmíněné pojmy- skupinová výuka, skupinové vyučování, skupinová práce- tak, jak jim

rozumím a jak je i budu používat. Někteří zmiňují podobnou charakteristiku jak u skupinové výuky, tak u skupinové práce.

Zmíním, v jakých názorech se autoři **odlišují**. Dalo by se říct, že skupinová práce je činnost, která slouží k zábavě a procvičování učiva. Patří mezi metody. Skupinové vyučování můžeme zařadit mezi organizační formy, kde se žáci aktivně podílejí na práci a interagují mezi sebou. Skupinovou výuku můžeme brát jako vyšší formu, která v sobě zahrnuje i skupinové vyučování. Nejedná se pouze o rozdělení žáků do skupin, ale musí splňovat určité znaky. Někteří autoři zařazují skupinovou výuku a skupinové vyučování mezi organizační formy.

Ve všech třech pojmech se většina autorů **sjednotila**, že žáci pracují v menších skupinách po třech až pěti členech. Spolupráce je klíčovým pojmem, na kterém se autoři shodují.

U skupinové výuky autoři souhlasí, že je potřeba splnit určité znaky. Žáci si rozdělí práci mezi sebou, vyměňují si názory, pomáhají si a spolupracují při řešení úkolů. Podobné znaky zmiňují někteří autoři i u skupinové práce, ve které je důležité, aby žáci mezi sebou spolupracovali, prezentovali mezi sebou své názory, porovnávali je a reagovali na ně. U skupinové výuky i skupinové práce zdůrazňují také roli komunikace mezi žáky, která se tímto způsobem posiluje. V obojím případě žáci přebírají zodpovědnost za své učení a práci. Skupinovou výuku a skupinové vyučování někteří autoři berou jako organizační formu. Dva autoři se shodují v tom, že skupinová práce může posílit vztahy ve třídě.

Skupinovou výuku můžeme tedy brát jako širší pojem, který v sobě zahrnuje i **skupinové vyučování**. Budu se opírat o názor, že skupinové vyučování řadíme mezi organizační formy a můžeme ho chápat jako seskupení 3- 5 žáků, kteří pracují na společném (problémovém) úkolu. Ve skupině probíhá diskuze, výměna názorů, hledání řešení, apod. **Skupinová práce** je metoda v rámci organizační formy skupinové vyučování. Je to činnost, která může být pro žáky obohacující, zábavnější a zajímavější (než, aby jen seděli a poslouchali výklad učitele), protože se baví mezi sebou a hledají řešení zadaného úkolu. Budu brát v potaz i to, co autoři nezmínili, a to že, skupinové vyučování jako organizační forma rámcuje celou vyučovací hodinu. Skupinová práce, jakožto metoda, trvá kratší časový úsek a je jednou z metod, které učitel využívá k naplnění cílů vyučovací hodiny. Tyto informace jsou pouze moje poznatky a zkušenosti nepodložené literárním zdrojem.

Možnosti využití spolupráce ve skupinách

Učitel může tuto aktivní výuku použít v jakémkoliv vyučovacím předmětu a také ve většině fází vyučovacího procesu:

1. **Na začátku** hodiny, což může sloužit pro úvodní motivaci na vybrané učivo nebo pro ověření poznatků, zkušeností i postojů žáků.
2. **V průběhu** hodiny pro aplikování učiva nebo k procvičení učiva, komunikativní dovedností, apod.
3. **Na konec** hodiny k sumarizaci probrané látky nebo ke zjištění toho, jak žáci látce rozumí.
4. Pro řešení **problémových úloh**.
5. Jako prostředek pro **podporu** komunikativních dovedností, upevnění kolektivu a spolupráce ve skupinách.

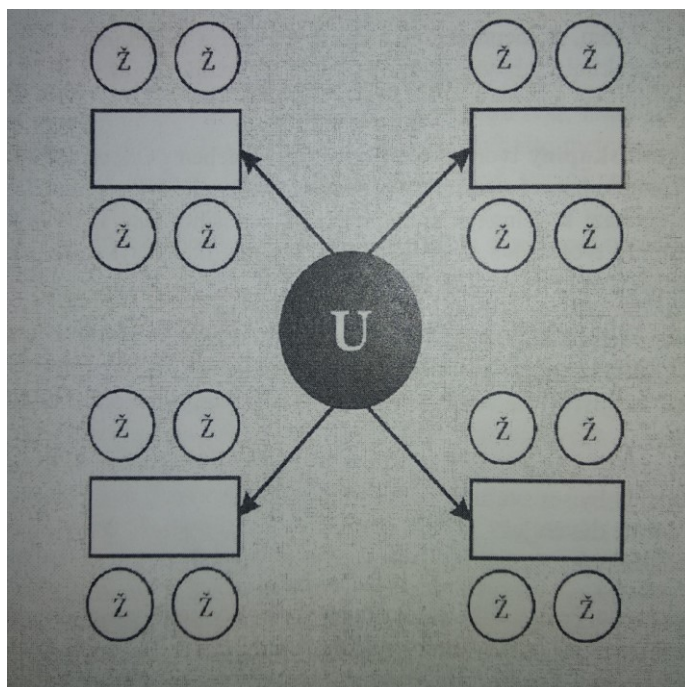
2.2 Fáze skupinové výuky

U skupinové práce se tyhle fáze neřeší, ale myslím si, že jsou aplikovatelné i pro ni, a proto představuji i tento pojem a jeho vymezení. Když se zaměříme na skupinovou výuku, začínajícímu učiteli mohou pomoci tyto tři fáze v organizaci činností, žáků a prostoru. Učitel by měl promyslet, jakým způsobem žáky do skupin rozdělí, kolik jich bude, jak zorganizuje okolí (lavice, židle, apod.), aby podpořil spolupráci ve skupině a také by měl promyslet, jaký úkol žákům předloží a jakým způsobem žáci představí svoji práci.

2.2.1 Přípravná fáze

V přípravné fázi je potřeba, aby učitel zvážil, kolik žáků bude v jedné skupině a jakým způsobem skupiny sestaví (podle výkonu, sociálních vztahů, zájmů, apod.). Následně je důležité promyslet organizaci činnosti žáků, a pokud je potřeba upravit místa k sezení. Je vhodné přemýšlet nad úkoly, které budou problémového charakteru, a podpoří tím spolupráci mezi žáky (Pecina & Zormanová, 2009). Podle Pettyho (2013) je důležité, aby žáci mohli mít mezi sebou oční kontakt, když spolu pracují v rámci skupiny. Níže můžeme vidět možnou ukázkou toho, jak lavice ve třídě přemístit a žáky usadit.

Obrázek 2 Uspořádání lavic



(Zdroj: Maňák & Švec, 2003)

Velikost skupin

Velikost skupiny může ovlivňovat, jak spolu budou žáci komunikovat. Je podmíněná cíli výuky, časem, počtem žáků ve třídě a jejich zkušenostmi. Ideální je vytvořit skupinu o **3-5 žácích** (Pecina & Zormanová, 2009). V menší skupině se žáci lépe domlouvají a pracují rychleji. Když je vyšší počet žáků v rámci skupiny, je vyšší pravděpodobnost, že se v ní budou vyskytovat pasivní členové. Pokud sestavíme větší skupiny, je dobré, aby každý z nich měl na starost nějaký úkol. Na druhou stranu čím vyšší počet žáků ve skupině, tím více argumentů (Šafarčíková, 2011).

Podle Mechlové a Horáka (1986) ve tříčlenné skupině mohou vznikat konflikty, pokud některý z členů má jiný názor než druhý člen a oba se pak mohou snažit získat třetího člena na svou stranu. Šafarčíková (2011) zmiňuje jiný problém. Pokud jsou žáci ve trojicích, může se stát, že pracuje pouze dvojice, která nespolupracuje s třetím členem. Čtyřčlenná skupina podle Mechlové a Horáka (1986) dává lepší prostor žákům pro výměnu názorů. Je potřeba, aby se žáci mezi sebou dokázali domluvit. Autoři také zmiňují, že u skupin, kde je 5-7 členů vzniká riziko, že se rozpadnou na menší části jako dvojice, trojice. Optimální počet žáků ve skupině je podle nich 4-5.

Tvoření skupin

Při tvorbě skupin musí učitel uvažovat nad tím, jestli žáky rozdělí úmyslně, aby někteří byli nebo právě nebyli spolu anebo jestli rozdělení ponechá na žácích samotných anebo náhodě. Zmíním několik způsobů, které může učitel využít pro rozdělování žáků.

Skupiny se podle Mechlové (1986) mohou utvářet způsobem **spontánním** anebo **autoritativním**. První způsob dává žákům příležitost vybrat si skupinu, ve které by chtěli pracovat. Tato možnost je svobodnější, protože respektuje jejich přání, avšak rizikem se může stát to, že někteří žáci budou vyčleněni. Opačným případem je autoritativní seskupování, kdy učitel rozdělí žáky sám. Někdy to může v rámci skupiny způsobit napětí a třenice, pokud učitel nezná vztahy mezi žáky.

Pecina a Zormanová (2009) rozlišuje podle výkonnosti skupiny **homogenní** a **heterogenní**. V **homogenní skupině** jsou žáci podobné úrovně výkonu. Výhodou je, že žákům můžeme připravit úkol přiměřeně náročný, jelikož je pak vyšší pravděpodobnost, že ho vyřeší. Nevýhodou je, že ne vždy umožňuje spolupráci a pomoc žáků navzájem. **Heterogenní skupiny** jsou složené z žáků, kteří mají rozdílný prospěch. Odborníci se shodují na tom, že ve skupině tříčlenné by měl být jeden výkonnější a dva méně výkonní žáci, protože tím dochází k lepší spolupráci ze strany výkonnějšího žáka ke svým spolužákům. Pokud by byla převaha dvou výkonných žáků a jednoho méně výkonného, mohl by být přehlížen. Pokud chce učitel dát do skupiny žáky podle sociálních vztahů, měl by dobře znát vztahy mezi žáky ve své třídě. Může je zjistit pomocí sociometrické metody, pokládáním otázek žákům typu: *S kým bys chtěl(a) sedět ve třídě? Komu ze třídy by ses svěřil(a) se svými problémy?* apod. Někdy lze zase žáky rozdělit podle preferovaného tématu. Další možností je **náhodný výběr**, kdy se např. losuje, kdo s kým bude ve skupině. Sitná (2013) zmiňuje náhodné rozdělení žáků, kdy se skupiny vytváří na základě nějaké podmínky. Příkladem rozdělení mohou být kartičky s barevnými tečkami, pomůcky se stejným symbolem, datum narození, apod. Poslední variantou rozdělení může být podle **stylů učení** nebo **pojetí učiva** (Pecina & Zormanová, 2009). Je také doporučeno, aby se složení skupin čas od času změnilo, než aby setrvalo. Učitel by se neměl nechat ovlivnit nátlakem žáků, kteří chtějí zůstat ve stejném sestavení, na které si zvykli. Obměňování skupinek je důležité z toho důvodu, aby žáci dostali příležitost se vzájemně pracovní poznávat a vyzkoušet si spolupracovat i s jinými spolužáky. V tradiční výuce se mnohdy může stát, že žáci tvoří uzavřené skupiny a vzájemně mezi sebou téměř nekomunikují. Díky tomu, že členové skupiny nebudou stabilní, ale složení se bude při skupinové práci měnit, se podpoří nejen vztahy mezi žáky, ale i skupinová

spolupráce, může se zlepšit i třídní klima, podpoří se schopnost pracovat s jinými členy bez předsudků (Sitná, 2013).

Myslím si, že učitel by měl promýšlet a střídat skupiny mezi žáky tak, aby se mohli navzájem poznávat a učit se spolupracovat každý s každým. Mohou se ve skupině objevit i žáci, kteří spolu nebudou vycházet, ale právě se mohou naučit, aby společně našli cestu a respektovali navzájem svůj názor. Zpočátku to může být náročné, ale čím častěji učitel bude skupinovou práci uplatňovat, tím více si žáci zvyknou a situace ve skupinách se podle mého názoru bude zlepšovat. Rozdělování žáků podle výkonu je otázkou. Myslím si, že pokud jsou žáci promíchání, je riziko, že se zde najde jeden žák, který bude vše organizovat a slabší žáky nepustí ke slovu. Zároveň to ale může být pro tohoto žáka možnost, naučit se dovednosti naslouchat a dávat prostor i ostatním žákům. Myslím si, že všechny tyto situace se odvíjejí hlavně od třídy a od toho, jak ji učitel dobře zná a na základě toho zvolí cestu, která bude adekvátní.

Charakter učebních úloh

Do této fáze jsem zahrнула i charakter učebních úkol, které by měl učitel promyslet. Pro skupinovou výuku je vhodné využít úkoly problémového typu, které vyžadují spolupráci členů ve skupině. Při volbě se řídíme tím, jaké výukové cíle jsme si stanovili, jaký je charakter učiva, jak jsou skupiny sestavené, jaké mají sociální dovednosti a zkušenosti. Podněcující jsou úkoly, při kterých je potřeba analyzovat, srovnávat, syntetizovat, konstruovat, vyhodnocovat, apod. Přínosná jsou i témata, na jejichž výsledku a formulaci se musí podílet žáci dohromady. Je vhodné, přecházet postupně od strukturovaných k méně strukturovaným, u kterých konkrétní podoba závisí na žácích v dané skupině (Maňák & Švec, 2003).

Činnost učitele

Učitel by měl promyslet, jakým způsobem bude skupinovou práci řídit. Při skupinové práci vyvstává do popředí práce skupiny na rozdíl od frontální výuky, kde základ tvoří vyučovací a organizační činnost učitele. Ten ve skupinové výuce zastává jinou funkci než při tradiční hodině. Jeho řídicí činnost se nesnižuje, pouze mění svůj charakter. Vymýšlí úlohy a podává instrukce skupinám. Sestavuje skupiny ve třídě, podporuje spolupráci mezi žáky a motivuje je k tomu, aby společně pracovali na vyřešení úkolu. Sleduje jejich práci zpozzdálí a pokud je to nezbytné, zasáhne nebo se může stát členem nějaké skupiny (méně výkonné). Podporuje je, aby zvládli zhodnotit jejich společnou práci a také sami sebe. Povzbuzuje je k prezentaci

výsledků jejich práce. Učitel by se měl vložit do činnosti žáků pouze tehdy, kdy si to situace vyžaduje (Maňák & Švec, 2003).

2.2.2 Realizační fáze

V realizační fázi už žáci plní daný úkol. Před uskutečněním skupinové výuky je vhodné, aby měli zvládnuté dovednosti diskuze, kladení otázek, samostatného řešení úkolů, pomáhání spolužákům a hodnocení své práce. Někteří autoři zastávají ten názor, že je vhodné rozdělit role žáků ve skupině pro usnadnění skupinové kooperace. Učitel může být zvyklý na to, že při frontální výuce neustále zasahuje do činnosti žáků, předkládá nové informace, opravuje nesprávné řešení, apod., proto může být pro něj náročné, aby nezasahoval do průběhu řešení úkolů ve skupinách. Skupinová výuka bude efektivní, pokud dá žákům prostor k tomu, aby nacházeli způsoby, jak zadání řešit a také, aby si navzájem pomáhali. Neznamená to však to, že by žáky nekontroloval, pouze zasáhne, až když to potřebují např. když ho požádají. Může pokládat motivační otázky a poznámky jako např. *O co v této úloze jde? Jaký je tvůj názor? Podívej se na to ještě jednou. Nejde to udělat jinak? Výborně, to je dobrý nápad!* (Maňák & Švec, 2003).

2.2.3 Prezentační fáze

Výsledky práce, které si skupiny prezentují navzájem, lze sdělit mnoha možnostmi. Je vhodné je prezentovat na závěr hodiny. Mohou použít slovní komentář, který se opírá o schéma či nákres. Druhou možností je písemné shrnutí výsledků na papír, který učitel okopíruje a rozdělí mezi skupiny. Třetí způsob je využití Power pointové prezentace. Čtvrtá možnost je nástěnná prezentace a poslední alternativa je prostřednictvím posterů (nástěnek). Mohou být využity i další možnosti a je doporučeno jednotlivé způsoby kombinovat a o závěrech práce se skupinami diskutovat (Pecina & Zormanová, 2009).

2.3 Dynamika sociálních skupin ve školní třídě

Jelikož žáci v rámci skupiny na sebe určitým způsobem působí, je potřeba si definovat pojem **skupinová dynamika**. Skupinová dynamika může být chápána odlišnými způsoby podle různých autorů. Vyskytuje se v každé skupině, proto je potřeba, abychom si ji více přiblížili. Ondrušek a Labáth (2007) ji přirovnávají k lidskému organismu. Vysvětlují, že organismus se skládá z jednotlivých orgánů a některé z nich pracují bez našeho vlivu. Když organismus funguje dobře, tak i my jsme spokojení, ale pokud je v nepořádku, cítíme nepohodu. Činnost orgánů si většinou neuvědomuje do té doby, než přestanou fungovat, tím pádem organismus

zaniká. Skupinová dynamika se nachází v každé skupině, aniž bychom si to uvědomovali. Když funguje správně, i my jsme spokojeni, avšak když je tomu naopak, jsme frustrováni. (Ondrušek & Labáth, 2007). Je jedinečná pro každou skupinu, protože je tvořena různými členy. Můžeme ji chápat jako všechno, co se mezi členy děje, dělo a bude dít, ať se už se jedná o procesy, vztahy či změny. Je to veškeré dění, cíle, normy, struktura, pozice, role, interakce a vztahy v rámci skupiny (Kožnar, 1992 in Soják, 2018). Je výsledkem toho, jak na sebe jednotlivci ve skupině působí. Může formovat postoje a chování jedince, jelikož na něj mají vliv ostatní členové skupiny. Hlavním činitelem, který ovlivňuje skupinovou dynamiku je složení skupiny. Patrně bude viditelný rozdíl v tom, když skupina bude složena pouze z chlapců nebo pouze dívek, či starších anebo mladších žáků (Lisá et al., 2010). Velký význam pro dynamiku skupiny má i to, kde se uskutečňuje skupinová práce. Učitel může vybrat prostředí ve třídě, venku, na židličkách či podlaze (Němcová & Svoboda, 2017).

2.4 Role žáků ve skupině

Žák ve školní třídě může nabývat postavení, které ovlivňuje jeho sebepojetí, a to se může promítat i do skupinové práce, proto bych chtěla zmínit role, které se ve školní třídě objevují. Je spousta autorů, kteří popisují různé role, avšak některé se významově opakují, akorát pod jiným pojmenováním. Chtěla bych přejít od rolí, které se týkají žáka v rámci třídy (většinou podle oblíbenosti) až po role, které může žák získat během práce ve skupině (podle toho, jakým způsobem se na práci podílí).

Autorita v dětské skupině není dána formálně, ale na základě toho, jestli se žák dokáže prosadit a získat dobrou sociální pozici. Činitelé, kteří ovlivňují postavení žáka ve třídě jsou oblíbenost- neoblíbenost, záleží na sociálních schopnostech dítěte, jestli dokáže navázat kontakt, udržet si přátelství, a je také důležité, aby dokázalo být otevřené, přátelské, empatické, ochotné pomoci a podpořit, sdílet zážitky (Vágnerová, 2012).

Kohoutek (1998) zmiňuje, že díky sociometrickým testům můžeme rozlišit např. pozici **hvězdy** (star) jakožto žáka, který je oblíbený mezi ostatními žáky. Jde o tzv. **postavení alfa**. **Beta postavení** je obsazeno jedincem, který se bere jako **expert** nebo ten zkušenější. Je však i kriticky hodnocen, na rozdíl od pozice alfa. Dále můžeme rozpoznat žáka jako **rovnocennou** osobu, která má průměrné volby. Má souřadné postavení (**gama**). Je to žák, který je spíše pasivní a přizpůsobivý. **Odmítaný** žák dostává pouze negativní volby od ostatních spolužáků. Je mu sice věnována pozornost, ale formou odmítání. Je v pozici „černé ovce“ nebo „obětního beránka“. Jde o postavení **omega**. **Izolovaná** osoba (outsider) je žák,

kterého v sociometrickém testu nikdo nezvolil, i přestože je členem skupiny po fyzické stránce, po psychologické je izolovaný od ostatních. Nikdo ho nevolí a ani on sám nikoho nevolí. Někdy se uvádí další pozice jako např. fackovací panák, šašek, opozičník, moralista, oponent, nezúčastněný, apod.

Chtěla bych zmínit i pojmenování rolí od autorek Pechové a Šišové (2016), které sice tyto role berou z hlediska zaměstnanců a kolektivu, ale myslím si, že se s těmito rolemi můžeme potkávat i ve školní třídě. Za základní role považují zmíněného **vůdce**, **hvězdu** a **černou ovci**. Vůdce je to dítě, které má největší vliv na to, co se ve skupině děje. Hvězda je zase nejoblíbenější, ale nerozhoduje tolik o různých věcech jako vůdce. Černá ovce je žák, který se neidentifikuje se skupinou a je vyčleněný z kolektivu. Rozlišují také i vedlejší skupinové role jako **ambivalent**, **šedá eminence**, **outsider** a **lid**. Ambivalent je žák, jehož názory se odlišují od názorů skupiny. Šedá eminence je „manipulant“, který ovlivňuje rozhodování ve skupině, aniž by si toho všimli. Outsider chce být součástí skupiny, ale ta ho vyčleňuje. Lid je jedinec, kterého skupina nebere ani pozitivně ani negativně, většinou si ho nevšímají.

Řezáč (1998) pracuje s pojmem skupinové role, které jsou určeny dynamikou a fungováním skupiny. Jde o určité vzorce sociálního chování. Opírá se o vymezení rolí od polského psychologa Zaborowského. **Iniciátor** je ten žák, který povzbuzuje společnou činnost. Další je **kontinuátor**, které se snaží udržet a rozvíjet komunikaci. Typ **poskytující informace** je žák, který do skupiny přináší užitečné poznatky, díky kterým se skupina může posouvat. Protikladnou rolí je typ **požadující informace**. **Navigátor** je žák, který sleduje cíle a směřuje skupinu k jejich dosažení. **Motivující- rozechřívající** role žáka aktivizuje ostatní členy. **Harmonizátor** se snaží o rovnocenný podíl členů skupiny a také se snaží ostatní uklidnit. **Blokující role** žáka se snaží předcházet vzniku konfliktů nebo je aspoň zmírnit. Role **požadující ocenění** se zaměřuje na sebe a své zásluhy bez ohledu na skupinu. Role **unikajícího** se snaží držet v pozadí, nezapojuje se do skupinových interakcí. Myslím si, že tyto role se budou nejvíce přibližovat i rolím žáků pracujících ve skupině.

Díky tomu, že učitel změnil frontální organizaci na skupinovou umožňuje změnu rolí žáků, ale i problémy s jejich opuštěním. Učitel by se měl vyvarovat posilování obvyklých rolí na základě toho, že si jich nebude tolik všimnout, např. když nějaký žák získal roli šaška díky pozornosti spolužáků, tím že získá i pozornost učitele, je jeho role podporována. Díky tomu, že nastane změna a žáci jsou rozděleni do skupin, se vytváří možnosti pro další učení, změna činností i chování a žák tak může převzít jinou roli, než tu, na kterou je zvyklý. Na základě

toho, že žák pozoruje ostatní žáky a jejich role, může dokázat odlišit, které role při skupinové práci jsou produktivní a které méně (Kasíková, 2010).

2.5 Přínosy skupinové práce ve vyučování

Než učitel začne využívat skupinovou práci, měl by se zamyslet nejen nad jejími přínosy, ale nedostatky, a pokud možno se je pokusit minimalizovat.

Na základě výzkumů je potvrzeno, že skupinová práce je příznivá, když se nejedná pouze o to, aby se žáci naučili prostá fakta, ale kdy jim učitel zadá problémový úkol, nad kterým je potřeba rozmýšlet, diskutovat, obhajovat svůj názor, apod. Pro učitele však může být pracná didaktická příprava, kdy musí vymezit dané učivo ve formě úloh a otázek, které budou žáci ve skupině řešit (Skalková, 2007).

Při skupinové práci se zvyšuje aktivita při učení. V řešení úkolu je angažováno více žáků i ti, kteří jsou pomalí. Je pro ně jednodušší si před sebou přiznat, že něčemu nerozumí. Vyjadřují se více přirozeně a ztrácejí zábrany. Učitel může věnovat pozornost slabší skupině a zároveň se může připravovat na další činnosti. Také slouží pro obohacení hodiny a vyhnutí se stereotypu (Kasíková, 2010). Skupinová práce podporuje intelektuální růst žáků, rozvíjení sociálních dovedností a též sociální inteligenci, kterou potřebují v osobním i profesním životě. Je důležité umět seznamovat se a tvořit vztahy, komunikovat, spolupracovat, řešit problémy, diskutovat, ale zároveň respektovat mínění druhých, apod. Při skupinové práci se vytváří sociální interakce, která pomáhá rozvíjet tyto složky sociální inteligence. Žáci si procvičují organizační dovednosti, učí se odpovědnosti. Práce ve skupině je pro ně přitažlivější, jelikož mohou být aktivní a zvládnout úkol společně (Šafarčíková, 2011). I žáci, kteří neradi vystupují před třídou se mohou odvážit zapojit do řešení úkolu. Skupinová práce podporuje u žáků sebekontrolu, ohleduplnost a schopnost navzájem si pomáhat (Lisá et al., 2010).

Výhodou může být i to, že skupinová práce může podpořit rozvoj klíčových kompetencí u žáků. Klíčové kompetence můžeme charakterizovat jako „*souhrn vědomostí, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti*“ (RVP ZV, 2017). Patří sem kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, personální a sociální, občanské.

Skupinové vyučování podporuje:

- **Osobnost žáka**, jeho jedinečné znalosti, dovednosti i postoje. Podporuje pozitivní vztah k učení, převzetí zodpovědnosti za přínos do skupiny.
- **Vzájemnou spolupráci** na základě sociální interakce, která probíhá při práci ve skupině. Žáci si vzájemně vyměňují informace, řeší je a vyhodnocují. Podílí se na pracovních činnostech, což můžeme nazvat týmovou spoluprací.
- **Komunikativní dovednosti**, především verbální komunikaci, která se vyskytuje při práci ve skupině. Podporuje rozvoj schopností, díky kterým žák dokáže promyslet a vyjádřit své myšlenky, aktivně se zapojit do diskuze, naslouchat, pokládat dotazy, hájit svoje nápady, argumentovat, apod.
- **Sociální vztahy**, které mohou zajistit vytvoření kvalitní sociální skupiny, podporují vstřícné mezilidské vztahy a zmírňují osobní konflikty. Žáci se učí přiměřeně reagovat, přijímat kritickou zpětnou vazbu, nenechat se ovlivnit předsudky a stereotypy v přístupu k druhým. Sociální vztahy napomáhají při budování pozitivní pracovní atmosféry a také přátelských vztahů mezi žáky. Díky této atmosféře se může podpořit proces učení, zlepšení výsledků, posílení sebevědomí a motivace účastníků se, což zároveň prohloubí stmelení pracovní skupiny (Sitná, 2013).

Skupinová práce se ale nedá využít za všech okolností. Někdy je potřeba, aby se žáci v hodině soustředili a provedli zadání precizně. Oproti hromadnému vyučování neposkytuje tolik faktických informací. Je též nebezpečí, že se do zadání nezapojí všichni žáci. Příčinou může být dominantní jedinec, který ignoruje názory ostatních anebo pasivní jedinci, kteří se nezapojují do plnění úkolu a tzv. se vezou. Učitel tomu může vyhnout, když úkoly budou rozděleny mezi všechny členy skupiny. Pokud nejsou dostatečně rozvinuté sociální dovednosti žáků, mohou vznikat neshody, které ztěžují splnění zadání. Pro učitele je skupinová práce náročnější z hlediska plánování a delšího času na přípravu (Šafarčíková, 2011). Kasíková (2010) zmiňuje další možná úskalí. Skupiny, které spolu pracují mohou být velmi hlučné a rušit se navzájem. Jelikož se jedná především o zvládnutí jednoho úkolu, neprobere se tolik látky a žáci mohou odbočovat od zadaného tématu a povídat si o něčem jiném, protože berou skupinovou práci jako prostor, kdy se neučí. Pro učitele je náročné obcházet všechny skupiny, a navíc každá z nich může dokončit úkol v jiném čase. V učení mohou vznikat chyby, které se okamžitě neopraví. I hodnocení této činnosti může být těžší.

3 VÝZKUM KOMUNIKACE ŽÁKŮ PŘI SKUPINOVÉ PRÁCI

Propojení dvou hlavních kapitol soustřeďujících se na komunikaci mezi žáky a skupinovou práci bych chtěla ukázat na následujícím výzkumu. Ve své studii Stramkale (2018) zkoumal komunikační aktivitu studentů při učení se v malých skupinách. Komunikační aktivita je v rámci této studie chápána jako postoj charakterizovaný energickým působením a zaměřený na dosažení cíle. Cílem bylo definovat faktory spojené s komunikační aktivitou ve skupinách žáků se smíšenými výsledky, ve skupinách s nesmíšenými výsledky stejně tak i ve smíšených genderových skupinách a nesmíšených genderových skupinách. Výzkum byl proveden na lotyšské základní škole od února 2017 do května 2017 a zahrnoval 58 účastníků ve věku 12- 14 let, 37 dívek a 21 chlapců náhodně vybraných. Komunikační aktivita byla analyzována v 16 učebních skupinách. Žáci po skupinové práci vyplňovali sebehodnotící dotazník, který se skládal z výroků, jež hodnotili pomocí šestibodové Likertovy stupnice. Při analýze byly definovány tři faktory, které formují komunikační aktivitu při práci ve skupině. Prvním je aktivita a pasivita členů, druhým je orientace studentů na úspěch a neúspěch a třetí je zapojení studentů při práci.

Co se týká závěrů této studie, učení v menších skupinách je doporučeno využívat buď jako metodu nebo organizační formu, která by měla být zahrnuta do procesu učení. Předtím, než ji však aplikujeme ve třídě, je nutné pochopit určitá rizika, která souvisí s reakcemi žáků. Může se stát, že žák nekomunikuje s ostatními členy skupiny nebo naopak je se zde může objevit někdo dominantní, kdo podřizuje práci skupiny svým zájmům a potřebám. Aby byla umožněna komunikační činnosti mezi členy skupiny, je nutná vzájemná důvěra a solidarita. Může se tak stát tím, že člen skupiny požádá o pomoc ostatní členy nebo naopak sám pomoc nabídne. Studie zjistila, že tento faktor ovlivňuje komunikační aktivitu každého žáka, jak ve skupinách s nesmíšenými výsledky, tak ve skupinách se smíšenými výsledky. Kromě žádosti o pomoc nebo nabídnutí pomoci existují další faktory, které ovlivňují komunikační aktivitu žáka na základní škole. Komunikační aktivita ve skupině smíšených výsledků žáků je většinou spojena s možností být kreativní a významně přispět k práci skupiny, ale ve skupině s nesmíšenými výsledky je určena strachem z neúspěchu nebo orientací na úspěch. Naslouchání ostatním členům skupiny je stejně důležité jako mluvení, jelikož vyžaduje soustředění se na druhého a duševní aktivitu. Jde o aktivní zapojení v procesu učení. Studie zjistila, že touha žáků více naslouchat, než mluvit ve skupině smíšených výsledků souvisí s podřízeností nebo dominancí, ale ve skupině s nesmíšenými výsledky nebyly nalezeny žádné významné vlivy na mluvení nebo naslouchání. Zapojení žáka do smíšené genderové

skupiny souvisí s aktivitou nebo pasivitou. Aktivita žáka ve smíšené genderové skupině je ovlivněna faktory jako příležitost být kreativní a být vůdcem, který má situaci pod kontrolou, stejně jako významně přispět k práci skupiny a být orientován na úspěšné splnění určitého úkolu (Stramkale, 2018).

Myslím si, že tato studie shrnuje to, s čím se budu potýkat v empirické části. Ve skupinách se mezi žáky objevují různé povahy, druhy chování a jednání. Nachází se v nich žáci, kteří chtějí převzít kontrolu nad skupinou i řešením úkolu a patří mezi dominantní typy prosazující svůj názor. Jiní zase se budou těmto názorům podřizovat. Ve skupině jsou i pasivní členové, kteří se do řešení úkolu a komunikace se spolužáky nezapojují, případně velmi málo. Objevují se zde i žáci, kteří potřebují podat pomocnou ruku, ale zároveň i ti, kteří ji ochotně nabízejí. Existují i další projevy chování, které ve studii nebyly zmíněny, a které se mi podařily vypořádat. Představíme si je v následující praktické části.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE

V této kapitole představím výzkum tak, jak byl připraven a realizován. Výzkum je kvalitativního charakteru. Podle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 17) je tento typ výzkumu definován jako „*proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů.*“ V následujícím textu zmíním výzkumné cíle, výzkumné otázky a následně se budu zabývat charakteristikou nástroje, kterým jsem získala potřebná data. Posléze popíšu výzkumný vzorek, a jak jsem při výzkumu postupovala.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavní cíl:

Zjistit, jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě.

Dílčí cíle:

Odhalit, jak se žáci angažují v komunikaci při práci ve skupině.

Zjistit, jak učitelé vnímají komunikaci žáků při práci ve skupině.

4.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě?

Dílčí výzkumné otázky:

Jak se žáci angažují v komunikaci při práci ve skupině?

Jak učitelé vnímají komunikaci žáků při práci ve skupině?

4.3 Metoda sběru dat

Pro výzkum jsem zvolila metodu sběru dat **nestrukturované pozorování a interview**. Pozorování zachycuje to, co se skutečně děje např. jednání a chování lidí (Hendl, 2016). Podle Švaříčka a Šed'ové (2014) je cílem **nestrukturovaného pozorování** „*získat zhuštěný popis jednání, které nemáme dopředu přesně určené.*“ (ibid, s. 145) Začínáme spíše u formulování seznamu otázek, které jsou otevřené pro překvapivé situace. V mém případě jsem přibližně věděla, že se budu zabývat tématem komunikace mezi žáky a jejich angažovaností při práci ve skupině. Pozorování probíhalo v rámci Zlínského kraje na zvolených školách ve třech školních třídách. Díky tomu jsem mohla pozorovat chování žáků

v prostředí, které je jim blízké. Jelikož jsem ale pozorovala chování žáků při skupinové práci, pro lepší zpracování jsem si jednotlivé skupiny nahrávala na videokameru nebo videozáznam, s tím že jsem si tyto záznamy prohlížela a přepisovala až doma. Celkový počet pozorovaných situací byl počet 45. Do průběhu situací jsem mohla zasahovat v jednom případě a to, když jsem si skupinovou práci řídila sama na souvislé praxi.

Interview oproti pozorování zahrnuje i to, co si o tom respondent myslí. Výzkumník by měl zvážit obsahy otázek, jejich formy i pořadí. Dále by měl promyslet délku rozhovoru. Tyhle situace se řeší buď před interview nebo v jeho průběhu podle situace (Hendl, 2016). Interview jsem uskutečnila s šesti učiteli. Následovalo po pozorování jako doplňková metoda v měsících leden a únor. Předem jsem měla připravených šest otázek. V případě, že bylo potřeba se ještě na něco doptat, podávala jsem v průběhu doplňující otázky. Rozhovory probíhaly online formou prostřednictvím notebooku. Následně jsem získaná data přepsala, analyzovala a interpretovala.

4.4 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek představoval žáky 4. a 5. tříd a učitele ze Zlínského kraje. Konkrétně se jednalo o jednu 4. třídu a dvě 5. třídy a učitele, kteří uplatňovali ve svých hodinách skupinovou práci. Jednalo se o šest učitelů z různých škol. Výběr výzkumného vzorku byl ovlivněn dostupností a ochotou škol vzhledem k situaci (covid-19). Většina ředitelů nebyla otevřená, aby se v této době pohyboval kdokoliv cizí na jejich škole, ale nakonec se mi podařilo pozorovat tři různé třídy na rozdílných školách. Zpočátku jsem neměla žádnou odezvu od oslovených respondentů z různých škol. Nakonec se mi je podařilo získat prostřednictvím rodiny, přátel, ale i dobrých vztahů z minulosti.

4.5 Popis postupu sběru dat

Sběr dat jsem zahájila v červnu 2021 v 5. třídě. Další výzkum proběhl v měsících říjen a listopad, který probíhal na mé souvislé praxi v 5. třídě a následně v prosinci ve 4. třídě. Jelikož jsem pozorovala žáky, jak pracují ve skupinách, rozhodla jsem se pořizovat si z těchto hodin video nebo audiozáznamy, proto jsem předem měla schválené potvrzení od rodičů, s tím že veškeré tyto záznamy nebudou nikde zveřejněny a data budou zpracována na základě anonymity. Abych anonymitu zachovala, pojmenovávala jsem žáky různými písmeny z abecedy a učitelé U1-U6. S učiteli probíhalo interview pouze online, kdy jsme rozhovor realizovali přes webkameru. Celkově proběhlo rozhovorů šest. Počet

zaznamenaných situací ve třídě byl 45. V rámci těchto situací jsem zaznamenala práci žáků ve skupinách využitou buď jako metodu nebo ve formě skupinového vyučování. Jsem si vědoma rozdílu těchto pojmů, ale při pohledu na data, která mi připadala bohatá a zajímavá, jsem se rozhodla využít oboje. Tohle rozhodnutí proběhlo až nad jejich analýzou. Sesbíraná data jsem postupně přepisovala a analyzovala. Začaly mi vznikat kódy, které jsem seskupovala k sobě a díky tomu jsem vytvořila kategorie. Následně jsem interpretovala, čímž se budu zabývat v následující kapitole.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budu věnovat výsledkům výzkumu získaných na základě pozorování žáků a interview s učiteli. Data následně analyzuji prostřednictvím otevřeného kódování a interpretuji.

5.1 Analýza a interpretace dat

Získaná data jsem analyzovala prostřednictvím otevřeného kódování a následně interpretovala. Všechna pozorování a rozhovory jsem měla přepsané ve Wordu na notebooku. Tato data jsem si neustále procházela a k opakujícím se pojmům jsem přiřazovala barevné kódy. Text jsem si pročetla vícekrát, dokud se mi kódy nezačaly seskupovat k sobě. Při seskupení kódů mi začaly vznikat první názvy kategorií, které představovaly shrnující název pro skupiny kódů. Pojmenování vzniklých kategorií souvisí s angažovaností a způsoby chování žáků při komunikaci ve skupinové práci. Kategorie, které jsem vytvořila nesou názvy: **Vůdčovství ve skupině**, **Kontrola funkčnosti skupiny**, **Rušivé projevy mezi žáky**, **Odmítání názorů ve skupině**, **Lišácká vychytralost**, **Bezkonfliktní přizpůsobení se** a **Jak to vidí učitel?** V následující tabulce jsem uvedla kategorie, subkategorie a ukázky kódů patřící k nim. Prvních šest kategorií mi vzniklo na základě pozorování na základě toho, jak spolu žáci komunikovali při práci ve skupině. Interview s učiteli sloužilo jako doplňková a potvrzující metoda. Poslední kategorie Jak to vidí učitel? vznikla pro shrnutí a ucelení informací o skupinové práci a v ní probíhající komunikaci mezi žáky.

Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a kódy

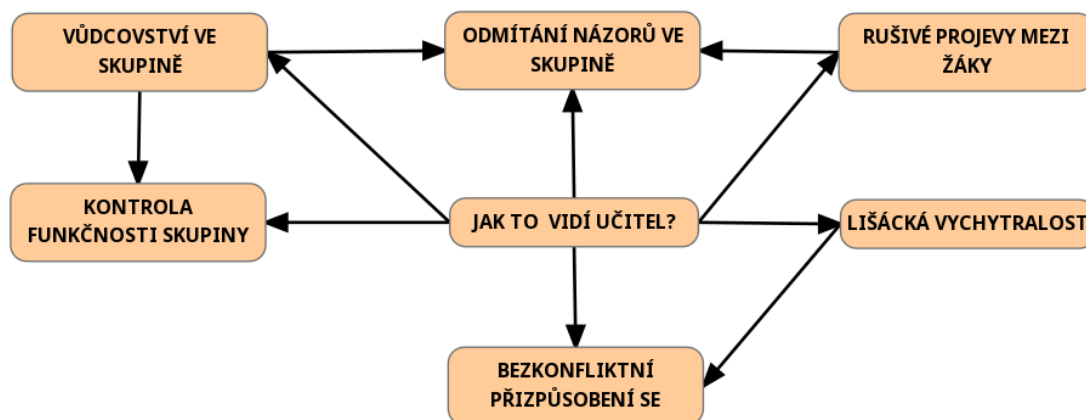
Kategorie	Subkategorie	Kódy
Vůdčovství ve skupině	Velitel Podvelitel Rozumář	Prosazení názoru, přikazování, odůvodňování, podávání návrhů
Kontrola funkčnosti skupiny		Usmířování, zapojování ostatních, pokračování v zadání, rozdělení činností
Rušivé projevy mezi žáky		Humor, šaškování, odbočování od tématu, předvádění se

Odmítání názorů ve skupině		Shazování názoru, ignorování, neústupnost, odmítání zapojit se
Lišácká vychytralost		Řešení bez námahy, přenechání odpovědnosti na druhých, vyloučení, obviňování
Bezkonfliktní přizpůsobení se		Tiché pozorování, nevnímání úkolu, ustoupení ostatním, přitakávání
Jak to vidí učitel?	Přínosy Kritické momenty Podmínky ovlivňující komunikaci ve skupinové práci	Rozvíjení spolupráce, podpora vzájemné komunikace, ulívačka pro žáky, rozdílnost žáků

(Zdroj: vlastní)

V následujícím schématu jsem se pokusila zaznamenat vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Kategorie **Jak to vidí učitel?** je propojená se všemi ostatními, jelikož v rozhovorech s učiteli se objevila všechna zmíněná témata. **Vůdčovství ve skupině** souvisí s **Kontrolou funkčnosti skupiny**, protože vůdce se povětšinou snažil skupinu vést, ať už dominantně nebo nenápadně a s tím souvisí i to, že někteří jedinci chtěli skupinu kontrolovat, aby správně fungovala. **Rušivé projevy žáků** jsem propojila s **Odmítáním názorů ve skupině**, protože určitým projevem, který narušuje práci ve skupině je i to, když jedinec není ochoten se se skupinou domluvit, zamítá veškeré návrhy a musí být vše podle něho. Tuhle kategorii mám zároveň propojenou i s **Vůdčovstvím ve skupině**, protože někteří jedinci nebo-li vůdci se pokoušeli prosadit pouze svůj názor a odmítali nápady ostatních členů skupiny. **Lišácká vychytralost** spočívala v žákově projevu chování, kdy si nějakým způsobem chtěl úkol usnadnit, proto si myslím, že má vztah s kategorií **Bezkonfliktní přizpůsobení se**, jelikož žák se v tomto případě moc neprojevoval a přizpůsoboval se skupině, což mohlo být i právě kvůli tomu, že to bylo pro něj snadnější a ostatní udělali úkol za něj.

Obrázek 3 Pojmová mapa



(Zdroj: vlastní)

Uvědomuji si, že pozorování žáků mladšího školního věku při práci ve skupinách stále přináší data, která nemusí ukazovat na stabilitu jejich rolí. Jednání žáků mohly ovlivňovat různé situace jako třeba obměňování členů ve skupinách, uskutečňování skupinové práce v různých předmětech, apod. Jeden žák mohl vykazovat různé projevy chování např. skupinu vedl, ale mohlo se stát, že pokud se dostal do skupiny, kde se objevil někdo dominantnější, tak se mu podřídil.

5.2 Vůdcovství ve skupině

V životě jsme se určitě setkali s někým, o kom bychom řekli, že má předpoklady a vůdčí schopnosti pro řízení skupiny lidí. Myslím si, že tyto předpoklady se projevují už v raném věku dětí a dají se rozvíjet. Někdo se stane vůdcem, ke kterému je vzhlíženo přirozeně na základě jeho osobnosti a jednání, někdo si tuto pozici snaží vydobýt. Při práci žáků ve skupině se může objevit někdo dominantní, kdo bude podřizovat práci svým zájmům a potřebám (Strankale, 2018). Zaznamenala jsem, že v projevech žáků se mnohokrát objevovala iniciativa pro vedení skupiny. Tato iniciativa se projevovala v žákově chování, kdy chtěl řídit ostatní členy skupiny, mít pod dohledem vypracování úkolu, prosazovat svůj názor anebo podávat návrhy na řešení. Ze získaných dat vyplynulo, že se ve skupině objevoval minimálně jeden jedinec, který měl toto iniciativní chování. Dalo by se ho nazvat právě vůdcem, což můžeme považovat za žáka, který nejvíce ovlivňuje dění ve skupině (Pechová, Šišová, 2016). Potvrzují to i rozhovory s vybranými učiteli, kteří pozorují, kdo se ve skupině projevuje jako vůdčí osobnost s iniciativou řídit dění ve skupině. U3: „*Co se týká i jiných úkolů, tak většinou je tam jeden, který určí, a podle něho se jede.*“ Učitelé se

vyjadřovali o těchto jedincích jako o těch, kteří chtějí organizovat a řídit situaci bez toho, aniž by jim někdo do toho zasahoval. U4: „... jsou děti, které jsou vůdčí, nepustí nikoho ke slovu.“; U1: „... jako jak spíš rozhoduje, co tam bude a co ne, no prostě takový ten vůdce, že odmítá a přijímá jen, co se mu líbí.“ Myslím si ale, že i když se učitelé v tomto názoru shodují, já bych ho doplnila. Podle mě se nedá za vůdce považovat pouze toho, kdo prosazuje svoje názory, podle kterého se nekompromisně postupuje a kdo nebere ohledy na ostatní. Všimla jsem si, že způsob chování z hlediska iniciativy řízení skupiny se projevoval ve dvou odlišných směrech, a to buď **dominantní vedení skupiny**, které převážně popisovali učitelé, anebo **nenápadné vedení skupiny**. V rámci dominantního vedení skupiny jsem pojmenovala projevy chování žáků formou rolí- **velitel** a **podvelitel** a pro nenápadné vedení skupiny jsem zvolila pojem **rozumář**.

Dominantní vedení skupiny bych popsala jako způsoby chování, kterými žák chtěl buď převzít velení nad skupinou, rozhodovat o postupech řešení či prosadit svůj názor anebo si převzít úkol, na kterém chtěl pracovat hlavně on sám (**ukázka 1**). Jak poznamenala U2: „...chcou dokázat prostě, že mají pravdu.“ V této ukázce se nacházeli dva dominantnější jedinci *V* a *R*. Oba se snažili o to, aby měli řešení úkolu pod kontrolou. Byl s nimi ještě jeden žák, který je povětšinou sledoval, někdy něco navrhl, ale především se jednalo o komunikaci mezi těmito silnějšími jedinci. Myslím si, že *V* a *R* mezi sebou částečně soupeřili, jelikož se znali a bavili se spolu i o přestávce. *V* se prosazoval i v ostatních skupinách, ale ne tak silně jako v této situaci, když byl mezi nejbližšími. Pochvilí ale přenechal řešení úkolu na *R* a našel si jinou zábavu (hrál si s pravítkem).

Ukázka 1

V si ji přitáhne k sobě. R si ji přitáhne zpátky.

R: To je lehké. Děleno čtyřmi. Tak to je lehké.

V odstrčí jeho ruku a přitáhne si to k sobě, začne si číst zadání.

D3 se nahne k němu, aby na to viděl.

V: No, tak vypočítej to.

R počítá: Jo, tak tohle je správně.

Myslím si, že v této situaci, kdy se nachází v jedné skupině dva dominantní jedinci je riziko to, že se buď neshodnou, následkem může být rozpad skupiny či nedokončení úkolu anebo se druhý žák vzdá, ale přestane se tím pádem zajímat o úkol, tak jako to udělal *V*. Je teď otázkou, co je správné. Výhodou je to, že žáci mezi sebou rozvíjí komunikační dovednosti,

když se spolu potřebují domluvit, jak poznamenává i U5: „*Takže ta komunikace mezi nima, jestli rozumíte, to je určitě plus.*“ Na druhou stranu to může být i kontraproduktivní v tom smyslu slova, kdy některý z žáků se nakonec odpojí od řešení úkolu. Souhlasím s názorem některých učitelů, že je lepší skupiny promíchávat a možná i účelně žáky roztrdit tak, aby se v každé skupince nacházel pouze jeden vůdce. Jeden ze způsobů, který jsem vyzkoušela i sama na své praxi je, kdy učitel osloví předpokládané vůdce a ti si sami do skupin vyberou členy, tak jako to praktikuje i U1: „*... tak řeknu, že bude prostě skupinka Ondry, Káji a Michala a to jsou ti individualisté a buď si mají možnost vybrat anebo jim to navybírám sama.*“ Individualisty nazývala děti, které se projevovaly dominantně a na základě těchto zvolených vůdců měla pak jistotu, že nebudou ve skupině spolu.

Jak jsem již zmínila, v rámci **dominantního vedení skupiny** jsem pojmenovala dvě osobnosti žáků, které jsem zaznamenala na základě jejich projevů chování, a to **velitele** a **podvelitele**. Dalo by se říct, že se ve skupině většinou objevoval jeden hlavní vůdce- **velitel**, který chtěl skupinu nebo řešení úkolu řídit. Silně prosazoval svůj názor či rozhodoval o postupu, což potvrdila i U1: „*...jsou prostě velmi dominantní holčičky, které nedokážou dělat ústupky a musí být po jejich.*“ a U2: „*Oni chtěou tu svoji osobnost prosadit.*“ V **ukázce 2** chtěla žákyně, aby ostatní pracovali podle jejího postupu. Po celou dobu skupinové práce se projevovala jako vůdčí osobnost. Někteří členové skupiny na toto jednání reagovali negativně a odmítali její názor, zbylí členové se zase přizpůsobili a nevyjadřovali se.

Ukázka 2

M: Ale dívej jo, zas oni mají.

C: (přerušuje ho) Protože pak ale to budeme mít všechno špatně.

O: **Nejdřív to přečteme a pak uděláme tajenku. Takto se to má dělat.**

M: Ale to je kurva debilní. Já si to budu položit na to.

O: Nemluv sprostě.

Další projevem velitelova chování bylo, že přikazoval ostatním členům, co mají dělat. V **ukázce 3** mě žákyně poněkud překvapila, jelikož během skupinové práce se projevovala spíše nekonfliktně a klidně, ale to je právě to, na co jsem poukazovala, že projevy chování jedince se v průběhu mohou měnit, a i poměrně klidná žákyně dokáže zavelet, když to situace vyžaduje.

Ukázka 3

V: Ranní. Tam jsou myslím dvě (chvíli přemýšlí). Rané brambory bude jedno.

J3: Ale ranní dvě.

A4: **Tak to tam napiš!** (důrazně)

J3: Beraní rohy.

A4: Jedno.

V: Je beran a k tomu přidáš n, takže dvě.

Podvelitelovo jednání bych popsala tak, že se většinou pokoušel převzít velení nad skupinou nebo se marně snažil zapojit, což většinou kvůli veliteli neuspěl. U1 popsala svou zkušenost: „... třeba ze začátku se snaží být aktivní, nejdřív odráží ty útoky a snaží se zapojit, pak se ale naštvoou, slzičky, ničí se ta jejich část.“ Vysvětluje, že někteří žáci se pokouší iniciovat při řešení úkolu, ale většinou se jim to nepovede. Žák v **ukázce 4** se po celou dobu pokoušel převzít velení, které už od začátku měl žák A1, ale ten nedbal na jeho prosby ani pokusy o zapojení se. Když se D2 pokusil prosadit svůj názor, i přestože se mu to nepovedlo, jakmile se dozvěděl, že má pravdu, dal to ostatním členům skupiny najevo. Myslím si, že toto jednání kazí spolupráci mezi žáky, pokud si úkol převezme pouze jeden žák a ostatní nemají možnost se zapojit, jelikož je k tomu nepustí. Dle mého názoru, pokud si toho učitel všimne, měl by žákům naznačit, že se jedná především o spolupráci a domluvu mezi nimi. Mohou klidně diskutovat nad řešením úkolu, ale důležité je, aby ho řešili společně.

Ukázka 4

A1: Počkejte (podívá se znovu na zadání).

D2: **Ne. Můžu zkusit moji nerovnici?**

A1 pročítá si stále zadání.

D2: Vy to máte špatně.

Zbylí dva členové skupiny si ho nevšímají. Jeden člen skupiny (velitel) počítá příklad bez ohledu na žáka D2.

Pochvíli:

D2: Tam mají být všechny čísla.

J2: Nejsem si jistý, ale myslím, že jo.

D2: **Víte, jak jsem to vymyslel já?**

J2: Ne.

Pochvíli:

Já: Takto to může být. Zkuste mi ještě najít další možnosti, kolik může mít strýc let.

D2: **Já jsem vám to říkal. A vy nee, vy jste mi nevěřili.**

A1: Takže, tady může být jakékoliv číslo a musí být větší jak 39 a menší jak 65.

J2: Ale paní učitelka neříkala, že je to správně, řekla, že to tak může být.

Již zmíněné **nenápadné vedení skupiny** se jeví jako nenásilné a spočívalo v podávání návrhů i s ohledem na ostatní členy. Nejevilo nucené prosazování nápadů. V rámci nenápadného vedení skupiny bych charakterizovala žákově chování pojmem **rozumář**, který členům skupiny úkol vysvětloval a upřesňoval, snažil se ho odůvodnit, aby ho pochopili. Také podával návrhy na řešení úkolu na rozdíl od velitele, který je spíše prosazoval. Rozumář se více ohlížel na názory ostatních. V následující **ukázce 5** se nachází dominantní žáci *M* a *O*, ale i žákyně *C*, která nebyla výrazným vůdcem skupiny. Po důkladnějším zaměření se na ni jsem zpozorovala, že se rozumně a nenápadně pokoušela skupinu řídit, navrhovat řešení, spolupracovat s ostatními a dbát i na jejich názory.

Ukázka 5

M: Tak kdo čte rychle? Kdo čte rychle? Olívie na.

O: Já nečtu nejrychleji.

L: (úsměvně): Vzduchem lítaly kremrole.

D: To je jedno, nemusíš číst rychle.

C: Tak nebudem to číst jedna nahlas? Někdo to bude číst nahlas ne?

O: Počkej tak najdeme...

L: Kdo má začátek?

Toto diplomatické chování rozumáře se potvrzuje i v jiné skupině v rámci **ukázky 6**, ve které se *CHI* většinou snažil svůj názor opřít o vysvětlení nebo odůvodnění, proč by zvolil určité řešení úkolu než o striktní prosazení svého názoru. Také podával návrhy, jak dále postupovat a většinou bral v potaz i nápady ostatních. Členové skupiny rozhodně na tohle chování reagovali daleko pozitivněji a povětšinou souhlasili a doptávali se, když rozumář podal návrh. Dle mého názoru se tento způsob jednání blíží právě ke zmíněnému přirozenému vůdcovství, protože žák s tímto jednáním skupinu vedl a zbytek členů skupiny ho bez většího problému následoval. Podával návrhy na řešení, a zároveň se zajímal o názory ostatních.

Také byl ochoten vysvětlovat a pomáhat žákům, kteří úkolu nerozuměli a díky tomu si držel jejich přízeň.

Ukázka 6

CH1: Ne, to je příbuzné.

H10: Ale on nepyká za mřížema, on čeká na ty lidi.

CH1: **Ne, ne, ne počky, já vám to vysvětlím. On pi/yká, ale on to počítá, to je vážně tvrdé.**

H11: Počkej, pi/ykat, jakože pykat za něco, žes udělal?

5.3 Kontrola funkčnosti skupiny

Velmi důležitým článkem při skupinové práci bylo jednání žáka, který se snažil držet skupinu pohromadě. Motivoval ostatní členy k tomu, aby mezi sebou spolupracovali a zapojoval je tím, že se pokoušel organizovat činnosti a role v rámci skupiny. Součástí tohoto projevu chování bylo i řešení konfliktů a usmiřování členů v případě vzniklých neshod během práce na úkolu.

Fungování skupiny může učitel vyzorovat díky tomu, zda jsou zaangažováni všichni členové nebo jestli zde nachází někdo, kdo právě žáky motivuje k jejich zapojení. U4 popsala svoji zkušenost s žákyní, která jednala s ostatními spolužáky s určitým pochopením a chtěla, aby skupina byla správně nastavená, a aby úkol dokončili společně: „... *naklonovat takové jedince, jednak je bystrá, jednak je neskutečně empatická, hned ví, co je potřeba v té skupině a je to takový ten stmelovač, jak bych to řekla, takový ten hasič, když někde hoří, tak jí se daří ty děti jakože ne, pojďme to prvně dodělat děcka.*“

V **ukázce 1** se nacházeli dva jedinci *M* a *O*, kteří se snažili zapojit žáky, jež nepomáhali a tzv. se vezli, případně na sebe upoutávali pozornost především *L*, který skupinu po celou dobu vyrušoval a předváděl se. Tímto projevem jsem se zabývala v předchozí kapitole. Myslím si, že *L* to dělal právě z toho důvodu, protože nevěděl, čím jiným může skupině přispět. Žákyni *O* jsem zmiňovala už při iniciativě řízení skupiny, jelikož se projevovala jako vůdčí osobnost. Následkem této situace bylo, že *M* a *O* oslovili žáka *L*, aby se začal více snažit a pomáhal jim. Bohužel to nepomohlo, *L* strhl ještě druhého spolužáka a bavili se spolu o jiném tématu. V tomto případě, pokud ani žáci nedokážou spolužáka motivovat k zapojení se, asi nezbyvá nic jiného, než aby zasáhl učitel.

Ukázka 1

O: Jo jako, kde ho mám.

L: začne se smát.

M: **Hej kámo spolupracuj trošku.**

O: Jo spolupracujte a najděte mi pero.

M: čte otázku: Zamyslete se nad tím, co to vlastně znamená být dospělým.

O: Ticho. **Dejte další otázku. Nikolasi, jaké je tam číslo?**

N: Čtyři.

M: Devět.

O: Takže nejdřív napíšeme pět. Co umožňuje člověku dýchat? Dýchací soustava.

L: zpívá si lalalala. Nech mi to! (obrázky mu bere N)

M: **Lukáši nechte toho, pojd'te taky spolupracovat.**

Pokud došlo ve skupině ke konfliktu, tak se je pokoušel usmířit jak popisuje U1: „... *občas se v té skupině objeví někdo takový, kdo sám od sebe jim řekne, ať se nehádají*“. Shodují se s názory některých učitelů, ale i autorů (Lisá et al., 2010), kteří zastávají stanovisko, aby se žáci pokusili konflikt nejdříve vykomunikovat mezi sebou a navrhnout řešení. Většinou se ve skupině našel někdo, kdo se toho ujal, tak jako zmiňuje svoji zkušenost U2: „*No dávám jim možnost, aby si to vyřešili sami. Upozorním je na toleranci, respekt, vzít názor druhého. Ode mě je ta cesta upozornění na to, ale v podstatě si to vyřeší sami. A vždy se najde v té třídě někdo, kdo třeba se snaží ten konflikt zmírnit...*“ V **ukázce 2** se dohadovaly dvě žákyně nad tím, jestli do slova doplnit y nebo i. Třetí žákyně H4 se je pokusila usmířit a dodala, že už je to stejně napsané a nebude to druhá žákyně mazat. Zbylé žákyně se přestaly hádat, ale obrátily se na učitelku, aby zjistily, kdo má pravdu. Když se nedokázaly dohodnout ony dvě, hledaly oporu ve vyšší autoritě. Myslím si, že určité neshody mezi žáky jsou prospěšné skrz rozvíjení dovednosti argumentace, protože se učí opírat o konkrétní důkazy a vysvětlení. V tomto případě žákyně odůvodňovaly své argumenty, ale žákyně H4 nechtěla, aby se situace vyhrotila, proto zasáhla a uklidnila je.

Ukázka 2

H6: Ale někdo něco dělá, on piká.

H5 důrazně: Ale je to ve výjmenovaných slovech! Pykat, pýr, pýřit se, čepýřit se. (odůvodňování)

H6: Jak je to ale k tomu jakože souznačné?

H4: Haló (usmívá se). **Tak se tady nehádejte, už to napsala.**

H5 pokračuje: Py/ikat.

H4: **Ona to nevyzmizíkuje, takže.**

H6: Paní učitelko, že pikat.

H5 ji přeruší: Že je to ve výjmenovaných slovech? Pykat, pýr, ...

H6 důrazně: Ale on piká jakože v té hře?

5.4 Rušivé projevy

Rušivé projevy se při skupinové práci vyskytovaly poměrně často. Řekla bych ale, že je to její nedílná součást a nejspíš se tomu nedá úplně zabránit, ale učitel může zmírnit dopady. Nemůžeme předpokládat, že jakmile si žáci sesednou do skupin, začnou hned řešit zadání a nebudou si v průběhu povídat o jiných věcech, předvádět se před sebou nebo jiným způsobem vyrušovat. Vždy se ve skupině najde někdo, kdo práci něčím naruší.

Všimla jsem si, že rušivé projevy dělali především ti jedinci, kteří do úkolu nebyli příliš zapojeni. Řekla bych, že se tyto situace stávaly z důvodu, protože si úkol převzali dominantnější členové, proto si myslím, že by si učitel měl všimnout toho, kdo ve skupině nepracuje a povzbudit jeho i ostatní žáky, aby ho zapojili. Další příčinou mohlo být to, že některým jedincům ve skupině nebyl předmět nebo úkol blízký, tím pádem neměli skupině co nabídnout, a proto se snažili na sebe upozornit např. převedli téma hovoru na něco jiného, o čem měli, co říct. V tomto případě beru přínos to, když žáci, kteří danému učivu rozumí, ho mohou vysvětlit ostatním členům skupiny jejich jazykem. Rušivé projevy take spočívaly v ironických i humorných poznámkách, zesměšňování nebo předvádění se a tzv. šaškování, jak konstatuje i U4: „ ... *ale oni hledali, čím by pobavili, odváděli pozornost od té práce.*“

V následující **ukázce 1** se členové baví o pojmech do vlastivědy a žákyně A2 použila humor k tomu, aby na sebe upozornila. Myslím si, že příčinou bude jeden z výše uvedených důvodů. Hned ze začátku si k sobě zadání přisunuly dvě jiné žákyně a snažily se ho primárně řešit ony. Žákyně A2 se snažila zapojit, ale marně, proto nakonec použila humor k tomu, aby si jí ostatní všimli, což jí nakonec vyšlo.

Ukázka 1

J3: Já ti to budu diktovat (směrem ke K1)

A2: Tak nic (usměje se).

K1: Tak říkej.

A2: **Republika je vlastně takový spojenství. Spojenství to je, spojenství** (začne důrazně pokyvvovat rukou).

K1: Co ta ústava?

J3: Ústava (hledá v učebnici).

K1: Sluneční ústava.

A4: Soustava!

(všichni zasmějou se)

A4: Sluneční ústava. To kdybys řekla paní učitelce, ta by ti dala.

A2: Ústava jsou ústa. Není to ustoupení?

J3 stále listuje v učebnici. Najednou vyhrkne: Ústava! (přečte vysvětlení v učebnici)

K1: Takže co?

J3 pokračuje ve čtení. Pochvíli: Takže je to zákon.

A2: **Napiš tam záchod.**

A4: Nenene, napiš tam. Jaký záchod? (podívá se na A2)

A2: **Záchod sluneční soustavy** (začne se smát)

Jindy se ale jednalo o rušivé projevy v rámci celé skupiny, což vzniklo tím, že žáci měli možnost se rozdělit sami do skupin a samozřejmě se dali dohromady členové, kteří se znali, byli kamarádi a bavili se spolu o přestávce. Poté je ale při práci ve skupině rizikem, že žáci neřeší úkol, ale baví se o jiných záležitostech, jelikož to mohou brát jako volný čas a prostor řešit svoje zájmy, jak sdělil U6: „*...oni se snažili tu skupinu narušovat jako svou osobností, ne spolupracovat ale spíš jako prostě využít to k tomu, aby mohli dělat hlouposti.*“ V **ukázce 2** se sešla skupina žáků, kteří jsou dobří kamarádi a proto se i před kamerou začali předvádět a povídat si o jejich blízkém tématu- youtubeři. Toto téma je provázelo celou práci ve skupině. Byl zde však žák, kterého téma zajímalo, usmíval se, ale byl ostražitý skrz kameru a povětšinou to byl právě on, kdo pak znovu ostatní členy vrátil k řešení zadání, což pomohlo pouze na chvíli. Žáci pracovali, ale po chvílce se zase začali předvádět a bavit se o předchozím tématu youtuberů. Teoreticky asi nevádí, že žáci občas řeší něco jiného, ale je důležité, aby to nepoznamenalo jejich práci a stihli úkol dokončit. V jiném případě by je učitel měl upozornit na to, aby si uvědomili, že nemohou debatovat celou dobu o jiném tématu.

Ukázka 2

A1: otočí se na kameru: **Takže prosím vás, já bych si udělal komerční přestávku.**
(úsměvně)

D3: (přeruší ho a také se podívá do kamery): **A dejte lajk!**

A1: (pokračuje): **A dejte všeci odběr na kanále.**

D2: **SirYakari.**

A1: (usměje se): No dejte ...

D3: (přeruší ho): **A Fizi.**

A1: **Jo na Fiziho na Fiziho.**

J2 (celou dobu nic neříká, jen se usmívá, poté přeruší kluky tím, že začne číst další slova ze zadání): Rané brambory jedno n.

Ostatní se vrátí i hned k zadání

A1: Jo. (začne psát)

D2: (pokračuje v předešlé youtuberské aktivitě, podívá se do kamery): **A běžte na SirYakari.**

A1: (usměje se a začne se předvádět): **Nikam nechod'te, nejhorší merch vůbec.**

Také se před sebou předváděli a dělali si srandu, tak jako to poznamenala U5: „...*když řeknu prostě, ať se rozdělí do skupinek, tak samozřejmě se dají do skupinek kluci, kteří pak dělají hlouposti, nestihnou to zadání.*“ Důsledkem pak může být to, že se žáci nevěnují úkolu, tím pádem ho nestihnou dokončit. Narušuje to pak význam skupinové práce. Učitel tomu může předejít tak, že žáky buď účelně rozdělí a nedá kamarády spolu, případně skupiny střídá anebo když zaznamená, že se žáci nevěnují zadání, upozorní je na to. Myslím si ale, že je to přirozená věc, že si začnou povídat mimo téma. Učitel by s tím měl počítat a brát to do určité míry s nadhledem, tak jako to popsala U1: „...*ale je tam takové to malé ale, že člověk musí počítat s tím, že občas nemluví úplně o úkolu ... ale upřímně to dělají i dospělí, když pracují ve skupině, takže není důvod se tomu divit.*“

V **ukázce 3** žákyně H3 odbočila od tématu, protože se chtěla dozvědět určité tajemství, které mezi sebou měly jiné žákyně. Byla to ale pouze chvilková záležitost. Ve většině případech ani nemusí učitel zasáhnout, žáci si to zvládnou vyřešit sami. Občas se najde někdo ze skupiny, kdo je upozorní, že mají pokračovat na úkolu, tak jako to udělal CHI.

Ukázka 3

H1: Se jmenuje Charlie Chaplin?

H3: Řekne úsměvně: **Ne, že ... to nevím ani já, že to s tou Marií a Luckou, jak Lucka dneska s ní jde ven?**

H1: Jo, ale. (nadzvedne hlavu od lepení)

H2: Cože?

H1: Tady nic, to je jedno.

H2: Ale já to můžu vědět.

H1: Ne ne, (začne kroutit hlavou) my to máme zakázané. My to nikomu ...

H2 něco zamumlá.

H1: Co? My se nebavíme o Marii a Lucce.

H2: Teď jsi to říkala.

H3: Jo ale my se potřebujeme domluvit na něčem. Víš, je to takové složitější.

H2: Tak mi to pošeptej.

H3: Ne počky.

CH2: upozorní je: Vy to chcete řešit fakt jako tady, když to natáčí?

H3: Já nebudu nic tady řešit, ale počky, co jsem chtěla říct. Eee, nevím, co jsem chtěla říct.

CH1: vloží se do toho: No tak jdeme na otázky (a obrátí papír).

5.5 Odmítání názorů

Odmítání názorů ve skupině by se dalo popsat jako neochota přijmout jiný pohled na věc. Toto žákovsko jednaní spočívalo v tom, že názory ostatních shazoval, projevoval nesouhlas, oponoval nebo ostatní členy umlčoval. Choval se neústupně, hadal se s ostatními nebo jejich odpověď ignoroval a neměl o ni zájem. Je problémové, pokud jedinec nedokáže přijmout názory ostatních, jelikož to pak narušuje práci ve skupině. Často se pak urazil a odmítal se do práce dále zapojovat.

U1, U6 a U4 popisují svou zkušenost s tímto chováním U1: „*Někdy to vypadá tedy tak, že někdo nepracuje, zaprčí se a řekne, že to dělat nebude, takže pak hledám já sama takové cesty motivace.*“ U6: „*Některé děti mají problém, když není přijmut jejich názor a nevyhraje to, co říkají, tak někdo se začne stavět do opozice, že nechce fungovat s tou skupinou.*“ U4: „*... ta šla těžce do puberty, někdo jí něco vytkl, tak se urazila a nekomunikovala ... ta si vždy jela to svoje a odmítala názory těch ostatních, ani si to nenechala vysvětlit, že to nemá dobře prostě.*“ Ostatní žáci na tohle chování reagovali povětšinou tak, že buď oponovali,

přizpůsobili se anebo při vyhocené situaci hledali pomoc u učitele. Pokud se žák odmítal zapojit, U4 zmínila i způsob, jakým tuhle situaci řeší: „ ... většinou se to řešilo nechceš dělat? Tak nedělej. On se pak R. zase přidal, protože zjistil, že ho to nebaví. Ověřila jsem si několikrát, že je lepší, než ty děti přemlouvat, tak je nechat, je to i rychlejší prostě. Takhle strávíte čas a oni se stejně musejí rozhodnout, že chtějí se přidat.“ S tímto řešením souhlasím tak částečně, spíše se přibližuji k názoru U1, kdy je to o tom žáky motivovat, každopádně chápu i názor U4, jelikož ne vždy je to možné a někdy je lepší nechat žáka, aby si to promyslel a nezapojovat ho násilím. Tento způsob chování sice považuji za negativní a rušivý na druhou stranu je zde prostor pro vývoj takového jedince. Myslím si, že skupinová práce může přispět k tomu, aby se naučil přijímat a respektovat názory ostatních, a aby začal spolupracovat se členy skupiny. Je nezbytné se tohle naučit pro život, a proto by měl učitel celkově všem žákům vysvětlit, že je v pořádku nemít stejný názor, ale vyslechnout si i tu druhou stranu a pokusit se najít společně řešení.

V **ukázce 1** se měli žáci domluvit na příběhu a ztvárnit ho pomocí nalepených listů ze stromu. Žákyně chtěla prosadit, jak by příběh měl vypadat. Ostatní žákyně ale vymyslely jiný příběh, a tak se Z urazila a přestala se zapojovat a lehla si na lavici. Zbytek členů reagoval na to tak, že chtěli zjistit, proč s nimi nemluví a snažili se ji zapojit. Z ale působila neústupně a kreslila si svůj obrázek bez vysvětlení. Může být přínosné, když žáci se snaží bez učitelovy pomoci takovou situaci vyřešit mezi sebou. V tomto případě to ale nepomohlo, žákyně ignorovala povzbuzování spolužaček. Nechaly ji a tvořily příběh bez ní. Nakonec se ale žákyně rozmyslela a začala s nimi komunikovat, členové skupiny byli ochotní zapojit její obrázek do příběhu. Při této situaci se stalo to, co popisovala U4, že je někdy lepší nechat žáka, aby se zapojil, až bude chtít.

Ukázka 1

D1: Zito, tak udělej ouško. Udělej, co chceš, pak to dáme dohromady.

Z: (Žákyně leží na stole a nebaví se s ostatními, protože chtěla původně jiný nápad)

D1: Zito notaak. Achjo.

D1: Zito, musíš taky něco udělat.

N2: Ona teď nechce.

D1: Ty se bojíš, že to budeš mít škaredé, že jo?

Z: Ne.

D1: Ty chceš dělat něco jiného než Micky Mouse?

N1: Zito musíš s nama spolupracovat taky.

D1: Mně to nevadí.

N2: No ale víš že, ...

Z: (kreslí si svoje a nezapojuje se do konverzace)

5.6 Lišácká vychytralost

Kategorie odkazuje na situace, kdy se žáci snaží usnadnit si práci v hodině např. opsat řešení úkolu z učebnice anebo od jiné skupiny. Mohou to být i situace, kdy někteří žáci přenechali zodpovědnost na jiných, což naznačují i někteří učitelé. Učitelé popsali problém, že se někteří žáci při skupinové práci tzv. vezou, tak jako to komentuje U2: „*A pak jsou tam děcka, co se vezou a potřebují motivaci a kontrolu.*“ Souhlasím s názorem, že je potřeba tyhle žáky motivovat, případně je občas zkontrolovat a povzbudit, aby na úkolu pracovali i oni nebo vyzvat ostatní, aby dotyčného zapojili. Je však předpokladem, že učitel nemůže monitorovat dění ve všech skupinách současně.

Co se týká usnadnění si práce ve formě opsání úkolu z učebnice, většinou si tohle jednání žáci uvědomovali, že není správné. Jelikož věděli, že jsou natáčeni na kameru, či-li pod nějakým dohledem, pokusili se tyto činnosti dělat nenápadně, tak jako v **ukázce 1**. Žákyně měly vysvětlit pojmy do vlastivědy. Zvolily postup, že si tuto práci usnadní a najdou si dané pojmy v učebnici. Věděly však o tom, že mají nad sebou nepřímou kontrolu ve formě kamery. Jedna žákyně zpočátku reagovala, nejspíše kvůli svědomí, že by se tohle dělat nemělo, ale nakonec se přizpůsobila zbytku skupiny. Je otázkou, jestli žákyně reagovala, že by tohle dělat neměly, z důvodu kamery nebo by reakce byla stejná i bez ní.

Ukázka 1

K2: Takže republika (začne psát do papíru).

K2: Ústava. Co to je ústava (udělá u toho grimasu).

E2: To jsme si všechno psali do toho sešitu.

K2: No právě no právě (udělá zase grimasu). **Podej ji.**

E2: To se nesmí.

K2 zašeptá: To je jedno (zamává rukou).

B se usmívá a taky mávne rukou: **Rychle dělej.**

E2 rychle podá učebnici K2. B se to snaží zakrýt na kameře. Smějí se u toho. K2 si položí učebnici vedle na židli.

B: Ta kamera je tak divně (zasměje se).

K2: Pšššt (dá si prst na ústa).

Domnívám se, že by je učitel měl na začátku práce upozornit, že nevádí, když si na pojmy nevzpomenou, nebudou za to nijak sankciováni a to by mohlo u žáků zmírnit napětí a pokusy podvádět. Na druhou stranu to v nich může vyvolat pocit, že se tím pádem nemusí snažit. V tomhle případě měli žáci vyhledávat pojmy, o kterých se paní učitelka zmínila v předchozí hodině, proto museli čerpat z vlastní hlavy. Pokud ale učitel uvidí, že se jim nedaří na informacích dohodnout nebo si vzpomenout, mohl by jim v průběhu nabídnout možnost použít učebnici, aby si informace zvládli alespoň vyhledat a vysvětlit, jak pojem chápou a zapsat ho. Záleží také na předmětu a na tom, jak je učivo čerstvě probrané nebo náročné. Přenechání odpovědnosti na druhých byla též častá záležitost v rámci práce ve skupině, kdy se žák vyjádřil před ostatními členy, aby na úkolu pracovali oni (**ukázka 2**). S tím souvisí i vymlouvání, které mohlo být obranným mechanismem na to, že jiný žák tuhle zodpovědnost nechtěl přijmout. Nakonec se ale pokaždé našel někdo, kdo se úkolu ujal, tak jako to udělala A2. Je výhodou, když se někdo z žáků nakonec úkolu ujme a může zbylé členy motivovat k tomu, že jdou na tom pracovat společně. Riziko by mohlo nastat v tom, kdyby tento žák si úkol převzal a pracoval na něm sám bez ostatních. Tím pádem by skupinová práce postrádala smysl, jelikož by žáci nespolupracovali na řešení úkolu dohromady.

Ukázka 2

A2: Kde to je, kde to je?

E1: Co kde je?

R: V tělocvičně (ukáže prstem na text). V tělocvičně naší školy.

E1: **No prostě tam něco napište. No napište to tam někdo. Já to psát nebudu.**

J1 ukáže na E1 prstem: **Já nevím,co tam napsat.**

E1: Tak Robo.

A2 si přitáhne papír k sobě.

E1 se chytne se pusou: Ne Ad'o prosím tě. To nebudeme mít pak dobře (zatáhne ji za ruku, aby nepsala).

A2: Ne, já to zkusím. Tak jo kluci, co tam napsat?

Myslím si že ti, co nechávají ostatní, aby raději udělali práci za ně, si chtějí určitým způsobem úkol ulehčit, ale mohlo to být i tím, že si nevěřili. V tomto případě bych řekla, že to byla ta první možnost, jelikož žákyně na úkolu převážně pracovala, ale ostatní členové

skupiny jí nepomáhali, tak se nakonec rozhodla přenechat řešení na nich, což bych řekla, že byl zároveň chytrý tah, aby začal pracovat i zbytek skupiny.

5.7 Bezkonfliktní přizpůsobení

Bezkonfliktní přizpůsobení se spočívalo v žákově chování, kdy se jedinec vůbec nebo minimálně zapojil do dění skupiny. Když žákům byl zadán úkol, občas něco řekl, ale povětšinou je pozoroval, někdy se však zdálo, že nevnímá. V jiném případě se do dění ve skupině třeba zapojil, ale pokud zde byl dominantnější jedinec, vzal svoji odpověď zpátky a bez dohadování se přizpůsobil, případně silnějším jedincům přitakával a souhlasil s řešením (ukázka 1). Projev chování spočíval v nejistém jednání, ujišťování se o správnosti, podceňování svých návrhů nebo dotazování v postupu. Tito žáci si často nejsou jistí sami sebou, mohou postrádat sebedůvěru či znalosti nebo chtějí předejít neúspěchu v komunikaci s dominantnějším spolužákem. Může zde být z jejich strany i nezájem o zadaný úkol.

V **ukázce 1** se žákyně v matematice bavily o tom, jaký nápoj jim automat vydá, když stisknou určitá tlačítka. *H10* sdělila svůj návrh a *H11* odpověď zopakovala, takže bychom mohli říct, že jí přitakávala. V tomto případě je otázkou, jestli se žákyně přizpůsobovala z toho důvodu, že opravdu s druhou žákyní souhlasila anebo protože to byla pro ni jednodušší bezkonfliktní cesta.

Ukázka 1

H10: Když stikneš tlačítka 1, 2, 3 nevyjde ti voda, takže jednička nemůže být čaj, teda voda. Ale když stikneš jedničku, tak čaj, to bude čaj.

H11: **Jo, jednička bude čaj.**

H10: Dvojka, takže dvojka bude mléko.

H11 zopakuje: **Mléko ano.**

Učitelé si často všimají toho, kdo se zapojuje a velí skupině, a kdo naopak pouze přihlíží a přizpůsobuje se, tak jako říká *U2*: „... *kdo jen poslouchá nebo kdo naopak se nesoustředí a neposlouchá, to hned je poznat na té skupinové práci.*“ Příčinu vidí někteří učitelé v tom, že žákům může připadat, že když skupinová práce není hodnocená, nemusí se na ni tak koncentrovat. *U5*: „... *i když samozřejmě je klasifikuju, ale mají pocit, že to není na známky, tak se až tak nesoustředí...*“ Myslím si, že příčin, proč se jedinec nezapojuje, je více. Jeden z důvodů může být právě to, že je jich ve skupině mnoho, proto se spoléhá na ostatní členy, kteří tu práci udělají za něj anebo má naopak nějaký názor, ale stydí se ho vyjádřit před

ostatními. Možná může mít i obavy, že by jeho nápad mohl být zavržen. Také se může stát, že učivu nerozumí a vůbec neví tzv. která bije. Dle mého názoru je to pak na učiteli, jelikož má působit jako poradce a facilitátor. Když takového jedince zpozoruje, měl by ho povzbudit a podpořit, klást mu návodné otázky, ujistit se, jestli úkolu rozumí, případně navrhnout členům skupiny, aby tohoto jedince zapojili a vysvětlili mu zadání.

V **ukázce 2** se žákyně *H2* celou dobu nevyjadřovala při řešení úkolu. Patřila mezi spíše nevýrazné a bezkonfliktní jedince skupiny. Měli za úkol správně poskládat příběh a zodpovědět na otázky. Jelikož *H2* celou dobu mlčela, *CH1* se rozhodl ji zapojit. Zeptal se na otázku a konkrétně oslovil *H2*, aby řekla odpověď. *H2* mlčela, vypadalo to, že neví. Pochvíli se jí *CH1* zeptal znovu a přiblížil jí, co konkrétně chce vědět. *H2* na chvíli zaváhala a odpověděla formou otázky, jelikož si nebyla jistá. Myslím si, že žákyně moc nedávala pozor, když si text spolu pročetli a odpověď si správně tipla. Je dost možné, že žákyně nevnímala, protože jí úkol nezajímal nebo se spoléhala na ostatní, že ho vyřeší. Je výhodou, když samotní členové skupiny si všimnou neaktivity takového jedince a pokusí se ho motivovat k zapojení se.

Ukázka 2

CH1: Tak teď Bára třeba. Báro, takže. Jaký měli dort?

H2 mlčí.

CH1: Baruš, jaký měli dort? (důrazně) dodá: Příchut'.

H2: **Aaaa. Čokoládovou?**

CH1: Ano.

Co už učitel nejspíš neuhlídá jsou dominantní jedinci ve skupině, kteří na jednu stranu mohou skupinu vést, ale na druhou stranu někdy nedávají prostor ostatním žákům pro vyjádření názoru. Může se stát, že neprůbojní žáci svůj názor projeví, ale vezmou ho raději zpět, aby si nedělali zbytečné potíže. Případně raději už od začátku s názory ostatních souhlasí a nekladou odpor. V **ukázce 3** se žákyně baví o tom, jaké y/i mají doplnit do slov. *H4* podala návrh, že by napsala i, ale žákyně *H5* se tomu podivila a sdělila, že to je y, protože je tohle slovo ve vyjmenovaných slovech. *H4* odpověděla, že sice s tím nesouhlasí, ale nakonec ustoupila.

Ukázka 3

H5: Pikat při schovce.

H4: To bude měkké i.

H5: Co? Však to je od slova pykat. Vždyť to je pykat, pýr, pýřit se.

H4: **Já si myslím, že měkké, ale jak chceš.**

H6: Ale někdo něco dělá, on piká.

5.8 Jak to vidí učitel?

Rozhovory s učiteli doplnily pozorování a postřehy, jaké chování u žáků při skupinové práci pozorují, jaké přínosy, ale i kritické momenty přináší a jaké podmínky musí brát v potaz, než začnou skupinovou práci uplatňovat.

Učitelé vidí přínos v tom, že skupinová práce rozvíjí spolupráci. Žáci se díky tomu, že pracují ve skupinách, učí mezi sebou komunikovat, a zároveň tolerovat a respektovat názor ostatních členů. Utužují se vztahy mezi nimi, podporuje se rozvoj kreativního myšlení. U1: *„Dává jim to hodně do života, a že se učí prostě spolupracovat, vycházet s ostatními, brát ty kompromisy, učí se komunikovat, kreativně myslet.“* Skupinová práce podporuje učení se žáků od sebe navzájem U2: *„Tím, že si předávají ty informace mezi sebou, tak se tím vlastně i učí. Když to to dítě přednese ostatním nebo řekne nějakou svou znalost, tak je to rychlejší cesta k zapamatování si dovedností, znalostí, čehokoliv.“* Žáci si dokážou učivo vysvětlit svým jazykem, což může pomoci slabším jedincům, kteří se mohou opřít o členy ve skupině a nejsou na řešení úkolu sami. Mohou se naučit vytvořit si a respektovat určitá pravidla v rámci skupiny. Učitel může žáky rozdělit podle jeho potřeb, tak aby určitá skupina žáků, byla spolu a mohl se jim více věnovat. Může žáky vést k reflexi i sebereflexi U3: *„Na konci, když je ta práce delší někdy hodnotíme, kdo se zapojoval do té skupiny, jak se zapojoval, co se jim povedlo nebo nepovedlo.“* Zmiňují též, že tento způsob vyučování je pro žáky daleko zajímavější a poutavější, žáci se stávají těmi aktivními a učitel ustupuje do pozadí U1: *„Tím, že využiju skupinovou práci, tak je prostě zaktivizuju. Je samotné to baví, mě to baví, oživí to tu výuku...“*

Myslím si, že skupinová práce rozhodně může podporovat zmíněné věci jako spolupráci a komunikaci mezi členy, pokud je správně nastavená. Žáci se učí vyjadřovat své myšlenky, vysvětlovat a obhajovat svůj názor, ale zároveň se ohlížet i na názory ostatních. Je potom otázkou, pokud se ve skupině objeví nějaký konflikt, jestli se s ním žáci zvládnou vypořádat a vyřešit ho nebo je potřeba, aby zasáhl učitel. Podle mého názoru je dobré mít nastavená určitá pravidla ve skupině, nejlépe aby se na tvorbě podíleli žáci, ale sama jsem tuhle situaci

nezpozorovala ani zmíněnou sebereflexi či reflexi žáků ve skupině. Myslím si, že je potřeba nějaké zhodnocení, nad kterým se žáci zamyslí, ale popravdě jsem to spíše zažila při skupinovém vyučování, kdy žáci měli možnost pracovat celou hodinu na zadání než při skupinové práci, která byla spíše zadaná pro rychlé vyřešení úkolu. Podíváme se nyní za kritické momenty, které vidí učitelé při práci žáků ve skupinách.

Mezi kritické momenty učitelé zařazovali hluk, který při skupinové práci bývá, jelikož mezi sebou jednotliví žáci musí slovně komunikovat. U6: „... *práci ve skupině si myslím, že trošičku je hlučněji a ne každý to úplně z těch dětí a učitelů jako bere jako příjemnou věc, někomu to vadí.*” Hluk se může stupňovat, protože žáci se snaží tzv. překřičet ostatní skupiny, proto by měl mít učitel nastavená nějaká pravidla, kdy žáky upozorní na to, že překročili hranice a měli by se trochu ztišit, aby se skupiny nerušily navzájem. Problémem take mohou být odmítnutí a vyčlenění žáci, které skupina nepřijme nebo naopak žáci, kteří nejsou ochotni spolupracovat a sami se odmítají zapojit U1: „... *tak mi ve třídě zůstanou dva, kteří nemají s kým být, protože jsou to ne příliš oblíbení žáci. Když já je přiřadím násilím do nějaké skupinky, tak jsou samozřejmě vyčleňováni.*“ Jako další nevýhodu učitelé zmiňují problémové chování některých žáků, což může vest k rozpadu skupiny U1: „*Pak máme ještě jednoho, který je problémový, v té skupince všechno ničí, používá nadávky, je agresivní, takže se se žáky neustále pere a dělá naschvály, je to s ním prostě komplikované.*“ Žáci mohou brát skupinovou práci jako tzv. ulívání se a mohou začít řešit věci mimo zadané téma anebo práci odbýt, protože není na známky U5: „...*nevýhodné je to, že mají právě pocit, že to není na známky, i když samozřejmě je klasifikuju, ale mají pocit, že to není na známky, tak se až tak nesoustředí kolikrát nebo není ten výkon až tak stoprocentní.*“ Učitelé také zmiňují, že mají nad žáky menší dohled a kontrolu, protože jsou najednou rozptýleni do několika skupin a nemůžou současně kontrolovat dění v každé z nich. Nevýhodou pro některé může být i náročnost přípravy.

Hluk ve třídě při práci ve skupině určitě může být negativum, pokud vyvrcholí na úroveň, kdy se žáci mezi sebou už ruší, proto by měl mít učitel předem stanovené hranice a upozornit je, že se hlučnost blíží k tomu stanovenému stupni. Je smutné, když někteří žáci jsou odmítnutí a něchtějí s nimi ostatní spolužáci z určitých důvodů spolupracovat. Sama jsem mohla zaznamenat tuhle situaci, kdy jedinci si vybírali do skupiny své členy a jednu žákyni vyloženě odmítli. V tomto případě se jednalo o žákyni s ADHD, která ve skupině dělala hlouposti, předváděla se nebo se nezapojovala. Může být tedy pochopitelné, že ji žáci ve skupině nechtěli. Paní učitelka pak s celou třídou měla diskuzi a rozdala jim papíry, aby se každý zamyslel nad tím, co by mohl sám na sobě zlepšit, jelikož všichni máme chyby. Líbilo

se mi, že žáci měli hodnotit sami sebe a následně, kdo chtěl, mohl to přečíst nahlas. Pokud ho nic nenapadlo ke zlepšení, mohli mu ostatní spolužáci navrhnout, co zpozorovali oni. Záleží na důvodu, proč je jedinec vyčleňován. Díky tomuto uvědomění se mohli rozhodnout na sobě zapracovat. Problém je také v tom, kdy žáci berou skupinovou práci jako volnou hodinu a nemusí se tak snažit, když nejsou klasifikováni. Učitel by měl na začátku zdůraznit, že sice práci nehodnotí, ale všimá si toho, jak se zapojují a jak zkouší hledat řešení. Mohl by jim i na začátku naznačit důvody, proč se rozhodl pro skupinovou práci. S tím souvisí právě i to, že učitel nemá pod dohledem všechny skupiny zároveň, na druhou stranu se žáci učí přebírat zodpovědnost sami za sebe a každý člen dohlíží na každého člena. Tomu by mohlo pomoci stanovení rolí v rámci skupiny, což je ale zase charakteristické pro kooperativní vyučování.

Než učitel začne skupinovou práci využívat, měl by si promyslet to, co ji může ovlivňovat. Každá třída je odlišná a každý žák je jedinečný. V některé třídě funguje skupinová práce a domluva v ní bez problému, v jiné třídě se mezi žáky vytvářejí snadněji konflikty, proto učitel nemůže počítat s tím, že vždy všechno bude probíhat perfektně. U1: „... *oni jsou prostě sami schopni vytvořit hezké skupinky, celou dobu pracovat, podrží se v tom týmu jako fakt záleží třída od třídy.*“ Také by se měl zamyslet nad tím, že nyní je ta iniciativa a aktivita přenechána na žácích a on funguje z povzdálí pro případný zásah U6: „... *učitel jde trochu stranou a je takový jenom vůdce možná rádce, ale není úplně ten tvůrce toho děje, co se tam děje v těch skupinách ...*“ Může dávat žákům prostor pro výběr svých partnerů do skupiny, což též ovlivní práci ve skupině. Pokud je učitel nechá vybrat si koho chtějí, samozřejmě se ve skupině sejdou žáci, kteří jsou si nejbližší a buď práce bude fungovat v pořádku anebo to naopak budou považovat za volnou hodinu. U4: „... *když je třeba skupinka žáků, kteří chtějí být spolu a berou to spíš, jakože budou sedět a vykládat si...*“ Učitel má možnost střídat skupiny, aby se žáci mezi sebou poznávali a naučili se pokud možno vycházet s každým ze třídy. U6: „... *že když ty skupiny měníme, že se učí už spolupracovat s různými typy lidí (rozvoj spolupráce), protože samozřejmě každý je jakoby jiný.*“ To, co bude mít největší vliv na skupinovou práci záleží i na tom, jak moc ji učitel využívá U6: „... *taky si myslím, že to je hrozně tím, jak často to ten učitel zapojuje, a jak vlastně dětem tu skupinovou práci podává.*“ Mým názorem je, že čím častěji ji využívá, tím rychleji se žáci naučí v ní fungovat a navyknou si takto pracovat. Hodně s tím souvisí i to, jak učitel skupinovou práci žákům podává, jaké si nastaví pravidla, jak bude do skupiny zasahovat, jaký předmět bude zrovna vyučovat, a z jakých žáků je skupina poskládaná.

6 ZÁVĚRY VÝZKUMU

V následující části mé diplomové práce interpretuji a shrnu výsledky výzkumu, ke kterým jsem dospěla. Výzkum se zaměřoval na žáky prvního stupně základní školy. Konkrétně jsem pozorovala dvě 5. třídy a jednu 4. třídu. Metodu sběru dat jsem zvolila nestrukturované pozorování žáků a interview s učiteli, které sloužilo jako doplňková metoda. Mým hlavním cílem bylo zjistit, **jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě**. Stanovila jsem si dva dílčí cíle. Prvním dílčím cílem bylo odhalit, **jak se žáci angažují v komunikaci při práci ve skupině**. Druhým dílčím cílem bylo zjistit, **jak učitelé vnímají komunikaci žáků při práci ve skupině**.

Hlavní výzkumnou otázkou mé diplomové práce je **Jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě?** Žáci se v komunikaci projevovali různými způsoby. Zaznamenala jsem, že někteří jedinci měli tendence řídit skupinu a činnosti v rámci ní. Tohle řízení skupiny bylo buď ve formě dominantního nebo nenápadného vedení. Žák, který vedl skupinu dominantním způsobem, prosazoval své názory, neohlížel se na rady ostatních, chtěl raději pracovat sám nebo ovládat řešení úkolu. Někdy se ve skupině objevil žák, který chtěl převzít vedení tohoto dominantního jedince, což se mu ale povětšinou nepodařilo. Zpočátku zkoušel nenápadně podávat své návrhy, pokud ale neuspěl, mohlo se jeho úsilí dále stupňovat. Když se stalo, že nakonec jeho odpověď byla správná, byl spokojený a vyčetl dominantnímu žákovi, že měl pravdu a měl ho poslechnout. Ve druhém případě jsem vyzorovala opačný směr pro vedení skupiny, který spočíval v tom, že žák ji vedl nenápadně. Nepřikazoval, ani se neprojevoval příliš dominantně. Jeho chování spočívalo v podávání návrhů, jak má skupina dále postupovat, přičemž se ohlížel i na ostatní žáky. Své nápady odůvodňoval a vysvětloval, proto se i ostatní členové povětšinou s vysvětlením uspokojili a poslechli ho. Řekla bych, že toto bylo ideální vedení skupiny, jelikož žák bral v potaz názory ostatních, a zároveň se opíral i o vlastní odůvodnění a ne rozkazování. Důležitým článkem ve skupině byl jedinec, který řešil konflikty mezi ostatními členy a pobízel je k usmíření se. Dával pozor i na to, aby se zbytečně neodbíhalo od tématu, motivoval a zapojoval ostatní členy ke spolupráci. Organizoval činnosti a případně role v rámci skupiny. Řekla bych, že žák určitým způsobem též vedl skupinu, ale zároveň kontroloval, jestli vše funguje, jak má. Vyzorovala jsem, že v rámci každé skupiny se objevovaly určité situace, které narušovaly práci mezi žáky. Žáci, kteří vyrušovali se projevovali tím, že na sebe upozorňovali, předváděli se, měli humorné nebo ironické poznámky. Často také začali řešit něco jiného, než zadání úkolu. Tito žáci rušili v případech,

kdy nebyli do úkolu aktivně zapojení ať už z důvodu, že je nezajímá, nerozuměli mu nebo se nedostali ke slovu, tím pádem začali na sebe upoutávat pozornost jiným způsobem. Ve skupině se také občas objevil žák, který neústupně prosazoval svůj názor. Projevoval nesouhlas vůči nápadům ostatních členů skupiny, pokud měli jiný pohled na věc. Jejich návrhy shazoval, oponoval jim a dohadoval se. Také je umlčoval nebo je naopak ignoroval. Občas se stalo, že pokud neuspěl, přestal s ostatními komunikovat a zapojovat se. Zajímavé pro mě bylo pozorovat „vychytralé“ žáky, kteří si práci v hodině chtěli usnadnit různými způsoby. Mohly to být způsoby jako opsat tajně řešení úkolu z učebnice, sešitu anebo od druhé skupiny žáků. Většinou to navrhl jeden žák a skupina buď tento způsob řešení zamítla, protože nechtěli podvádět, ale objevili se i jedinci, kteří byli více ovlivnitelní, nechtěli jít do konfliktu nebo to pro ně bylo pohodlnější, proto s návrhem souhlasili. V případě zjednodušení si práce se jednalo taky o situace, kdy se žáci tzv. vezli a přenechali zodpovědnost za řešení zadání na ostatních členech skupiny. Ve skupině jsem zpozorovala i pasivní žáky, kteří se do úkolu zapojovali minimálně nebo vůbec. Většinou ostatní členy pozorovali nebo se rozhlíželi okolo a o zadání se nezajímali. Mohlo to být z důvodu, že těmto žákům nebylo učivo blízké nebo mu nerozuměli. Občas se zapojili, ale pokud si nebyli svou odpovědí jistí a někdo jiný podal odlišný návrh, ustoupili a přizpůsobili se. Chování takových žáků bylo nejisté, většinou se ujišťovali o správnosti. Může to být tím, že taková žáci postrádají dostatek sebevědomí nebo mohou mít špatnou zkušenost z minulosti, že jejich návrh nebyl kolektivem přijat. Dalším důvodem mohlo být, že tito žáci neměli potřebu se zapojovat, protože se spoléhali na vyřešení úkolu skupinou.

Na základě výše uvedených poznatků by se dalo shrnout, že žáci při práci ve skupině spolu komunikují prostřednictvím různých komunikačních strategií, které umožňují skupinu řídit a kontrolovat její fungování, ale i narušovat práci v ní, odmítat názory spolužáků, usnadnit si vypracování úkolu nebo pouze pasivně přihlížet.

Jako první dílčí otázku jsem zvolila: **Jak se žáci angažují v komunikaci při práci ve skupině?** Žáci se při práci ve skupině angažovali v různých případech. Jedinci, které bychom mohli považovat za vůdce, se aktivně participovali na řešení úkolu a na organizaci ostatních členů. Zajímá je čistě výkon, a aby dospěli ke správnému řešení. V některých případech přikazovali ostatním členům, co mají dělat. V jiném případě se angažovali na vypracování úkolu sami, aby se mohli ukázat před ostatními. Našli se zde žáci, kteří se taky chtěli podílet na práci, proto tomuto vůdci oponovali nebo ho žádali, aby je nechal se zapojit. Vůdce povětšinou reagoval odmítavě. Na druhou stranu zde byli i žáci, kterým vyhovovalo,

že za ně úkol udělá někdo jiný, aniž by museli vyvinout snahu. Jiní jedinci se интересовали hlavně na počátku tím, že prosazovali své názory bez ohledu na ostatní. Mohlo se tedy stát, že pokud jejich návrhy nebyly vyslyšeny, urazili se a přestali se do komunikace zapojovat. U jiných žáků spočívala angažovanost v kontrole správného fungování skupiny. Bylo pro ně důležité úkol dokončit, proto ostatní členy usměrňovali a zapojovali do práce. Snažili se také řešit konflikty mezi nimi a usmířovat je. Ve většině případů se opravdu díky tomuto povzbuzení či napomenutí členové zapojili nebo se přestali hádat. Zpozorovala jsem žáky, kteří se nesoustředili až tak výkon, ale na to, aby si jich ostatní členové všimli. Příliš se nepodíleli na vypracování zadání a svým chováním spíše narušovali chod práce. Předváděli se, odbočovali od tématu a upoutávali na sebe pozornost. Ostatní členové většinou reagovali negativně a napomínali je, aby přestali. Někdy se ale našel i žák, který se o úkol přestal zajímat a přidal se k jedinci, který vyrušoval. V rámci skupiny se objevili i žáci, kterým na první pohled záleželo na vypracování úkolu, ale prakticky se do něj příliš nezapojovali, spíše povzbuzovali ostatní a vyčkávali, až ho vyřeší. K tomuto jednání měli blízko i žáci, pro které bylo prioritní vyřešit úkol, ale jednoduchou cestou bez námahy např. opsáním ze sešitu. Nejmenší podíl participace na práci měli pasivní žáci, kteří skupinu tiše pozorovali. Někdy se odvážili svůj názor sdělit a zapojit se, ale pokud se ve skupině nacházel někdo dominantnější, povětšinou se zase stali pasivními pozorovateli. Je dost možné, že i těmto tichým pozorovatelům jejich postavení vyhovovalo, protože měli jistotu, že za ně skupina úkol vypracuje.

Vypozorovala jsem angažovanost žáků ve formě aktivního zapojování se na vypracování a hledání řešení či na organizaci činností ve skupině. Opačný spíše pasivní přístup ke spolupráci a komunikaci spočíval v narušování práce nebo pouhého pozorování ostatních členů.

Druhou dílčí otázkou je: **Jak učitelé vnímají komunikaci žáků při práci ve skupině?**

Učitelé vnímají přínos komunikace mezi žáky při skupinové práci jako příležitost, kdy se učí vyjadřovat a obhajovat své myšlenky, čímž rozvíjí komunikační dovednosti. Je zároveň potřeba, aby neprosazovali pouze svůj názor, ale naučili se domluvit mezi sebou a spolupracovat, což znamená respektovat a tolerovat návrhy ostatních členů skupiny. Díky tomu, že si úkol vysvětlují svým jazykem, se učí od sebe navzájem a mohou tak učivo lépe pochopit.

Na druhou stranu učitelé zmiňují i kritické momenty. Žáci se při skupinové práci potřebují mezi sebou domluvat, což někdy vede k tomu, že je ve třídě nadměrný hluk. To může

způsobovat, že se skupiny mezi sebou vyrušují navzájem. Potíž může být také v tom, pokud skupina vyčlení některého jedince a nekomunikuje s ním nebo opačně člen skupiny není ochoten spolupracovat s ostatními žáky. Problémem také mohou být členové, kteří skupinu narušují a chtějí řešit jiná témata mimo zadání anebo práci odbýt, protože není na známky. Učitelé zmiňují, že ztrácí i větší dohled nad skupinami, než když komunikaci řídí skrze frontální vyučování.

Učitelé vnímají i určité podmínky, které ovlivňují to, jak žáci mezi sebou budou komunikovat. Patří mezi ně odlišnosti mezi žáky samotnými, jelikož jak každý jedinec, tak i třída je rozdílná, proto je komunikace různorodá. Někde mohou vznikat konfliktní situace, v jiné skupině se zase bez větších problémů shodnou. I to, jestli žáci budou mít prostor si do své skupiny zvolit partnery pro práci, bude ovlivňovat jejich komunikaci. Kamarádi, kteří se znají v rámci skupiny a jsou si blízcí mohou odvádět pozornost od zadání úkolu a řešit věci mimo téma. Pokud učitel střídá skupiny, může být pozitivum to, že se žák naučí pracovat i s jinými jedinci. Četnost využívání skupinové práce bude ovlivňovat to, jak spolu budou žáci spolupracovat a komunikovat. Myslím si, že čím častěji, tím více se budou zlepšovat ve zmíněných dovednostech, které skupinová práce podporuje.

Učitelé vnímají komunikaci mezi žáky při skupinové práci jako způsob podporující rozvoj komunikačních dovedností.

6.1 Diskuze a limity výzkumu

V teoretické části jsem se potýkala s problémem, že se mi nepodařilo najít mnoho výzkumů zabývajících se komunikací žáků mezi sebou. Výzkumy se zaměřovaly především na komunikaci učitele a žáků. Dalo by se ale říct že to, jak se žáci projevují v hodině, jestli jsou aktivní nebo pasivní, se bude promítat i do skupinové práce. V teoretické části jsem měla potíž jasně vymezit rozdíl mezi skupinovou výukou, skupinovým vyučováním a skupinovou prací. Autoři tyhle tři pojmy charakterizovali poněkud podobně, dalo by se říct, že spíše je brali jako synonymum, proto jsem pro lepší uspořádání vytvořila tabulku (viz Tabulka 4 Rozdíl mezi pojmy skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce). Skupinovou výuku chápeme spíše v širším slova smyslu a můžeme pod něj zařadit i pojem vyučování, které je bráno jako organizační forma. Skupinová práce je metoda, která je součástí této organizační formy.

Největší potíží ve výzkumné části bylo pro mě najít učitelé pro rozhovor, kteří uplatňují skupinovou práci ve své třídě nebo učitele, kteří by mi dovolili skupinovou práci v jejich

třídě uskutečnit. Navíc v té době bylo i náročnější se do škol dostat skrz situaci (covid-19). Pověětšinou učitelé učili prostřednictvím frontální výuky. Myslím si, že je to škoda, protože jak jsme se dozvěděli nejen od autorů, ale i ze zjištění učitelů v rámci mého výzkumu, skupinová práce nese mnoho výhod. Rozvíjí a podporuje spolupráci mezi žáky a komunikační dovednosti. Zároveň se žáci učí respektovat názory druhého, přebírají zodpovědnost za vlastní učení, učí se také od sebe navzájem tím, že se o zadání diskutují. Ve svém výzkumu jsem nepozorovala pouze skupinovou práci, ale i skupinové vyučování, které paní učitelka uskutečnila ve své třídě. Spočívalo v tom, že každá skupina žáků měla jinou soustavu člověka (dýchací, trávicí, atd.) a pracovali na vypracování zadání celou hodinu, následně ho měli i prezentovat. Jsem si vědoma, že skupinové vyučování je organizační forma, ale nechtěla jsem paní učitelce udávat podmínky pro organizaci výuky. Nad analýzou dat jsem se rozhodla tato data i přesto použít, protože projevy žáků v rámci pozorování této hodiny mi připadaly zajímavé a nemyslím si, že by se až tak lišily od skupinové práce.

Co se týká zjištěných dat, překvapilo mě, kolik různých komunikačních strategií se mezi žáky ve skupině vyskytovalo. Myslím si, že učitel nedokáže postřehnout, co vše se ve skupinách děje. Já jsem tu možnost měla, jelikož jsem si jejich práci nahrávala a posléze pozorovala doma. Když jsem do tohoto tématu vstupovala, nedokázala jsem si představit, co vše se pod ním skrývá. Jediné mé očekávání bylo, že se ve skupině bude objevovat nějaký vůdce. Bylo pro mě zajímavé zjištění, že tento vůdce se může projevovat různě a to, že se buď dominantně snaží převzít kontrolu nad skupinou anebo ji naopak nenápadně vede. Mezi žáky se vyskytovaly i rušivé projevy, které spočívaly v tom, že žáci odbočovali od tématu nebo se před sebou předváděli. Myslím si, že to mohlo být právě z důvodu, že buď učivu nebo tématu nerozuměli, neměli o něj zájem anebo nedostali možnost se zapojit do řešení, proto na sebe upoutávali pozornost jinak. Ve skupině se také objevovali žáci, kteří odmítali názory ostatních a důsledkem toho, když je skupina nevyslyšela bylo, že přestali spolupracovat. Také mě překvapilo, jak jsou někteří žáci mazaní a snaží se najít řešení, jak by si práci mohli usnadnit. Bylo příjemné vidět ve skupině někoho, kdo se opravdu snažil členy udržovat při sobě, usmiřovat je a organizovat činnosti během práce. Na druhou stranu zde byli i jedinci, kteří se do dění ve skupině příliš nezapojovali anebo když vyjádřili svůj názor, vzali ho posléze zpátky. Je otázkou, proč. Tímto tématem jsem se sice nezabývala, ale často jsem během mé diplomové práce přemýšlela právě nad tím, co ovlivňuje chování žáků při práci ve skupině. Chtěla bych v rámci toho navázat na studie (Šeďová & Švaříček,

2010; Navrátilová, 2019; Šed'ová, 2019; Smejkalová et al., 2017), které se zabývaly aktivitou a angažovaností žáků ve vyučování nebo naopak pasivitou žáků. Řešily zde i faktory, které ovlivňují komunikaci žáků během vyučování a to, jestli žáci budou aktivní nebo pasivní. Dle mého názoru se tyhle faktory projevují mezi žáky právě i při práci ve skupině. Mezi ty hlavní, které ovlivňují komunikaci a celkové projevy v chování žáků, patří velikost skupiny, roztrídění žáků do skupin, náročnost otázek, osobnost žáků, apod. Mou osobní zkušeností je, že čím více žáků bylo ve skupině, tím měli všichni menší šanci dostat se ke slovu a většinou si slovo převzali dominantnější jedinci. Záleží tedy i na tom, z jakých členů je skupina poskládaná, jestli se zde sejde více silnějších osobností, které budou soupeřit o vedení ve skupině nebo bude práce probíhat na naprosté domluvě a synchronizaci všech členů. Náročnost úkolu, který mají skupiny splnit může ovlivňovat komunikaci mezi žáky. Tzv. slabší žáci si náročným úkolem nemusí být jisti a nebudou se chtít ztrapnit před ostatními nebo naopak si budou více věřit, protože budou v malém kruhu, kde svým spolužákům důvěřují. Řekla bych, že je v tom daleko více faktorů, než kterých bylo ve studiích zmíněno. Myslím si, že záleží také na osobnosti žáků, jejich temperamentu, na vztazích mezi jednotlivými žáky a na důvěře, kterou mezi sebou mají.

6.2 Doporučení pro praxi

Učitel by měl především dobře znát svoji třídu a na základě toho skupinovou práci promyslet. V první řadě bych učitelům doporučila využívat skupinovou práci právě z důvodu pozitivních přínosů, které jsem už zmiňovala jako je rozvoj spolupráce, podpora komunikace mezi žáky, oživení vyučování, apod. Je potřeba si před skupinovou prací dopředu promyslet různé podmínky např. jak má učitel staré žáky, jestli byli zvyklí skupinovou práci dělat v předchozích ročnících, jak je třída početná, ... Jako první by si měl o skupinové práci něco zjistit, co je její podstatou a její přínosy sdělit žákům a namotivovat je. Jak zmiňuje Pecina a Zormanová (2009) někteří učitelé mají představu, že když žáky rozdělí do skupin, rozdají jim zadání a každý žák pracuje na úkolu sám, že tohle je skupinová práce, ale není. Je potřeba, aby žáci na úkolu pracovali společně. Měl by si také určit cíl hodiny, co by žáci měli zvládnout, co chce u nich rozvíjet a podpořit. Také by měl promyslet, kolik žáků v jedné skupině bude a jakým způsobem je do skupin rozdělí. Měla jsem možnost pozorovat trojice, čtveřice i pětice. Rozhodně bych nedoporučovala pětice, jelikož je náročně se shromáždit k jedné lavici. Lavice by se musely spojit, ale žáci by byli dál od sebe, tím pádem vzniká riziko, že někteří nedostanou prostor se vyjádřit. Většinou si pak úkol převezmou jeden či dva žáci. Ideální jsou podle mě trojice nebo čtveřice. Preferovala bych spíše trojice, protože

zapojení žáků bylo daleko větší v menším počtu. Pokud to byla čtveřice, občas se stalo, že se rozpadla na dvojice a většinou ta druhá dvojice řešila jiné téma. Doporučila bych učitelům stanovit si na začátku určitá pravidla, která si týkají např. nadměrného hluku. Je pochopitelné, že si žáci povídají, ale nemělo by to přesáhnout meze, kdy by se překřikovali a skupiny by se rušily navzájem. Učitel by měl v průběhu skupiny pozorovat a zasahovat v případě, kdy to bude nutné. Měl by si všimnout různých komunikačních strategií, které žáci ve skupině uplatňují a především žáků, kteří se do práce ve skupině nezapojují a zjistit důvody. Měl by motivovat skupinu k tomu, aby zapojila všechny členy, jelikož na tom pracují společně. Potíž může být i v tom, pokud si dominantní žák převezme úkol a nikoho nepustí k zadání. V tomto případě bych radila, aby učitel zasáhl a žákovi zdůraznil, že se na řešení úkolu mají podílet všichni. Pokud nastane konflikt ve skupině, nemusí hned učitel zasahovat a řešit ho, když to nebude nutné. Já sama jsem si při realizaci skupinové práce uvědomila některé momenty. Naučila jsem se, že je lepší dát žákům prostor a příležitost pro to, aby se prvně pokusili problém vyřešit sami. To samé, pokud si žáci nevěděli rady při řešení úkolu, zkusila jsem je povzbudit návodnými otázkami, jak mají dál pokračovat, aniž bych jim prozradila řešení např. jsem jim zadání znovu přečetla a zdůraznila některé body. Žáci povětšinou pak našli cestu k řešení.

ZÁVĚR

Cílem mé diplomové práce na téma komunikace žáků 1. stupně při skupinové práci bylo zjistit, jak probíhá komunikace mezi žáky při skupinové práci ve školní třídě. Dílčími cíli bylo odhalit, jak se žáci angažují v komunikaci při práci ve skupině a zjistit, jak učitelé vnímají komunikaci žáků při práci ve skupině.

Diplomová práce je rozdělená na část teoretickou a praktickou. Teoretická část upřesňuje základní pojmy z oblasti komunikace a skupinové práce. Je rozdělená na tři hlavní kapitoly, které jsou členěny na další navazující podkapitoly. V první kapitole jsem se zaměřila na výukovou komunikaci, která se odehrává ve školní třídě. Navázala jsem popsáním toho, jak se žáci angažují do výukové komunikace. Zmínila jsem i faktory, které ovlivňují, proč se žáci do komunikace nezapojují. Zaměřila jsem se na to, jakým způsobem může učitel podpořit komunikaci mezi žáky. Jedním ze způsobů je právě skupinová práce. Ve druhé kapitole jsem se zabývala skupinovou prací ve školní třídě. Pokusila jsem se objasnit rozdíly mezi užívanými pojmy jako je skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce a zmínila jsem i jaká pozitiva skupinová práce přináší. Ve třetí kapitole je popsán výzkum, který jsem se rozhodla zmínit z toho důvodu, jelikož propojuje téma komunikace a skupinovou práci mezi žáky.

Praktická část je rozdělená na tři kapitoly a to metodologii, výsledky výzkumného šetření a závěry výzkumu. Data jsem získala prostřednictvím nestrukturovaného pozorování žáků a doplňujícího interview s učiteli uplatňujícími skupinovou práci. Z těchto dat mi vzniklo sedm kategorií, které jsem detailně popsala ve výsledcích výzkumného šetření. V závěrech výzkumu jsem zodpověděla na stanovené výzkumné otázky. Zajímavým zjištěním pro mě bylo, kolik různých způsobů a komunikačních strategií žáci v průběhu skupinové práce uplatňují. Mohla jsem pozorovat, kdo skupinu a činnosti v ní řídí, kdo naopak je tím, co se nezapojuje, kdo na sebe strhává pozornost, ale úkol ho nezajímá a kdo chce zadání mít vypracované, ale bez námahy.

Pozorování žáků při práci ve skupině bylo pro mě přínosné, jelikož jsem mohla nahlédnout na to, jak spolu žáci zvládnou komunikovat při zpracovávání společného úkolu, což bylo pro mě motivací přemýšlet nad tím i hlouběji, z jakého důvodu se žáci takto projevují, což jsem popsala v diskuzi. Na závěr jsem zmínila i doporučení pro praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. Bradová, J. (2011). Variácie priestorového usporiadanie školskej triedy a ich vplyv na pedagogickú komunikáciu. *Studia pedagogica*, 16(1), 192-210
2. Čábalová, D. (2011) *Pedagogika pro učitele*. Plzeň: ZČU
3. Čapek, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada
4. Fernandes, A., Huang, C. (2012). Chinese teacher perceptions of the impact of classroom seating arrangements on student participation. *International Journal of Applied Educational Studies*, Al-Yrmouk, 13(1), 49-57
5. Gavora, P. (2007). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido
6. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál
7. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. <https://www.bookport.cz/kniha/socialni-psychologie-pro-pedagogy-2259/>
8. Hermochová, S. (2005). *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS.
9. Hrabal, V., Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Praha: Portál
10. Hrabal, V., Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.
11. Kasíková, H. (2009). *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS.
12. Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál
13. Kasíková, H. (2017). Kooperativní učení na školách: tři pohledy, tři výhledy. *Pedagogika*, 67(2), 106-125
14. Kohoutek, R. (1998). *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM
15. Kožnar, J. (1992). *Skupinová dynamika*. Praha: Karolinum
16. Lisá, E. & kol. (2010). *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků 1. stupně ZŠ*. Praha: Portál
17. Maňák, J., Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
18. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál
19. Mareš, J., Křivohlavý, J. (1995). *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova Univerzita

20. Mechlová, E., Horák, F. (1986) *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN
21. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/41216/>
22. Myhill, D. (2006). Talk, talk, talk: teaching and learning in whole class discourse. *Research Papers in Education*, 21(1), 19-41
23. Navrátilová, J. (2019). Diferencovaná výuka jako cesta k žákovské participaci. *Studia Paedagogica*, 24(1), 158-186
24. Němcová, L., Svoboda, J. (2017). *Praxe dlouhodobých poradenských a seberozvojových skupin*. Praha: Triton
25. Ondrušek, D., & Labáth, V. (2007). *Tréning? Tréning: učenie zážitkom*. Bratislava: PDCS.
26. Patton, J.E., Snell, J., Knight, W.J., & Gerken, K. (2001). *A Survey Study of Elementary Classroom Seating Designs*. National Association of School Psychologists. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED454194>
27. Patty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál
28. Pecina, Zormanová. (2009). *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi*. Brno: Masarykova univerzita
29. Pechová, J., Šišová, V. (2016). *Assessment centrum: moderní nástroje výběru zaměstnanců*. Praha: Management Press
30. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál
31. Rohlíková, L.,Vejvodová, J. (2012). *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada.
32. Řezáč, J. (1998). *Sociální psychologie*. Brno: Paido
33. Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál
34. Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN.
35. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada

36. Smejkalová, K., Smejkal, J. & Juráčková, K. (2017). The influence of communication apprehension on the process of learning a foreign language. *ACC Journal*, 23(3), 118-133
37. Soják, P. (2018). *Osobnostní a sociální rozvoj anebo Strom, mozaika a vzducholoď*. Praha: Grada
38. Stramkale, L. (2018). Student's communication activity in small group learning. *Rural Environment. Education. Personality. Proceedings of the 11th International Scientific Conference*, 11, 237–243.
39. Šafarčíková, S. (2011). *Skupinová práce*. Dostupné z: http://www.ametyst21.cz/media/content/download/154_metodicky-list-skupinova-prace.pdf
40. Šed'ová, K. (2019). Mluvit či nemluvit? Participace na výukové komunikaci očima vokálních a tichých žáků a jejich učitele. *Orbis Scholae*, 13(2), 65-94
41. Šed'ová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál
42. Šed'ová, K., Šalamounová, Z., & Švaříček, R. (2021). *Výuková komunikace*. Brno: MuniPress
43. Šed'ová, K., Švaříček, R. (2010). Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*, 20(3), 24-48
44. Šed'ová, K., Švaříček, R. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál
45. Vališová, A., Kasíková & H., Bureš, Š. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada
46. Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum
47. Wannarka, R., Ruhl, K. (2008). Seating arrangements that promote positive academic and behavioural outcomes: A review of empirical research. *Support for learning*, 23(2), 89-93
48. Zaborowski, Z. (1965). *Sociální psychologie a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Atd.	A tak dále
Apod.	A podobně
A1, D2, J2	Označení žáků počátečními písmeny
U6	Učitel 6
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Typy uspořádání lavic	22
Obrázek 2 Uspořádání lavic.....	33
Obrázek 3 Pojmová mapa	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou.....	26
Tabulka 2 Rozdíly mezi pojmy skupinová výuka, skupinové vyučování a skupinová práce	28
Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a kódy	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Ukázka transkripce pozorování

Příloha P II: Ukázka transkripce rozhovoru

PŘÍLOHA P I: UKÁZKA TRANSKRIPCE POZOROVÁNÍ

V ukázce se nachází tři chlapci A1, D2, J2. Zadání úkolu bylo do předmětu matematika.

Zadání

Otci je 39 let, dědeček je o 26 let starší. Strýc je starší než otec, ale mladší než dědeček. Kolik mu může být let? Zapiš nerovnici.

Např. $90 < 98 < 100$

1. skupina

D2: *Podle mě tady má být 65 a tady má být 39. Alexi, věř mi!*

A1: *Není (usmívá se).*

J2: *Ale tak to je za mě blbost, protože on má být mladší a starší než ten věk.*

A1: *Ano. Tak může být mladší o sekundu (usmívá se).*

D2: *Tak tady něco dáme.*

D2: *Takže. Rozdíl je kolik. Třicet devět.*

J2: *Tak ale ...*

A1: *Tak vypočítej, o kolik je tohle číslo menší.*

D2: *Ale sem si můžeme dát, co chceme.*

A1: *Ne. Tohle číslo je menší než tohle.*

D2: *Ale kolik může, a ne kolik je dědečkovi, ale kolik může. Můžu to zkusit? 52 třeba. Paní učitelko máme to. Paní učitelko, že by tady mělo být 65 a tady 39?*

Já: *Tak to může být. Zkuste mi ještě najít další možnosti, kolik může mít strýc let.*

D2: *Já jsem vám to říkal. A vy nee, vy jste mi nevěřili.*

A1: *Takže tady může být jakékoliv číslo a musí být větší jak 39 a menší jak 65.*

J2: *Ale paní učitelka neříkala, že je to správně, řekla, že to tak může být.*

D2: *Ale je to správně.*

A1: *Není.*

J2: *Možná je no.*

D2: *Je to správně, jenom mi nevěříte.*

J2: *Stejně to prostě nevychází. Můžu to psát?*

D2: *Já bych to nejradši taky psal, ale všechno musí psát Alex (důrazně).*

A1: *Ne jakože může. Mně to nevadí, že píšu.*

D2: *Já bych chtěl taky psát, ať něco dělám.*

A1: *Chcete teda teďka psát?*

J2: *Ne dobrý.*

D2: *Já zas cítím, že tu nic nedělám totiž.*

A1: *Tak piš, jestli chceš (předá papír D2).*

A1 si převezme papír k sobě: *Dneska se upíšu k smrti.*

D2: *Nemusíš to psát, já by jsem to jako psal.*

A1: *Dáme třeba 54, 64.*

D2: *63.*

A1 se hlásí, že to mají: *Jestli tohlencto to už nebude, tak se zblázním. Kluci, myslíte si, že to bude správně?*

PŘÍLOHA P II: UKÁZKA TRANSKRIPCE ROZHOVORU

Rozhovor s učitelem U6

1) Proč děláte skupinovou práci?

Dělám ji hlavně proto, abych trochu jako rozvíjel tu komunikaci mezi nimi, aby si zvykali na to. Já teda ty skupiny střídám jo, někdo to dělá tak, že má stejné skupiny, které spolu pracují. My se střídáme, je to taky podle aktivit teda, ale hlavně proto, aby se naučili komunikovat, aby si uměli nějakým způsobem rozdělit role, což je důležité v té skupině, protože je většinou potřeba, aby někdo psal, někdo mluvil někdo četl jo. Takže je vedu tady k tomuto. Aby ty vztahy ve třídě se trochu stmelily, protože myslím si, že jim to jako hodně pomáhá že někdy, když je fakt potřeba, aby se zapojili všichni, tak je to trošku dává dohromady, a pak v té třídě je taková lepší atmosféra.

2) Tuto třídu učíte jak dlouho?

Mám je teď druhým rokem. A musím se přiznat, že ve 3. třídě jsem šel na to pomalu, takové větší skupiny, teď už ty děcka, jak jsou starší, tak si myslím, že se to dá trochu víc, protože ti třetíáci a čtvrtíáci za mě jsou dost velký rozdíl, takže si myslím, že teď se to dá s něma trochu víc využít, protože mají víc takovou tu schopnost vzít si roli toho vůdce jo, takový ten respekt vůči těm ostatním a ví tak nějak, jak by to mělo fungovat. Jo, tak tento rok se tomu věnuju určitě víc než loni. A ten rozdíl tam určitě vidím, čím víc to s něma člověk využívá. Kdybych to dělal jednou za dva měsíce, tak si myslím, že to nemá úplně ten smysl, ale my tak pracujem několikrát za týden, ať už je to třeba čeština nějaká slovní zásoba, že mají ve skupinkách vymýšlet slova nebo hrajeme „tipni si“, že mají tabulky a tipujou na nějaké otázky odpovědi. Takže minimálně dvakrát za týden máme práci ve skupinách.

3) Vy jste to už tady naťukl, že se ti žáci nějak projevují. Můžete mi více přiblížit, jak se žáci v těch skupinách chovají?

Je to určitě dané jako tou skupinou. Pokud se mi tam potkají jako takové dvě silnější osobnosti, které se chtěou prosadit, tak si myslím, že trošku začíná padat jakoby ta práce v té skupině. Buď to začne někdo bojkotovat nebo se začnou dohadovat, není to úplně ono. Pak když vidím skupinu, kde není problém, kde jsou teda všichni na stejné úrovni, tak že ví, že se musí nějak domluvit a někdo musí dělat to, tamto a ono, tak je to o něčem jiném. Já, když si představím takové dva kluky, co tu mám a já bych je nazval vyloženě jako „kohouti“ na jednom dvorku dva, a ti když přijdou spolu do skupiny, tak je to jako problém. Ta skupina

se rozpadne celá, protože tím že oni se začnou dohadovat o té roli nebo o tom, kdo bude mít navrch, tak je přestanou respektovat i ti ostatní. Ale zas, může se stát, že je tam někdo, kdo prostě tady ty dva přebije a dá se říct, že oni budou pracovat a poslouchat někoho jiného.

4) Pozorujete nějaké opakované chování při obměnách těch skupin?

Jako myslím si, že tam hraje strašnou roli, jak ta skupina je seskládaná. Někdy jsou schopni i takoví ti, jak je nazvat, nechci použít nějaký výraz, ale takoví ti problémoví jako jsou schopni respektovat někoho jiného. Nebo já přemýšlím takhle, když si představím ty moje skupiny. Jakože někdy je ta spolupráce vidět jiná, když se mi potkají tady ti dva, co jsou takoví konfliktní, tak to nefunguje, ale zas kdyby ten jeden třeba se třeba ocitl ve skupince, kde bude převaha děvčat, tak se to trochu změní i to jeho chování.

5) Objevují se ještě jiné druhy chování kromě toho vůdcovství?

Některé děti mají problém, když není přijmut jejich názor a nevyhraje to, co říkají, tak někdo se začne stavět do opozice, že nechce fungovat s tou skupinou. Začne odmítat, ale většinou je to tak, že to je tím, jak se rozdělí, když je to náhodně nebo já je rozdělím, to je asi jedno, tak někdy když někomu vadí ty ostatní děti, když to tak blbě řeknu, tak začne jako odmítat hned, ale oni většinou co já tak sleduju, tak se snaží jako zapojit všichni, ale pak oni někoho zavrhnou nebo zavrhnou jeho názor nebo ho nechtějí poslouchat, tak skončí jako tímto způsobem, že vy mě nechcete poslouchat a neberete můj názor, tak já s váma nebudu pracovat. Si představuji konkrétní případ jednoho žáka, který má problém s těma skupinama. Jak se mu nelíbí možná i ty děti, jak oni pracují spolu, tak on přestane, sedne si o kousek dál a pozoruje je. A někdy jsou ještě takové typy, které se nezapojují sami od sebe, že jsou takoví, že tam sedí a hledí a nejsou aktivní v té skupině.

6) Čím si myslíte, že je to způsobeno?

U některých dětí bych řekl jako takovým nezájmem nějakým celkově jako třeba o školu, protože nejsou všechny děti, i když já se je snažím jako zmotivovat, tak nejde to asi úplně u všech zlomit, protože někdo to má nastavené jako jinak. Možná to může být tématem, které se probírá, jo že to někdo třeba, když má s něčím problém a zrovna děláme to učivo, co mu nejde, tak možná schválně, že nerozumím tomu, tak to dělat nebudu. A někteří si myslím jako, že to je i dost povahově, protože u některých dětí jde vidět, jací jsou to flegmatici, takže oni to berou tak, že můžou v té skupinové práci si jakože odpočinout. Musí být v té skupině takový ten, kdo to zvládne jako uklidnit nebo usměrnit, což některé děti jsou. Řekl bych, že takovým tím usměřňovačem jsou zase holky, protože to pohlaví je takové, že víc chtějí jako

zapůsobit na tu skupinu a prostě to zklidnit a pracovat. Že jsou takové v tomto trošku možná, já nevím, jestli je správné slovo cílevědomější, že víc jako chtějí se zapojovat a nemají možná tak problém, jakože s těma klukama, jak když kluci mají pracovat s holkama, takže v tomto jako vidím dost rozdíl. A nevím, možná je to i třídou, třeba to není všude stejné. To je můj názor.

7) Zatím jste to takto uplatňoval na svojí třídě, co ji máte teď dva roky?

Jo, jo, jo. Já už teda mám praxi deset let, ale musím říct, že předtím jsem měl třídu, ve které bych si asi na to úplně netroufl. Jako dělali jsme ve skupinách, ale určitě ne tolik jako s tou třídou, co mám teď.

8) A proč jste si tam netroufl dělat tu skupinovku?

To složení té třídy bylo jako náročné na zvládnutí i tak jako celou skupinu a jakmile se roztrhla ta pozornost, že jsem nebyl na všechny a neměl jsem je všechny pod dohledem, tak oni toho vřdycky využili, takže se to spíš rozjelo, a ta práce jako ztrácela smysl.

9) Co přesně se v těch skupinách dělo?

No dohadovali se tam, protože tam jako těch osobností, co se chtěli prosadit bylo jako hrozně moc a spíš to bylo takové to, nevím, jak to teď říct, takové jako nevhodné chování, že oni se snažili tu skupinu narušovat jako svou osobností, ne spolupracovat ale spíš jako prostě využít to k tomu, aby mohli dělat hlouposti.

10) Když máte teď tu svoji třídu a objeví se ve skupině nějaký problém, jakým způsobem ho žáci řeší?

Oni jako mají tendence se samozřejmě obracet na mě, chtějí jako řešení ode mě. Já většinou udělám, dle mého názoru by si to měli vyřešit sami, není to asi úplně jako vhodná cesta, ale buď jim to se snažím vyřešit a nějakým způsobem do toho zasáhnout anebo jenom navést na to, co musí udělat pro to, aby jako fungovali líp. Většinou se oni dohadují, že ten nechce to a ten zas to, tak jim řeknu třeba, ať si řeknou svoje silné stránky, komu toto jde líp a to, nebo respektujte se navzájem, poslouchajte, co ten druhý říká. Snažím se je spíš navést, než když bych řekl ty píšeš, ty čteš.

11) A jaká je pak jejich reakce?

V některých skupinách pak nastává to, o čem jsme se bavili, že někdo teda začne stagnovat a nechce, protože je skupinka, která si bude stát za tím svým, i když já jsem je navedl, nevyřešil jsem jim to, tak oni budou si pořád jako některá zůstane na té stejné lince a pak

někdo začne to nebo se to pak rozpadne a na nic nepřijdou nebo nedojdou k tomu cíli toho úkolu. No a pak jsou skupinky, které prostě jako na to zareagují a myslím si, že to je i tou osobností toho učitele ale. Jsou děti, které mě jako učitele respektují trochu víc než zase jiné děti, které mají s tím respektem trochu problém tak obecně. Pořád se to točí okolo toho, jak se ta skupinka poskládá, a taky si myslím, že to je hrozně tím, jak často to ten učitel zapojuje, a jak vlastně dětem tu skupinovou práci podává. My totiž se hodně věnujeme třídě a nějaké spolupráci a komunikaci v třídnických hodinách, které máme pravidelně každý měsíc a my jako i v těch třídnických hodinách takto pracujeme ve skupinách. Anebo se o tom třeba bavíme, jak jako se naslouchat, respektovat, co se nám na druhých líbí, hledáme takové spíš silné, kladné stránky, takže pak je to o takovém nastavení té třídy jako jedné skupiny. Když to funguje jako celek, tak je trošku jednodušší je rozdělit.

12) Všímáte si, že ty věci z třídnických hodin uplatňují při té práci ve skupinách?

Já to úplně jako nepozoruji, nějak jsem se na to ještě nezaměřil, abych pravdu řekl.

13) Jak byste tedy zhodnotil skupinovou práci?

Je dobré, že ty děti si, když to bude třeba u nějaké probírané látky, si to vysvětlí jinak, než když to vysvětlím já. Takže oni si to řeknou trochu jinak a někomu to může pomoci, někdo to může pochopit lépe ode mě a někomu to může pomoci v tom, že to více pochopí od těch svých spolužáků tou jejich řečí. Pak určitě je výhoda to, že když ty skupiny měníme, že se učí už spolupracovat s různými typy lidí, protože samozřejmě každý je jakoby jiný. Další je taky to, že víc ty děti pracují jako samy, učitel jde trochu stranou a je takový jenom vůdce možná rádce, ale není úplně ten tvůrce toho děje, co se tam děje v těch skupinách, takže obecně i takový odpočinek učitele může být výhodou, ale zas je to o tom, jestli ti děti zvládají práci ve skupinách, někdy je potřeba víc to jako vést. Výhodou může být to, že v té menší skupině se projeví více dětí než takhle v celé třídě, že se nebojí před těma dětma v té menší skupině říct svůj názor nebo něco, co ví a my bychom se to od něj nedozvěděli, protože má respekt před tím počtem té třídy. Mám ve třídě jednoho žáka, který má selektivní mutismus, to znamená, že má hodně problém s komunikací nahlas před dá se říct kýmkoliv, takže moc nemluví, ale když je v té skupině a zrovna se podaří, že je v nějaké, komu věří, tak se zapojí. Takže k tomuto si myslím taky určitě, že to může pomoci. Když bych ale měl říct opačně, tak je riziko toho, že se může ta práce v některé skupině rozpadnout, a že vlastně to těm dětem nic nepřinese, protože nebudou schopni si rozdělit ty role a nedojdou k tomu k čemu mají přijít. Dalším problémem může být morálka v té třídě, hluk a podobně, protože u práci ve skupině si myslím, že trošičku je hlučněji, a ne každý to úplně z těch dětí a učitelů jako

bere jako příjemnou věc, někomu to vadí. Já třeba tady nějaké takové děti mám, že vím, že někdy když my rozjedem třeba i v hodině dialog a ty děti začnou mluvit nekontrolovatelně, tak někomu to vadí a začne usměrňovat tu třídu, tím pádem si myslím, že třeba ztrácí trošku tu pozornost. Pro učitele je to taky trochu náročnější na přípravu. Připravit tu práci do skupin, je tam taky to negativum, že je to trošku náročnější v tom zvládnutí, než když si tady posadím dvacet tři dětí a poslouchají mě všechny, než když mám obcházet skupiny, které pracují samy. Pak jsou problém takové ti odmítači no, pak ta aktivita ztrácí smysl.