

ŠPECIFICKÉ METÓDY KOOPERATÍVNEHO UČENIA A ICH APLIKÁCIA V ETICKEJ VÝCHOVE

Tomáš Jablonský

Hlavným prostriedkom činnosti žiakov počas celého pobytu na škole je učenie. Nejedná sa však iba o obsah vyučovacích predmetov, ale tiež o výchovné vplyvy foriem a metód vyučovacieho procesu.

V súčasnosti sa na školách preferuje a je stále dominantný frontálny spôsob vyučovania, do popredia vystupuje dôraz na individualitu dieťaťa a sociálne súvislosti sa zdajú menej dôležité. Základným modelom postavenia žiaka pri frontálnom vyučovaní je tak v podstate postavenie učiaceho sa jednotlivca. Škola je však zároveň aj sociálnym prostredím, kde sa ľudia stretávajú, komunikujú a vzájomne na seba pôsobia. Preto ani pri vyučovaní nepracuje učiteľ s izolovaným žiakom. Ak uvažujeme o postavení žiaka v triede musíme si uvedomiť, že nie je izolovanou učiacou sa bytosťou, ale že je začlenený do určitého sociálneho prostredia, do celého systému vzťahov. Hromadné vyučovanie nemá k dispozícii prostriedky, aby vyčerpalo aj z tohto hľadiska všetky možnosti vyskytujúce sa v triede. Práve sociálne vzťahy, ktoré tu existujú, zostávajú pri hromadnom vyučovaní väčšinou nepovšimnuté. To znamená, že hromadné vyučovanie nevidí sociálne vzťahy medzi žiakmi ako organickú súčasť pedagogickej situácie.

Tradičná škola podľa Stračára (1967) jednostranne zdôrazňovala operatívnu stránku vyučovania, koncipovanú a realizovanú jednoznačne na platforme rozhodujúceho zástoja osobnosti učiteľa. Preto nenarážala na otázku vzťahov, vzájomného procesu medzi žiakmi a učiteľom, resp. medzi samotnými žiakmi, lebo proces osvojovania, riešenia úloh a celý štýl učebnej činnosti mal vyhranený individualistický charakter. Vzniká paradoxná situácia: učenie ako základná forma činnosti detí nezahŕňa pracovné styky medzi žiakmi. Vedie k tomu, že vzťahy v triede môžu vzniknúť na základe iných, druhoradých, niekedy aj pedagogicky škodlivých spôsobov činnosti.

Kde treba hľadať východisko?

Sociálne vzťahy medzi žiakmi ako neoddeliteľné aspekty reálnej výchovno-vzdelávacej situácie využíva práve kooperatívne učenie, ktoré nastáva vtedy, keď žiaci spolupracujú v skupinkách, aby dosiahli spoločné učebné ciele. Umožňuje utvárať interaktívne situácie a tak podporovať priaznivú atmosféru pre učenie sa žiakov (Skalková, 1999,2002). Na potrebu rozvoja tzv. kľúčových kompetencií poukazuje Návrh koncepcie

rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike – projekt „Milénium“ (1999): „*Pre tvorbu inovácii, na vyrovnávanie sa s rýchlými zmenami vo výrobe, technike, pre efektívny výkon povolania je potrebné u žiakov a študentov v procese výchovy a vzdelávania rozvíjať multidisciplinárne zručnosti, tzv. kľúčové kompetencie: schopnosť pracovať v tíme, schopnosť komunikovať, tvorivo riešiť problémy a pod.*“

Vzhľadom na to, že ide o konkrétne interpersonálne správanie, je potrebné experimentovanie, napodobňovanie, nacvičovanie a tréning. Podľa Kožnara (1990) sa predpokladá, že existujú skupinové fenomény, ktorým sa inak, než vlastným zážitkom, vlastnou skúsenosťou a činnosťou nemožno naučiť. Charakter mnohých experimentov ako aj výchovné situácie v prirodzených podmienkach triedy, majú podobu aktívneho sociálneho učenia, v ktorom si deti na základe participačných, aktivizujúcich metód, osvojujú žiaduce spôsoby sociálnej komunikácie, kooperácie a prosociálneho správania. Práve zvyšovanie efektívnosti vyučovacieho procesu umožňuje optimálny výber metód vyučovacieho procesu a efektívna aplikácia zvolenej metódy (*gréc. methodos – cesta, postup*). Všeobecne môžeme povedať, že metóda ako cesta k cieľu je rozhodujúcim prostriedkom na dosahovanie cieľov v každej uvedomelej činnosti. V didaktike pod pojmom vyučovacia metóda chápeme spôsob zámerného usporiadania činnosti učiteľa i žiakov, ktoré smerujú k stanoveným cieľom. Maňák (In: Obdržálek, 2000) chápe vyučovaciu metódu ako koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiakov, ktoré sú zamerané na dosahovanie výchovno-vzdelávacích cieľov.

Vyučovacie metódy prechádzali a prechádzajú dlhým historickým vývojom. Menili sa v závislosti na historicko-spoločenských podmienkach vyučovania, na charaktere školy ako inštitúcie, ktorá reprezentovala určitú historickú epochu, v závislosti na chápaní vyučovacieho procesu v tom ktorom období.

Moderné inovačné didaktické teórie a koncepcie sústreďujú pozornosť nielen k metodologickej kompetencii vyučujúceho, ale kladú dôraz aj na aktívnu spoluúčasť žiakov. Tí nemajú byť iba objektom cudzieho pôsobenia, ale subjektom vlastnej sebarealizácie. (Roth, In: Skalková, 1999).

Johnson, Johnson (1981) členia metódy kooperatívneho učenia na dva okruhy:

- **priame metódy** – pozostávajú zo špecifických a podrobne definovaných techník, ktoré si môžu učitelia osvojiť za pár minút a následne ich aplikovať. Vyžadujú si menej času.
- **pojmové metódy** – učitelia ich využívajú ako šablónu. Osvojenie si ich vyžaduje viac času.

Johnson, Johnson (1981) taktiež vymedzili päť dimenzií podľa ktorých môžeme hodnotiť metódy kooperatívneho učenia:

1. Jednoduchosť naučenia sa metódy.
2. Jednoduchosť počiatočného zavádzania metódy do výučby.
3. Jednoduchosť dlhodobého využívania metódy.
4. Možnosť zavádzania metódy do rozličných predmetov v rozličných úrovniach.
5. Prispôsobivosť metódy voči meniacim sa podmienkam.

Po preštudovaní viacerých prác zahraničných autorov sme vyselekovali a popísali najpoužívanejšie a najznámejšie metódy kooperatívneho učenia (*keďže u nás nie sú príliš známe, uvádzame ich anglické označenia*):

1. **Learning together (LT)** (*autori: D. Johnson, R. Johnson, 1975*)

Podľa tejto metódy sú žiaci rozdelení do malých tímov. Majú spoločne pracovať na jednoduchom projekte. Počas ich práce im učiteľ dáva direktívy, povzbudzuje ich k spolupráci, zvyrazňuje a povzbudzuje vzájomnú interakciu, individuálnu zodpovednosť, sociálne spôsobilosti a skupinový proces. Výsledky práce sú založené ako na individuálnom postavení v rámci skupiny, tak aj na úspechu skupiny ako celku, pričom jednotlivci a skupiny medzi sebou nesúťažia. Táto metóda sa ukázala ako úspešná.

2. **Academic controversy (AC)** (*autori: D. Johnson, R. Johnson*)

Táto metóda operuje s javmi, ktoré sú označované za antagonisticke – *kooperácia a konflikt*. Autori tejto metódy tvrdia, čím výraznejšia je kooperácia, tým sa výraznejšie objavujú aj konflikty. Pokiaľ sú členovia skupiny motivovaní, angažovaní k splneniu úloh, pomoci jeden druhému, je to sprevádzané aj nesúhlasom. Cieľom je povzbudiť proces skúmania alternatívnych pohľadov na problém tým, že žiaci zaujímajú protikladné stanoviská. AC má niekoľko krokov, ktorým základným kontextom je kontext kooperatívny (žiaci, ktorí v skupinách obhajujú kontroverzné stanoviská, sú si už od začiatku činnosti vedomí, že smerujú k spoločnému cieľu a že sú za dosiahnutie spoločného cieľa hodnotení).

Fázy:

- Trieda je rozdelená do 4-členných skupín, v ktorých dvojice pracujú na protikladných stanoviskách. Cieľom je argumentačne spracovať svoju pozíciu a pripraviť je na prezentáciu druhej dvojici. Žiakom sú poskytnuté určité pomôcky, materiál, ďalší si sami vyhľadávajú ap. V tomto prvom kroku, sú žiaci povzbudzovaní, aby pred

uplynutím stanoveného času vyhľadali pomoc žiakov s rovnakou pozíciou s inej skupiny.

- Prezentácia spracovanej pozície (jedna z dvojíc prezentuje, druhá aktívne počúva, robí si poznámky, nezasahuje do prezentácie).
- Diskusia s vopred stanovenými pravidlami (napr. kritizovať myšlienky, nie ich nositeľov, hodnotiť stupeň dôkazov, argumentov, ich logické zdôvodnenie a pod.)
- Obrátenie perspektívy. Dvojice si vymenia pozície a svoje materiály a tak čo najpresvedčivejšie prezentujú svoju pozíciu. Týmto krokom zaistíme, aby žiaci nezostali pripútaní iba k jednému uhlu pohľadu a boli tak otvorení k iným alternatívam.
- Spoločná správa – štvorica spracuje celý materiál, s ktorým môže súhlasiť každý člen skupiny, a to na základe prezentovaných dôkazov a kvalitne štrukturovaných informácií. Potom nasleduje prezentácia správy.
- Hodnotenie – učiteľom, väčšinou na základe individuálneho testovania, je zaradená reflexia skupinovej činnosti.

3. **Student – Team – Achievement – Division (STAD)** (autor: Slavin, 1982)

Táto metóda využíva pozitívnu vzájomnú závislosť členov heterogénnych skupín (4-5 členných skupín), ktorá je daná odmenami. Po prezentácii novej učebnej látky učiteľom, žiaci potom študujú predovšetkým s použitím pracovných listov. (Môžu využiť akékoľvek prostriedky na dosiahnutie učiva.) Ich práca končí, keď všetci zvládnu dané učivo. Pracujú v dvojiciach, skúšajú jeden druhého, diskutujú ap. V určenom čase dostane každý žiak test, ktorý učiteľ hodnotí individuálne. Skóre jednotlivca sa pripočítava k celkovému počtu bodov celej skupiny. Body sú skupine pridelené na základe zlepšenia sa každého žiaka v porovnaní s predchádzajúcim obdobím. Tým pádom sa vylučuje možnosť, že slabší žiaci nebudú prijímaní do tímov, pretože neprispievajú množstvom bodov. Výsledky jednotlivých skupín sa dlhodobo sledujú v tabuľkách na viditeľnom mieste triedy (napr. nástenky, tímy s najlepším skóre sú uverejnené na titulnej stránke školského časopisu...).

4. **Teams – Games – Tournaments (TGT)** (autori: De Vries, Slavin, 1978)

Metóda identická s metódou STAD v používaní pozitívnej vzájomnej závislosti, tímovej práce, s využitím pracovných listov. TGT používa akademickú hru zameranú na to, aby

študenti preukázali že dokonale zvládajú učivo, sociálnu zručnosť a pod. Po jej odprednášaní sa stretnú študenti v 4 – 5 členných heterogénnych skupín, aby si pomohli pri učení. Aby bol možný turnaj medzi jednotlivými skupinami, je potrebné, aby žiaci z rozličných tímov boli umiestnení v skupinách, ktoré obsahujú aspoň troch členov s porovnateľnými schopnosťami. Získané body pre každého študenta sú pridelované celej skupine a výsledku sú porovnávané. Podobne ako STAD aj TGT umožňuje každému žiakovi byť úspešným, pretože tiež pracuje so zlepšením oproti predchádzajúcemu výkonu. Výsledky sa opäť zverejnia.

5. **Group Investigation (GI)** (autor: Sharon, 1976)

V porovnaní s ostatnými metódami zdôrazňuje väčšiu kontrolu žiakov. Žiaci sú rozdelení do skupín. Každá skupina dostane špeciálny projekt alebo úlohu a rozhoduje sa ako najlepšie sprístupniť informácie obsiahnuté v projekte, ako zabezpečiť dobrú organizáciu práce a dobrú prezentáciu projektu. Sú tiež nútení rozhodnúť sa ako si budú vymieňať informácie medzi sebou v rámci skupiny. Učiteľ pomáha žiakom pri plánovaní aktivity a usmerňuje počínanie jednotlivých skupín. Táto metóda poskytuje žiakom kontrolu nad ich učením sa, podporuje zodpovednosť študenta za svoje vlastné štúdium a vyzdvihuje kooperatívne schopnosti.

6. **Jigsaw** (autor: Aronson, 1978)

V súčasnosti existujú dve dodatočné verzie – Jigsaw II a Jigsaw III. Žiaci sú rozdelení do skupín po 4-6 členoch. Každý člen skupiny dostane určité informácie, ktoré z neho urobia „odborníka“, „experta“ pre danú problematiku. Každé skupine sú poskytnuté rovnaké materiály. Odborník si ich preštuduje a stretne sa s členmi ostatných skupín, ktorí sú odborníkmi na tú istú problematiku ako on. Vzájomne si doplnia a upresnia informácie, vrátia sa do svojej skupiny a svoje vedomosti odovzdajú ostatným členom skupiny.

Sapon – Shevin (1990) vidí prínos tejto metódy v jej možnosti aplikácie na rozličné témy a v odbúravaní a upokojovaní napätia, ktoré vzniká medzi žiakmi odlišných rasových skupín.

Jigsaw II – táto modifikácia bola vyvinutá *Slavinom*. Je založená na súťaži medzi učiacimi sa skupinkami.

Jigsaw III – táto modifikácia vyvinutá *Kaganom* sa využíva v bilingválnych triedach. Skupina pozostáva z 3 členov – z anglicky hovoriaceho, bilingválneho žiaka a tretím je žiak, ktorý anglický jazyk neovláda.

7. **Teams – Assisted – Individualization (TAI)** (autor: Slavin, 1982)

Princíp tejto metódy spočíva v kombinácii kooperatívneho a individualizovaného vyučovania. (*Zatiaľ je vypracovaná na používanie v matematických triedach*). TAI je podobná s metódami STAD a TGT. Do skupiniek sú žiaci zaradení na základe diagnostického testu, ktorý určí ich vstupné študijné charakteristiky. Učivo je pripravené ako výučbový program, diferencované do učebných jednotiek, ktorú žiaci zvládajú individuálnym tempom (systém: inštrukcia – práca s učivom – kontrola – test). Individuálnu prácu v určitých fázach nahradí činnosť v dvojiciach, tzv. „tutoring“ – žiaci si vymieňajú pracovné listy, navzájom si kontrolujú výsledky a pod. Keď kontrola preukáže vysoký výkon (80%), žiaci pristúpia k testu. Výsledky testov a počty testov, ktoré boli v týždni splnené, sa zapisujú do skupinových výsledkov. Metóda TAI sa využíva vtedy, keď je trieda natoľko heterogénna, aby sa učila rovnakým tempom.

8. **Cooperative Integrated Reading And Composition (CIRC)** (autori: Stevenson, Madden, Slavin a Farnishom, 1987)

Cieľom tejto metódy je zahrnúť čo najširšiu škálu študijných výsledkov, ktoré žiaci dosiahnu pri zaradení do heterogénnych alebo homogénnych skupín.

Slavin (1990), Johnson, Johnson (2000) uvádzajú ďalšie metódy kooperatívneho učenia:

- Numbered Heads Together
- Think – Pair – Share
- Team Word – Webbing
- Complex Instruction (CI)
- Constructive Controversy (CC)
- Cooperative Structures (CS)

Mnoho výskumníkov, prevažne z USA a Austrálie, sa venovalo výskumom, ktoré sa zaoberali otázkou, či kooperatívne metódy učenia zvyšujú výkon žiakov. Na základe výsledkov týchto prác Gillies (1996) vypracoval meta-analýzu, na základe ktorej dospel k nasledovným záverom:

- Kooperatívne metódy učenia, ktoré využívajú skupinovú odmenu efektívne zvyšujú výkon žiakov.

- Kooperatívne metódy učenia, ktoré nevyužívajú skupinovú odmenu a nepodávajú hodnotenie skupiny nezvyšujú výkon žiakov.
- Kooperatívne metódy učenia, ktoré využívajú rozdelenie úloh v rámci skupiny a hodnotenie skupiny viditeľne zvyšujú výkon žiakov.

Metódy kooperatívneho učenia sa môžu využívať na všetkých predmetoch, sú určené pre rôzne vekové kategórie a sú prispôsobivé voči meniacim sa podmienkam. Sú využiteľné aj v predmete etická výchova, pretože sú aplikovateľné formou zážitkového učenia a aktivizujú žiakov. Ich cieľom v etickej výchove, je umožniť žiakovi, aby si vytvoril na danú tému vlastný názor a osvojil si primerané spôsoby správania. Zohľadňujú cieľ predmetu, ktorým je ovplyvniť hodnotovú orientáciu, postoje, správanie žiaka, formovať jeho osobnosť. Žiaci si na základe skúseností a zážitkov sami vyvodzujú závery pre budúce správanie, formulujú svoje názory za pomoci učiteľa, ktorý má úlohu facilitátora. Učiteľ umožňuje zažiť žiakom určitú hodnotu, nadobudnúť určité informácie, skúsenosti, navodzovaním rôznych situácií.

Pri dodržiavaní uvedených metód a zásad môžeme predpokladať, že sa optimálne výchovné výsledky dostavia. Nie je to však uzavretý proces a výsledky sa nedostavujú ihneď.

Na záver môžeme konštatovať, že stratégie a metódy kooperatívneho učenia vedú k rozvoju empatického správania, k senzitivite, k porozumeniu, k rozvoju priateľských vzťahov, k prekonávaniu interpersonálnych bariér. Rozvojom kooperatívnych spôsobilostí možno dosiahnuť prirodzené potlačenie agresívneho správania. Interakcia v kooperatívnych situáciách vedie k častejšej, presnejšej, otvorenej komunikácii, k jasnejšiemu porozumeniu perspektívy druhého účastníka na danej úlohe, diferencovaným, dynamickým a realistickým pohľadom jeden na druhého, k vyššej sebadôvere, k očakávaniu ďalšej pozitívnej a produktívnej interakcie. V kooperatívnej skupine sa vyskytuje vyššia úroveň vzájomných sympatií a rozvoj sebaúcty.

Metódy kooperatívneho učenia je možné realizovať v školských i mimoškolských podmienkach, záujmových spoločenstvách, teda prakticky v celom sociálno-výchovnom poli.

Aktívna spoluúčasť v procese rozvíjania adekvátnych kooperatívnych aktivít umožňuje rozvíjať pozitívne správanie, ak sú pozitívne sociálne interakcie v interpersonálnom styku a vzťahoch vhodne štruktúrované. Vhodné je utvárať situácie, ktoré pripomínajú situácie v bežnom živote. To umožňuje učiť sa prakticky si osvojovať určité spôsoby kooperatívneho učenia, a tak rozvíjať kooperatívne spôsobilosti, empatické a prosociálne spôsobilosti, zodpovednosť a sebahodnotenie (Žilínek, 1997). Formovanie sociálnych spôsobilostí pre učenie a prácu s druhými je v rámci kooperácie produktívne: kooperatívne

učenie je tak základom pre sociálny rozvoj jedinca, pre účinnú prosociálnu výchovu, o ktorú sa predmet etická výchova usiluje.

Literatúra

- [1] DeVRIES, D. – EDWARDS, K. – SLAVIN, R.: Biracial teams and race relations in the classroom: four field experiments using Teams-Games-Tournament. In: *Journal of Educational Psychology*, 70, 1978, č.3.
- [2] GILLIES, R. M.: Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. In: *Learning and Instruction*, 1996, č. 3, s. 187.
- [3] JOHNSON, D. W. – JOHNSON, J. – ANDERSON, D.: Effects of cooperative versus individualized instruction on student prosocial behaviour, attitudes toward learning and achievement. In: *Journal of Educational Psychology*, 1976, č. 6, s. 446.
- [4] JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. – STANNE, M. B.: *Cooperative learning methods – A Meta – Analysis*. University of Minnesota, 2000.
- [5] JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T.: *Learning Together and Alone*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1975.
- [6] KOŽNAR, J.: Výcvik skupinovĕ – psychoterapeutický a sociálnĕ – psychologický (pokus o srovnání). In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1990, 25, č. 4.
- [7] OBDRŽÁLEK, Z.: *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2000.
- [8] ROSA, V. – TUREK, I. – ZELINA, M.: Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (Projekt „Milénium“). In: *Učiteľské noviny*, 2000, č. 3.
- [9] SAPON – SHEVIN, M.: *Student suppoert trouhgt cooperative learning*. Baltimore : Paul Brookers Publishing, 1990.
- [10] SKALKOVÁ, J.: *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999.
- [11] SKALKOVÁ, J.: Zkvalitňování úrovnĕ vyučování na nizším sekundárním stupni vzdělávání prostřednictvím vnitřní diferenciacie. In: *Pedagogika*, 2002, roč. LII, č.1.
- [12] SLAVIN, R. E.: *Cooperative Learning: Theory, Research and Practise*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1990.
- [13] SLAVIN, R. E.: *When does cooperative learning increase student achievement?* Psychological Bulletin, 1983, č. 3, s. 429.
- [14] STRAČÁR, E.: *Systém a metódy riadenia učebného procesu*. Bratislava : SPN, 1967.
- [15] ŽILÍNEK, M.: *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava : Iris, 1997.

PaedDr. Tomáš Jablonský
Katedra pedagogiky a psychológie
Pedagogická fakulta TU
Priemyselná 4, P.O. Box 9
918 43 Trnava
e-mail: tjablon@truni.sk