

Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti

Tomáš Jablonský

Abstrakt: Cieľom predkladaného príspevku je prezentovať základné východiská didaktického modelu kooperatívneho učenia ako jednu z podstatných inovačných foriem školskej edukácie. V kooperatívnom učení môže učiteľ nájsť model, ktorý sa opiera o uznávané teórie, ale ktorý je zároveň rozpracovaný až do úrovne technológie pomáhajúcej učiteľovi v každodennej praxi, a tak pomôcť prekonať žiakom problémy súčasnej spoločnosti, ktoré môžu byť výsledkom práve neschopnosti alebo neochoty spolupracovať. Chceme tiež upozorniť na dôležitosť premeny vyučovacích aktivít učiteľa, premeny chápania školskej výučby a premeny školy ako inštitúcie. Je preto dôležité nájsť priestor pre skutočné efektívne učenie, založené na budovaní poznania v sociálnom kontexte.

Kľúčové slová: kooperácia, kooperatívne učenie, interpersonálne vzťahy, sociálna klíma, etická výchova

Abstract: The aim of the submitted report was to present basic starting-points of didactic model co-operative learning, as one of relevant innovative paradigms of school education. In the co-operative learning a teacher can find a model, which is based on accepted theories; at the same time, which is elaborated to the level technology that helps to a teacher in his daily experience. We also wanted to call our attention to the importance of metamorphoses of teacher activities, metamorphoses of understanding of school training and finally, metamorphoses of school institution. So it is really important to find some space for actual effective teaching based on building-up of knowledge in social connexion.

Key words: cooperation, co-operation learning, interpersonal relationships, social climate, ethic

Skupina expertov Rady Európy vymedzila súbor kľúčových kompetencií pre Európu, ktorými by mali disponovať mladí Európania:

1. *Učenie* – byť schopný vziať do úvahy skúsenosť, dávať veci do súvislostí a organizovať poznatky rôzneho druhu, organizovať svoj učebný proces, byť schopný riešiť problémy, byť zodpovedný za svoje učenie.

2. *Objavovanie* – zvažovať rôzne zdroje údajov, radieť sa s ľuďmi vo svojom okolí, konzultovať s expertmi, získať informácie, vytvárať a usporadúvať dokumentáciu.
3. *Myslenie, uvažovanie* – chápať kontinuitu minulosti a súčasnosti, nazerať na aspekty rozvoja spoločnosti kriticky, byť schopný vyrovnávať sa s neistotou a komplexnosťou situácií, zúčastňovať sa diskusií a vyjadrovať vlastný názor atď.
4. *Komunikácia* – rozumieť a hovoriť viacerými jazykmi, byť schopný hovoriť na verejnosti, obhajovať a argumentovať vlastný názor, brať do úvahy názory iných ľudí atď.
5. *Kooperácia* – byť schopný spolupracovať a pracovať v tíme, urobiť rozhodnutia, riešiť konflikty, posudzovať a hodnotiť, nadväzovať a udržiavať kontakty.
6. *Práca* – vytvárať projekty, brať na seba zodpovednosť, prispievať k práci skupiny a spoločnosti, organizovať svoju vlastnú prácu, prejavovať solidaritu atď.
7. *Prispôbovanie sa zmenám* – využívať informačné a komunikačné techniky, byť flexibilný pri rýchlych zmenách, nachádzať nové riešenie, byť húževnatý v prípade ťažkostí. (Perret, 1996 in Žilínek, 1999).

Na potrebu rozvoja kľúčových kompetencií poukazuje aj Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike – projekt „Milénium“ (Rosa, Turek a Zelina, 2000): „*Pre tvorbu inovácií, na vyrovnávanie sa s rýchlymi 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.*“

Prieskum požiadaviek na najdôležitejšie spôsobilosti potrebné pre 21. storočie v 500 svetových najúspešnejších organizáciách poskytol nasledovný zoznam v poradí *podľa dôležitosti* (Longworth a Davies, 1996 in Turek, 1998):

- *tímová práca,*
- *riešenie problémov,*
- *interpersonálne spôsobilosti,*
- *ústna komunikácia,*
- *počúvanie,*
- *osobný rozvoj a rozvoj kariéry,*
- *tvorivé myslenie atď.*

Z uvedeného vyplýva, že kooperácia (*z lat. cooperare – spolupracovať; členovia skupiny súčasne vykonávajú určitú úlohu a sú vo svojej činnosti navzájom závislí, spolupracujú*) je nielen veľmi žiadúcou vlastnosťou človeka 21. storočia, ale pre väčšinu detí i dospelých priamo potrebou. Je dôležité uvedomiť si, že prostredníctvom spolupráce sa uspokojuje väčšina iných potrieb – od fyziologických až po potreby bezpečia, lásky, uznania až po potreby sebarealizácie. Každý zložitejší spoločenský produkt je dnes výsledkom spolupráce väčšieho počtu ľudí. Táto spolupráca je o to efektívnejšia, o čo lepšie sú ľudia na ňu pripravení. Je známe, že ľudské schopnosti, teda aj schopnosť spolupracovať, možno formovať len v praktickej činnosti. Kým žiak

nespozná najskôr na menších, potom na väčších úlohách, ale vždy v reálnej životnej a spoločenskej situácii, ktorú vyučovanie umožňuje, čo znamená zodpovednosť, povinnosť, včeleňovanie, podriaďovanie, spolupráca, pomoc, úcta k presvedčeniu iného, tolerancia atď., dovtedy zostanú jeho vedomosti bezkrvné a odtrhnuté od života.

Pedagogické, didaktické a sociálno-psychologické skúmania potvrdzujú, že zmena usporiadania ľudských vzťahov na princípoch kooperácie prispieva mnohostranne k uplatneniu tých parametrov výučby, ktoré sa označujú ako perspektívne: ide predovšetkým o zvýraznenie humanistickej dimenzie vzdelávania, posilnenie demokratického, participujúceho charakteru vyučovania, osobnostného a sociálneho aspektu vzdelávania a výchovy. Taktiež výsledky nami realizovaných výskumov priniesli argumenty v prospech cieľených programov sociálneho rozvoja žiaka prostredníctvom kooperatívneho spôsobu výučby.

Metodika

Cieľ: Zistiť, ako integráciou kooperatívneho učenia do výchovnej činnosti školskej triedy na hodinách etickej výchovy¹ ovplyvníme zmenu sociopreferenčných vzťahov v skupine a sociálnu klímu.

Problém: Aký je vzťah medzi kooperatívnym učením a sociopreferenčnými vzťahmi žiakov školskej triedy na hodinách etickej výchovy?

Hypotéza č. 1 Ak využívame kooperatívne učenie na hodinách etickej výchovy na II. stupni ZŠ, predpokladáme prítomnosť rozdielov v pozitívnom smere medzi vstupnými a výstupnými hodnotami skupinových indexov sociopreferenčných vzťahov v skupine: indexom skupinovej kohézie (ISK_h), indexom skupinovej koherencie (ISK_r), indexom skupinovej integrácie (ISIn), indexom skupinovej klímy (ISK_l).

Hypotéza č. 2 V kontrolných skupinách (KS), kde do štruktúry edukačnej činnosti na hodinách etickej výchovy nezaraďujeme kooperatívne učenie sa, výstupné merania skupinových indexov sociopreferenčných vzťahov v skupine: indexom skupinovej kohézie (ISK_h), indexom skupinovej koherencie (ISK_r), indexom skupinovej integrácie (ISIn), indexom skupinovej klímy (ISK_l) nepreukážu takú pozitívnu zmenu ako v experimentálnej skupine.

Hypotéza č. 3 Ak využívame kooperatívne učenie v školskej triede na hodinách etickej výchovy, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním plebiscitu náklonnosti v experimentálnej skupine bude štatisticky významný.

¹ Etická výchova ako vyučovací predmet je konkrétny, podrobne rozpracovaný a realizovaný projekt, ktorý sa vyučuje na všetkých ZŠ a SŠ SR 12 rokov.

Hypotéza č. 4 V kontrolných skupinách, kde učiteľ do štruktúry edukačnej činnosti na hodinách etickej výchovy nezaraďuje kooperatívne učenie, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním plebiscitu náklonnosti triedy nebude štatisticky významný.

Hypotéza č. 5 Ak využívame kooperatívne učenie v školskej triede na hodinách etickej výchovy, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním vo väčšine premenných sociálnej klímy triedy v experimentálnej skupine bude štatisticky významný.

Hypotéza č. 6 V kontrolných skupinách, kde učiteľ do štruktúry edukačnej činnosti na hodinách etickej výchovy nezaraďuje kooperatívne učenie, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním vo väčšine premenných sociálnej klímy triedy nebude štatisticky významný.

Hypotézy testujú vplyv týchto premenných:

1. kooperatívne učenie (nezávislá premenná),
2. sociopreferenčné vzťahy v školskej triede (závislá premenná 1),
3. sociálna klíma triedy (závislá premenná 2).

Nezávislá premenná – kooperatívne učenie vychádza z teórie a metodiky kooperatívneho učenia. Štruktúru aktivít zameraných na rozvoj kooperácie sme koncipovali podľa modifikovaného modelu fáz výchovného pôsobenia na hodine etickej výchovy podľa L. Lencza (bližšie: Jablonský, 2001). Pri výbere a spracovávaní kooperatívnych aktivít sme čerpali z domácich a zahraničných zdrojov.

Závislá premenná 1 – štruktúra sociopreferenčných vzťahov v skupine je reprezentovaná:

- *skupinovými sociometrickými indexmi*: ISKh (index skupinovej kohézie), ISKr (index skupinovej koherencie), ISKi (index skupinovej integrácie), ISKl (index skupinovej klímy);
- kvantitatívnou metódou *plebiscit náklonnosti*.

Závislá premenná 2 – sociálna klíma triedy.

Intervenujúce premenné: v priebehu experimentu do istej miery môžu pôsobiť intervenujúce premenné (napr. inteligencia detí, osobnosť učiteľa). Predpokladáme, že budú prítomné ako v experimentálnych tak aj v kontrolných skupinách. Je nutné upozorniť, že v našom prípade ide o kvázi-experiment, hoci netreba úplne vylúčiť tieto intervenujúce premenné. Bolo by možné dosiahnuť tento stav pri projektovaní laboratórneho experimentu.

Kontrolu nad intervenujúcimi premennými sme zabezpečili:

- *experimentálne a kontrolné skupiny sú situované do podmienok toho istého školského klimatického typu,*

- *experimentálna a kontrolné skupiny pracovali na hodine etickej výchovy pod vedením toho istého učiteľa.*

Tabuľka 1: *Výsledky analýzy kovariancie (ANCOVA)*

| | Test | Value | F | Effect | Error | p |
|-----------|-------|----------|----------|--------|---------|----------|
| Vek | Wilks | 0,968422 | 0,606493 | 5 | 93,0000 | 0,695086 |
| ES vs. KS | Wilks | 0,974554 | 0,485644 | 5 | 93,0000 | 0,786191 |

V uvedenej tabuľke sú výsledky analýzy kovariancie (ANCOVA). Vek je uvedený ako kovariát, vzhľadom k tomu, že medzi skupinami boli vekové rozdiely. Kontrolovanie veku nám takto umožňuje zistiť potenciálny vplyv veku na výsledné skóre. Skóre položiek pretestu boli v analýze použité ako závislé premenné. Typ skupiny (experimentálna skupina vs. kontrolné skupiny) ako faktory. Z tabuľky 1 vyplýva, že medzi vekovými rozdielmi ani typom skupiny neboli v preteste signifikantné rozdiely.

Výskumnú vzorku tvorilo 37 respondentov, z toho 23 chlapcov a 14 dievčat, ktorí navštevujú 5. a 6. ročník na ZŠ Bielenisko v Pezinku. Z uvedeného súboru respondentov počet žiakov v experimentálnych skupinách (ES) tvorilo 15 žiakov a počet žiakov v kontrolných skupinách (KS) tvorilo 22 žiakov.

Ústrednou metódou testovania hypotéz bol kváziexperiment. Vstupné a výstupné merania v experimentálnej a kontrolných skupinách boli realizované prostredníctvom *parametrického sociometrického testu* (Janoušek, 1986) a *plebiscitu náklonnosti* – špecifická metóda zisťovania dimenzie sympatií (antipatií) vo vzájomných vzťahoch spolužiakov v skupine (Řezáč, 1998), zameraných na skúmanie sociopreferenčných vzťahov v skupine.

Testovanie sociálnej klímy v skupine sme realizovali dotazníkom *Naša trieda – My Class Inventory – MCI*, ktorý bol vypracovaný autormi B. J. Fraserom a D. L. Fisherom (1986).

Výsledky a diskusia

Pri štatistickom spracovaní výsledkov sme použili *neparametrický Wilcoxon signed-ranks test*, ktorý sa používa v obdobných prípadoch pri testovaní rozdielov medzi dvoma závislými skupinami. V tomto prípade to bolo skóre pretestu a posttestu získané od rovnakých respondentov. Ďalej *analýzu kovariancie* (ANCOVA), ktorá umožňuje rozbor vplyvu viacerých faktorov a ich kontrolovanie prostredníctvom tzv. kovariátov.

Na základe komparácie hodnôt vstupného (AT) a výstupného (PT) merania v experimentálnej skupine a kontrolných skupinách sa pokúsime o interpretáciu zmien, ktoré nastali v oblasti vzájomných vzťahov žiakov a ktoré poslúžia pri formulácii záverov o účinnosti experimentálneho zásahu.

Tabuľka 2: *Komparácia vstupných a výstupných hodnôt skupinových indexov (ISKh, ISKr, ISIn, ISKl) v ES, KS1 a v KS2 na ZŠ Bielenisko Pezinok*

| | ES | | KS1 | | KS2 | |
|----------------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| | vstup | výstup | vstup | výstup | vstup | výstup |
| index skupinovej kohézie ISKh | 0,0238 | 0,0285 | 0,0444 | 0,0444 | 0,0530 | 0,0454 |
| index skupinovej koherencie ISKr | 0,333 | 0,4 | 0,4 | 0,4 | 0,583 | 0,500 |
| index skupinovej integrácie ISIn | 0,5 | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 |
| index skupinovej klímy ISKl | 158 | 162 | 106 | 108 | 132 | 130 |

Tabuľka 3: *Komparácia výsledkov vzájomných sympatií (resp. antipatií) v plebiscite náklonnosti pri vstupnom a výstupnom meraní v ES, KS1 a KS2 (ZŠ Bielenisko Pezinok)*

| | aritm. priemer | sm. odchýlka | Z-hodnota | p |
|------------------------|----------------|--------------|-----------|-------|
| Experimentálna skupina | 30,933 | 10,02719 | -1,980 | 0,048 |
| | 34,000 | 10,67135 | | |
| Kontrolná skupina 1 | 24,400 | 5,18973 | 1,311 | 0,190 |
| | 23,900 | 5,13052 | | |
| Kontrolná skupina 2 | 21,583 | 4,28045 | -0,236 | 0,813 |
| | 21,500 | 6,30696 | | |

Zvýšenie indexov skupinovej kohézie a koherencie, ako aj zvýšenie celkového indexu skupinovej klímy vo všeobecnosti (tabuľka 2), tiež signifikantné zvýšenie miery sympatií (tabuľka 3) v ES je dôkazom účinnosti zámernej práce a cielavedomého pedagogického pôsobenia v podobe integrácie kooperatívneho spôsobu výučby do edukačného procesu s cieľom pozitívnych zmien vo sfére vzájomných vzťahov.

Podľa Hara a Jamesa (in Petrussek, 1969) vysoký stupeň integrácie možno dosiahnuť v menších skupinách. Jedným zo spôsobov, ako dosiahnuť zhodu medzi štruktúrou osobných vzájomných vzťahov a štruktúrou kolektívu, je aktívne formovanie osobných vzájomných vzťahov na základe spoločnej kooperatívnej činnosti žiakov. Podľa Petruska (1969) je vysoká kohézia skupiny spätá s charakteristikou skupiny, teda so stupňom, ktorým sú členovia skupiny ku skupine „prítahovaní“. Medzi činitele, ktoré zvyšujú atraktivitu skupiny spomínaný autor zaraďuje: dobrú organizáciu, individuálnu motiváciu plniť skupinou uložené úlohy a úspešnosť skupiny. Tento fakt je opäť výzvou pre prítomnosť vnútornej motivácie v edukačnom procese, k uplatneniu zážitkových vyučovacích postupov aplikáciou kooperatívnych aktivít.

Po využívaní kooperatívneho spôsobu výučby sme registrovali pozitívne rozdiely medzi vstupnými a výstupnými hodnotami skupinových indexov sociopreferenčných vzťahov v skupine – ISKh – indexom skupinovej ko-

Tabuľka 4: Komparácia vstupného a výstupného merania párovým neparametrickým testom Wilcoxonov signed ranks test v dotazníku „Naša trieda“ v ES, KS1, KS2 – ZŠ Bielenisko Pezinok

| Premenná | ES | | | | KS1 | | | |
|------------|---------|----------------|--------|-------|---------|----------------|--------|-------|
| | Priemer | Smer. odchýlka | Z | p | Priemer | Smer. odchýlka | Z | p |
| Spokojnosť | 9,000 | 3,36367 | -2,798 | 0,005 | 8,800 | 2,13733 | -1,323 | 0,186 |
| | 11,666 | 2,72029 | | | 9,883 | 3,60135 | | |
| Nezhody | 13,133 | 2,55976 | -,686 | 0,493 | 12,500 | 1,84089 | -1,055 | 0,291 |
| | 12,800 | 2,67795 | | | 13,000 | 2,66667 | | |
| Súťaživosť | 13,600 | 1,92230 | -3,227 | 0,001 | 12,600 | 3,23218 | -1,328 | 0,184 |
| | 10,600 | 2,32584 | | | 11,516 | 3,86123 | | |
| Náročnosť | 8,866 | 2,44560 | -2,354 | 0,019 | 8,300 | 2,83039 | -2,754 | 0,006 |
| | 10,400 | 2,44365 | | | 10,400 | 2,67499 | | |
| Súdržnosť | 10,200 | 3,44757 | -1,726 | 0,084 | 7,400 | 2,45855 | -0,378 | 0,705 |
| | 11,333 | 3,47782 | | | 7,600 | 3,40588 | | |

| Premenná | KS2 | | | |
|------------|---------|----------------|--------|-------|
| | Priemer | Smer. odchýlka | Z | p |
| Spokojnosť | 8,833 | 2,16725 | -1,040 | 0,298 |
| | 9,833 | 2,32900 | | |
| Nezhody | 13,166 | 2,67848 | -2,013 | 0,044 |
| | 11,916 | 2,16725 | | |
| Súťaživosť | 12,416 | 1,83196 | -0,688 | 0,491 |
| | 12,083 | 1,78164 | | |
| Náročnosť | 8,250 | 2,13733 | -1,323 | 0,186 |
| | 9,333 | 3,60135 | | |
| Súdržnosť | 6,833 | 1,99241 | -0,550 | 0,582 |
| | 7,416 | 2,46644 | | |

hézie, ISKr – indexom skupinovej koherencie, ISIn – indexom skupinovej integrácie a ISKl – indexom skupinovej klímy. Preto konštatujeme, že sa nám hypotéza č. 1 potvrdila. V školských triedach, kde sa do štruktúry edukačnej činnosti nezaraďovalo kooperatívne učenie, nedošlo vo výstupných meraniach k takým výrazným pozitívnym zmenám v hodnotách skupinových indexov sociopreferenčných vzťahov v skupine, ako v experimentálnej skupine. Preto môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza č. 2 potvrdila.

Taktiež rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním miery sympatií plebiscitom náklonnosti v experimentálnej skupine bol štatisticky významný. V kontrolných skupinách, kde učiteľ do štruktúry edukačnej činnosti na hodinách etickej výchovy nezaraďoval kooperatívne učenie, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním plebiscitu náklonnosti triedy nebol

štatisticky významný. Preto môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza č. 3 a 4 potvrdila.

Spokojnosť

Táto premenná vyjadruje určitú mieru osobného vyrovnania sa, osobného šťastia a často aj mieru osobného pôsobenia na zaradenie sa v societe. Pri komparácii výsledkov AT a PT zistujeme, že sa v experimentálnej skupine štatisticky významne *zvýšila* miera spokojnosti žiakov so svojou triedou (pozri tab. 4).

V hodnotách aritmetických priemerov premennej – *spokojnosť* žiakov nastala vo výstupných meraniach vo všetkých experimentálnych skupinách *pozitívna* zmena (zvýšenie hodnôt spokojnosti).

Údaje v tabuľke 4 dokumentujú, že v kontrolných skupinách hodnoty spokojnosti pri výstupnom meraní ostali v rovine štatistickej významnosti nezmenené. Výstupné hodnoty aritmetických priemerov dokumentujú mierne zvýšenie spokojnosti.

Nezhody

U tejto premennej sme v ES nezaznamenali štatisticky *významný rozdiel* pri komparácii vstupného a výstupného merania v experimentálnej skupine. Hodnoty aritmetických priemerov však poukazujú *na zníženie* miery nezhôd v ES.

Určitá miera nezhôd a konfliktov je v tomto prípade prirodzená a podľa Hiebscha (1975) je pre život nutná aj istá skúsenosť s riešením konfliktov a znášanie určitého zdravého stupňa napätia. Reálne skupiny nikdy neobsahujú bezkonfliktnosť.

Uvedené tabuľkové hodnoty svedčia o prítomnosti štatisticky významného rozdielu v KS2. Komplikácie medzi žiakmi, miera napätia a sporov po opätovnom meraní sa pozitívne zmenila. V KS1 nenastala štatisticky významná zmena. V hodnotách aritmetických priemerov nastalo v oboch kontrolných skupinách zníženie nezhôd v triede.

Súťaživosť

V ES nastal štatisticky *významný rozdiel*. Pri komparácii hodnôt AT a PT premennej – súťaživosť sme zaznamenali v ES *pozitívnu* zmenu v hodnotách aritmetických priemerov (hodnoty premennej súťaživosti sa v ES znížili). Hodnoty tejto premennej v kontrolných skupinách nepreukázali významnosť rozdielov pri AT a PT.

Pri komparácii údajov, týkajúcich sa výskumov klímy tried v slovenských a českých školách s podobnými údajmi (získanými pomocou tých istých alebo podobných dotazníkov) zo zahraničných škôl (Austrália, Fínsko...),

zistíme, že hodnoty súťaživosti dosahujú vysoké hodnoty a hodnoty súdržnosti sú nízke. Ide o prekvapivé zhody. Uvedená skutočnosť sa vyskytuje v školských triedach v širšom regionálnom a geografickom kontexte.

Jedným zo spôsobov interpretácie môže byť aj ten, že výučba v štandardných (nealternatívnych) školách má vo vyspelých krajinách množstvo spoločných rysov – podľa Průchu (1997) sa jedná o akési edukačné univerzálie. Je to prirodzené – klíma v triede ako súčasť profilu reálneho vyučovania musí mať nutne určité spoločné rysy bez ohľadu na kultúrne, etnické, jazykové a iné diferenciacie krajín, pretože sa v podstate jedná o rovnaký edukačný proces z hľadiska prostredia (učebňa), zúčastnených subjektov (učiteľ a väčšia či menšia skupina žiakov) a predovšetkým funkcií, ktoré plní (intencionálna, riadená edukácia, založená na zadaných kurikulárnych materiáloch). V tomto zmysle je podstata výučby rovnaká na Slovensku, v Českej republike, Fínsku, Austrálii a pod., i keď jednotlivé charakteristiky klímy môžu byť odlišné.

Nakolko učiteľ môže ovplyvňovať ako procesuálne charakteristiky učenia, tak aj jeho výsledky, odkazujeme na výskumné zistenia, vzťahujúce sa k efektivite kooperatívneho spôsobu výučby. Preferovanie kooperatívneho spôsobu výučby v rámci vyučovacieho času je veľmi zreteľné.

Náročnosť

Štatisticky významne sa pod vplyvom experimentálneho zásahu *zmenilo* prežívanie nárokov školy žiakmi. V hodnotách aritmetických priemerov sa miera premennej sociálnej klímy – náročnosti vo výstupných meraniach *zvýšila*. Je to pravdepodobne z toho dôvodu, že naším cieľom nebolo prioritne plniť vzdelávacie ciele. Do nášho programu sme zaradovali aktivity, ktorých ťažisko činnosti spočívalo predovšetkým v osobnostnej a sociálnej výchove. Hypoteticky by sme mohli uvažovať, že realizovaná činnosť formou aktivít zameraných na rozvoj kooperácie nemá podstatný vplyv na náročnosť vyučovania. Zmeny hodnôt v zmysle zhoršenia premennej náročnosti sú interpretovateľné aj z dôvodov konca školského roka, kedy boli realizované výstupné merania. Keďže v tomto období sú na žiakov kladené vysoké kognitívne nároky – množstvo učiva pri záverečných písomných prácach a testoch, čo sa pravdepodobne pretransformovalo aj do atmosféry na hodinách etickej výchovy, uvedené údaje dokazujú, že žiaci experimentálnych skupín prežívali nároky v škole a učenie sa im zdalo namáhavejšie pri výstupnom meraní.

Časová obmedzenosť intervenčného zásahu orientujúceho sa na kooperatívne postupy nedokázala dostatočne neutralizovať náročnosť v školskej triede na hodinách etickej výchovy.

Zvýšenie hodnôt premennej – náročnosti sme zaznamenali aj v kontrol-

ných skupinách. Hodnoty aritmetických priemerov v kontrolných skupinách pri výstupných meraniach poukazujú na zvýšenie miery pocítovanej náročnosti. Signifikantnosť údajov v KS1 svedčí taktiež o zmene premennej – náročnosti v zmysle jej zvýšenia.

Súdržnosť

Vysoká kohézia a integrovanosť v sociálnej skupine sú optimálne a pedagogicky žiadúce. Čím pozitívnejšia je táto charakteristika skupiny, tým vhodnejší priestor poskytuje trieda aj na súčasný život žiaka a jeho sociálne učenie. V ES nenastala významná štatistická zmena v hodnotách súdržnosti. Existuje viacero prípadov, keď sa na hodinách etickej výchovy integrujú žiaci viacerých tried, ktorí majú vybudovaný svoj sociálny priestor, vzťahy a tým pádom môžu nastávať situácie, kedy medzi žiakmi dvoch tried dochádza k určitej tenzii, napr. ako to bolo v prípade ES. Experimentálna skupina bola špecifická práve tým, že hodiny etickej výchovy navštevovali žiaci z dvoch tried 5. ročníka. Preto sme v tejto skupine nezaznamenali významný štatistický rozdiel, aj keď hodnoty aritmetických priemerov *preukázali* vo výstupných meraniach *pozitívnu* zmenu. Fraser (1986) považuje za ideálnu takú klímu, ktorá je charakterizovaná vysokou mierou spokojnosti, nevýraznými, nízkymi nezhodami a náročnosťou, nízkou súťaživosťou a vysokou mierou súdržnosti. Údaje získané ďalšími mernými prostriedkami (výstupný sociometrický test) svedčia o skvalitnení vzťahov v ES. Sociometrické údaje týkajúce sa nárastu indexov skupinovej kohézie a koherencie podopierajú silu výsledkov – zmenu premennej súdržnosti v skupine.

Prítomnosť štatisticky významných rozdielov nebola pri premennej – súdržnosti v kontrolných skupinách zaznamenaná. V hodnotách aritmetických priemerov nastalo v KS1 a KS2 mierne zvýšenie.

Zásah realizovaný na hodinách etickej výchovy a jeho pozitívne výsledky poukazujú na opodstatnenosť kooperatívneho učenia, čo môže kompenzovať nedostatok priestoru pre osobnostnú a sociálnu výchovu vo vyučovacom procese a tým pádom implementovať humanistické prvky edukácie do našich škôl.

V školských triedach, kde sa na hodinách etickej výchovy realizovala zámeraná a cielavedomá intervencia prostredníctvom aplikácie kooperatívneho učenia, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním vo väčšine premenných sociálnej klímy triedy v experimentálnych skupinách bol štatisticky významný. V školských triedach, kde sa na hodinách etickej výchovy ne-realizovala zámeraná a cielavedomá intervencia prostredníctvom aplikácie kooperatívneho učenia, rozdiel medzi vstupným a výstupným meraním vo väčšine premenných sociálnej klímy triedy v kontrolných skupinách nebol

štatisticky významný. Preto môžeme konštatovať, že sa nám hypotéza č. 5 a 6 potvrdila.

Záver

Výsledky prezentovaného výskumu priniesli argumenty v prospech cieľných programov sociálneho rozvoja žiaka prostredníctvom kooperatívneho spôsobu výučby, ktorý môže kompenzovať nedostatok priestoru pre osobnostnú a sociálnu výchovu vo vyučovacom procese a tak implementovať humanistické prvky edukácie do našich škôl.

Literatúra

- FRASER, B. J. *Classroom environment*. London: Croom Helm, 1986.
- JABLONSKÝ, T. Analýza fáz výchovného pôsobenia na hodine etickej výchovy. In *Acta Fac. Pedag. Univ. Tyrnav.* Trnava: TU, 2001. ISBN 80-89074-12-X.
- JANOŤEK, J. *Metody sociální psychologie*. Praha: SPN, 1986.
- PETRUŠEK, M. *Sociometrie*. Praha: Svoboda, 1969.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- ROSA, V., TUREK, I., ZELINA, M. Návrh koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike (Projekt „Milénium“). *Učiteľské noviny* 2000, č. 3.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998.
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: Edukácia, 1998. ISBN 80-88796-89-X.
- ŽILÍNEK, M. *Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1999. ISBN 80-223-1353-X.

Príspevek byl připraven pro konferenci Proměny pedagogiky, kterou pořádala Česká pedagogická společnost a Pedagogická fakulta UK v Praze dne 3. a 4. února 2005.

JABLONSKÝ, T. Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti. *Pedagogická orientace* 2005, č. 3, s. 78–88. ISSN 1211-4669.

Autor: PaedDr. Tomáš Jablonský, katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Priemyselná 4, 918 43 Trnava, tjablon@truni.sk