

Partnerství ve výzkumu žáka

Jiří Prokop, Petr Prokop

Abstrakt: Tato stať podává informace o výzkumu, který byl proveden v roce 1998 na Katedře pedagogiky PedF UK v Praze a měl za úkol zjistit rozsah a možnosti partnerské práce ve škole. Výzkum byl proveden mezi žáky a učiteli. Výsledky z výzkumu učitelů jsou publikovány ve sborníku z konference Pedagogická diagnostika 1999 v Ostravě. Na tomto místě se zaměříme na některé výsledky zjištěné na základě výzkumu žáků.

Klíčová slova: žák, partner, partnerství, práce s partnerem, práce ve dvojicích, párové vyučování, sociální forma vyučování, dotazník, interview, metodická doporučení

Partnerství – práce s partnerem

Používá-li škola dvojici žáků jako sociální formu pedagogické interakce, využívá pouze typických životních situací, popř. na ně připravuje, protože náš život se skládá z velké části ze stále se měnících vzájemných vztahů mezi různými **partnery**.

O partnerské práci jako sociální a vyučovací formě práce najdeme zmínky, odborné články, ale i celé monografie, a to nejen u nás. V anglosaské odborné literatuře používají termín „work in pairs, pair work“. U nás se často používá odborný termín „párové vyučování“, který nevystihuje celou šíři možností tohoto „partnerství“ (jakoby například školní přestávky nebyly součástí pedagogické komunikace). Často bývá tato forma jednoduše přiřazována ke skupinovému vyučování (např. Mareš a Křivohlavý, 1995, s. 44). Zajímavé také je, že autoři pedagogického slovníku (Mareš, Průcha a Walterová, 1995) nenašli samostatné místo pro tuto formu práce či vyučování. Na rozdíl od tohoto slovníku kterýkoliv zahraniční slovník, který jsme otevřeli, toto heslo obsahuje. Např.: **Partnerská práce.** *Partnerskou prací rozumíme možnou sociální formu spolupráce a vyučování, při které spolupracují dva partneři. Partnerská práce je přechodem od izolace žáků v individuální práci směrem ke skupinové práci.* (Die Pädagogik 1989, s. 269) V této stati budeme používat překlad tohoto německého termínu (*práce s partnerem, partnerská práce, popř. práce ve dvojici*), který problém nezúžuje, podobně jako termín anglosaský.

Partner – odvozeno z latinského pars, partis = část, podíl, vztah, role, úřad, povinnost – je ten, kdo něco podniká společně s někým jiným, kdo se

spojí s někým jiným za určitým účelem (Meyerův encyklopedický lexikon 1981, sv. 32, s. 1955).

Partnerství – „princip spolupůsobení založeného na důvěře mezi jednotlivci (např. mezi mužem a ženou, mezi účastníky dopravy), organizacemi, nebo také státy, jejichž společných cílů lze dosáhnout pouze společně při vzájemné ochotě ke kompromisům, při použití odpovídající institucionalizované regulace konfliktů a kompromisů (např. partnerství v podniku, sociální partnerství).“ (Brockhaus encyklopedie, 1991, sv. 16, s. 572)

Etymologie obou pojmů byla popsána Dietrichsem (1989, s. 61–64). Zajímavé je, že pojem „partnerství“ vstoupil do oblasti školní pedagogiky teprve po roce 1945, předtím byl spíše používán v oblasti obchodu a při popisování pracovních vztahů. Důležitost pozitivních mezilidských vztahů pro humánní školu, ale také pro společenský život vůbec, je mimo pochybnost. Partnerské myšlení a jednání vzhledem k rostoucímu násilí v naší společnosti může, jak věříme, vést k větší lidskosti. V pojmu partnerství se spojuje totiž rovnost, respekt a tolerance vůči druhému člověku.

Dnes se ale zdá, že partnerství, partnerské myšlení, partnerská práce je v nebezpečí, je považována za nevýznamnou. Mnohá manželství se rozvádějí, děti často vyrůstají jako jedináčci, jejich sourozenci se stávají média. Pak se nemusí s nikým dělit o hračky, nebo se dohodnout s partnerem. V oblasti obchodu se člověk často snaží partnera oklamat, vyřadit ho jako konkurenta, hrát především „do vlastní branky“.

Přesto současné a budoucí problémy lidstva – zničení životního prostředí, hlad, proudy uprchlíků, ale také solidární společenství nemocničních pokladen a pojištění, zatížení silničního provozu lze řešit, popř. jenom přiblížit řešení snad jen jednáním v partnerské odpovědnosti. S velkou pravděpodobností budou lidé v 21. století vzhledem ke komplexnosti otázek, které bude třeba řešit, více než dosud spolupracovat v partnerství a ve skupinách. Ve výzkumu je již dnes týmová práce v mnoha oblastech samozřejmostí, ale také například v průmyslu se sází více na zodpovědnost skupiny, než na zodpovědnost jednotlivce (kdo navštívil některý moderní automobilový závod, může nám jistě dát za pravdu).

Proto je zcela logické, že škola chce a má mladé lidi vybavit touto schopností kooperace a týmové práce. Důležitým krokem k tomu je právě společná práce s partnerem v prostředí školy.

Otázkou zůstává, zda se škole v budoucnu podaří převzít více kompenzačních úloh a např. vyrovnat deficity v emocionální oblasti nebo v oblasti praktických zkušeností. Škola se většinou prezentuje strnule a autoritativně a má tendenci stát se autonomní institucí. Vlastní život dětí a mladých se přece také odehrává vně školy, odpoledne a večer při hudbě, ve spolcích, partách, skupinách vrstevníků a při sledování televize a videa.

Jistě bychom si neměli dělat přehnané iluze o „výchovných účincích“ sociálních forem práce. To platí jak pro práci partnerů, tak i pro skupinovou práci. Je ovšem otázkou, jak má učící se dospět k sociální citlivosti a zodpovědnosti, když „nejsou praktikovány vyučovací metody, které by žáka vybízely k většímu rozsahu zodpovědnějšího sebeurčení při menší míře určení druhého.“ (Roth 1971, s. 208)

Pomocí práce s partnerem lze překonat jednostranný styl komunikace používaný ve vyučování na našich školách (především v průběhu hromadné výuky). Práce partnerů je jedním z kroků na cestě ke komplexním formám sociálního učení.

„Základní charakteristikou této sociální situace je spolupráce ve dvojicích provázená obousměrnou komunikací mezi žáky. Žáci pracují relativně samostatně, učitel jejich činnost obvykle navodí, rámcově kontroluje a na konci zhodnotí dosažené výsledky. Párové vyučování někdy tvoří přechodový článek mezi hromadným a ryze skupinovým vyučováním. Má také blízko k vyučování individualizovanému.“ (Mareš a Křivohlavý 1986, s. 44)

Badegruber (1992, s. 75–80) považuje práci v malé skupině – a do ní lze zahrnout i práci s partnerem – za určující prvek otevřeného vyučování.

Kromě toho existují další pedagogické důvody, proč používat práci s partnerem častěji než dosud. Meyer ji považuje za nepostradatelný doplněk práce s celou třídou: „Neboť vyučovací hodina učitelem metodicky dobře připravená ještě neznamená, že všech 32 žáků intenzivně spolupracuje! Při partnerské práci ale pracují – samozřejmě podle svých sil – bez výjimky a intenzivně.“ (Meyer, 1974, s. 98).

Velké třídy a skupiny vyžadují rozdělení. To působí odlehčujícím způsobem jak na žáky, kteří se jinak stěží dostanou ke slovu, tak i na učitele jako zodpovědného řídicího činitele. Mnohonásobně se tím zvyšuje podíl práce partnerů a doba, po kterou žáci mluví, ve srovnání s výukou celé třídy a zároveň je učitel poskytován volný prostor k „vydechnutí“ a individuálnímu přístupu k žákům.

Důležitý je i význam skupinových zkušeností pro individualizaci a socializaci člověka. Podle teorie symbolického interakcionismu spočívá celoživotní úkol v tom – vytvářet rovnováhu mezi osobní a sociální identitou. Při práci v malé skupině, ale samozřejmě také při práci s partnerem, existuje neustálé nutnost přizpůsobovat se, ale i prosazovat vlastní nápady a návrhy.

Práce v malé skupině a s partnerem (Klafki, 1992) – nám přináší **čtyři výhody:**

1. zvýšení interakčních příležitostí jednotlivce,
2. rozvoj schopností kritického posouzení obsahů,
3. zesílení produktivních tvůrčích procesů,

4. umožnění střídajících se identifikací a citlivost vůči druhým.

Ve statích, které se zabývají výhradně prací partnerů, se objevuje **deset výhod**:

1. všichni žáci začínají okamžitě pracovat,
2. vždy dochází k určitému soutěžení dvojic,
3. dva žáci mají díky vzájemnému podněcování více nápadů než žák sám,
4. práce partnerů vybízí ke změně,
5. očekávané porovnávání s jinými dvojicemi vyvolává přirozené napětí,
6. zakončení a výsledky poskytují každému žákovi pocit úspěchu,
7. každý žák zažívá ocenění vlastní práce, když se učitel ptá na dosažené výsledky,
8. zhodnocení, prezentace výsledků práce přináší vždy překvapení vzhledem ke kvantitě,
9. obsahy probírané látky jsou vícekrát opakovány – při vlastním hledání, při partnerské práci a při zhodnocení, při prezentaci práce před třídou,
10. učitel se může během partnerské práce uvolnit, nebo se věnovat jednotlivým žákům, nebo pozorovat chování jednotlivých dvojic. (Burzer 1976, s. 36; Kratochvíl, 1998 atd.)

Meze partnerské práce

V odborné literatuře toho nenalezneme mnoho o nevýhodách partnerské práce. Například Meyer (1975, s. 75) hovoří se zřetelem na Petersena, Simmela a Moriho o tom, že práce ve dvojici podporuje i vytváření nežádoucích jevů, když jeden se zaměří pouze na druhého, využívá partnera nebo stojí v jeho stínu.

„Mohou vzniknout i takové problémy, že se tato práce stane doménou výkonnostně zdatnějších a ostatní se stanou jen souputníky a opozdílci.“ (Badegruber, 1992, s. 76) Občasnou změnou ve složení dvojic lze tyto nevýhody omezit.

Problematická je vzájemná pomoc, jestliže je prováděná bez pochopení, tzn. partnerovi se slabšími výkony se nedostává pomoci, která by mu ulehčila pochopení nebo zapamatování. A nebo pouze opisuje. Zde platí: „zlepšit kulturu učení ve třídě a žákům s lepšími výkony navrhnout, jak spolužákům pomoci. Většinou si ale žáci přejí a vyhledávají rovnocenné partnery.“ (Meyer 1975, s. 40)

Partnerská práce se nehodí pro rozsáhlé projekty. Většinou jsou zadávány menší úlohy a požadavky na žáky jsou menší než při skupinové práci. Je důležité partnerskou práci příliš neprotahovat. Zřídka je práce prováděna po celou vyučovací hodinu. Slouží jako krátká fáze k vítanému doplnění, popř. při obměně práce s celou třídou.

Weber má za to, že pod tlakem úředně stanovených učebních plánů s nadměrným množstvím učební látky není čas pro „časově náročné pracovní a sociální formy“. Další překážky tvoří zavedené učební plány a třídy, které můžeme označit jako „krabice sloužící k učení“ (Weber 1981, s. 49).

V poslední době často slyšíme nářky na stav současné školy. Jestliže dnešní škola neodpovídá naší demokratické společnosti, pak je třeba se pokusit ji změnit prostřednictvím vnitřní reformy. Krokem k tomu jsou jistě i způsoby a zavádění partnerské práce a učení.

Výzkum: očekávání – hypotézy – metody

Podle výzkumů a statí o zkušenostech s touto sociální formou práce očekáváme, že partnerská práce tvoří více než 3 % celkového vyučování, je používána pro kratší časové fáze a slouží především k procvičování a zpracování nové učební látky.

Pro učitele jsou sociální cíle partnerské práce důležité. Věří, že žáci dosáhnou lepších učebních úspěchů a vědí, že při partnerské práci dochází méně často k vyrušování než při práci s celou třídou. Problémy mají s malým prostorem ve třídách, s časem, s hodnocením partnerské práce a především s opatřováním pracovních prostředků, pomůcek.

U žáků očekáváme, že dávají přednost partnerské práci před jinými formami, jsou přesvědčeni o lepším učení se stejně silným partnerem a přejí si více práce s partnerem ve škole, při vyučování.

Protože tato stať popisuje výsledky výzkumu u žáků, ne u učitelů, zmíníme zde pouze některé hypotézy, které se vztahují především k výzkumu žáků:

1. Podle výpovědí žáků činí podíl partnerské práce 10–20 % vyučování.
2. Práce s partnerem netrvá déle než 30 minut, či celou vyučovací hodinu, ale omezuje se na krátké fáze vyučování trvající 5–10 minut.
3. Partnerská práce slouží v první řadě k procvičování již známé učební látky a k aplikaci nové učební látky.
4. Žáci si většinou přejí stejně silného partnera.
5. Žáci jsou přesvědčeni o větším učebním úspěchu při práci s partnerem.
6. Žáci si přejí při vyučování více práce s partnerem.

Vzhledem k omezeným možnostem tohoto výzkumu, omezenému času a také omezeným finančním prostředkům, jsme se museli opírat o namátkový regionální vzorek učitelů a žáků, kteří byli dotazováni písemně, formou dotazníku. Jednalo se o náhodný výběr (losem) základních škol a gymnasií s cíleným zaměřením na určitou věkovou skupinu žáků. Celkem bylo vylosováno 10 škol (4 gymnasia a 6 základních škol). Pro výběr základních škol byla vybrána Praha a pro výběr gymnasií pak střední Čechy a Praha. Konkrétně se jednalo o gymnasium v Dobříši, Mladé Boleslavi, Praze, Postupické ulici

a v Mělníku. Ze základních škol byly vylosovány: ZŠ v Soukenické ulici, ZŠ Lužiny I, ZŠ Lužiny II, ZŠ U Santošky, ZŠ K Lučinám a ZŠ ve Strašnicích.

Při vyplňování dotazníku byl přítomen vždy reportér výzkumu, který žákům vysvětlil jednotlivé položky dotazníku, především ohledně pedagogické terminologie, která nemusela být žákům vždy jasná. Písemné dotazování bylo doplněno interview s jednotlivými žáky (i s učiteli), které bylo také vyhodnoceno a mělo rovněž ukázat tendence v názorech na partnerskou práci s ohledem na věrohodnost výzkumu.

Výsledky výzkumu

Dotazováno bylo celkem 245 žáků základních škol a gymnasií. Z tohoto počtu bylo 142 (58 %) žáků základních škol, konkrétně osmých tříd a 103 (42 %) žáků gymnasií ze třetích ročníků. Na základních školách odpovídalo 63 (44,4 %) chlapců a 79 (55,6 %) dívek. Na gymnasiích pak 47 (45,6 %) chlapců a 56 (54,4 %) dívek (viz tab. 1).

Tab. 1: Základní rozdělení dotazovaných žáků

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Chlapci	63 (44,4 %)	47 (45,6 %)	110 (44,9 %)
Dívky	79 (55,6 %)	56 (54,4 %)	135 (55,1 %)
Celkem	142 (58,0 %)	103 (42,0 %)	245

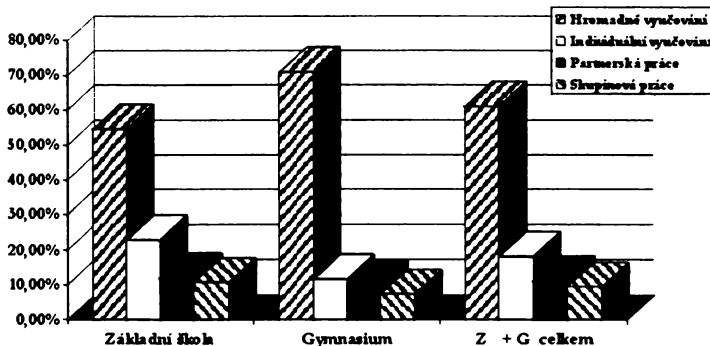
Většina žáků základních škol byla ve věku 14 let (118 žáků), 17 bylo ve věku 13 let a 7 již mělo 15 let. Na gymnasiích bylo nejvíce sedmnáctiletých (72 žáků), 22 žákům bylo teprve 16 let, 3 neuvodili věk a ostatní byli starší 17 let. Celkový věkový rozptyl žáků tedy byl 13–19 let.

1. Podíl partnerské práce

Tab. 2: Podíl jednotlivých forem vyučování

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Hromadné vyuč.	54,5 %	70,9 %	61,2 %
Individuální vyuč.	22,9 %	11,7 %	18,2 %
Skupinová práce	11,9 %	10,1 %	11,2 %
Partnerská práce	10,7 %	7,3 %	9,4 %

Podle odpovědí žáků tvoří výuka celé třídy skoro dvě třetiny (61,2%), zbylou jednu třetinu tvoří ostatní tři formy. Srovnáme-li podíl partnerské práce ve vyučování se zbylými formami, pak se práce ve dvojicích s 9,4 % umísťuje za práci individuální (18,2%), ale i za práci ve skupině (11,2 %)



Graf 1: Podíl jednotlivých forem vyučování

odpovědí). Podle odpovědí žáků je podíl hromadného vyučování mnohem větší, než podle odpovědí učitelů v tomto výzkumu. Partnerská práce se umístila s 9,4 % na posledním místě. Podíváme-li se blíže na jednotlivé výsledky, zjišťujeme, že na gymnasiu je podíl hromadného vyučování dokonce 70,9 % z celkové výuky (viz tab. 2, graf 1). Můžeme to vysvětlit tak, že žáci gymnasií jsou schopni lépe odlišit jednotlivé formy a zároveň to může dokazovat, že učitelé gymnasií nemají takovou potřebu používat ostatní formy vyučování.

Můžeme konstatovat, že v případě výzkumu žáků se hypotéza číslo 1 pouze částečně potvrdila. A to v případě žáků základní školy. Také jsme zkoumali podíl práce s partnerem v jednotlivých předmětech. Největší podíl byl zaznamenán při výuce cizích jazyků, v jazyce českém a v matematice.

2. Doba trvání partnerské práce

Tab. 3: Doba trvání partnerské práce ve vyučovací hodině

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
5 minut	12,0 %	35,0 %	21,6 %
10 minut	33,8 %	44,6 %	38,4 %
15 minut	37,3 %	14,6 %	27,8 %
30 minut	10,6 %	2,9 %	7,3 %
45 minut	6,3 %	2,9 %	4,9 %

Délku fázi práce s partnerem uvádí 38,4 % žáků 10 minut, 27,8 % 15 minut a 21,6 % 5 minut. Ostatní žáci mají pocit, že práce s partnerem je používána do 30 minut nebo do 45 minut (viz tab. 3). V průměru je práci s partnerem věnováno stejně jako podle výpovědí učitelů 11 minut (základní škola 12

minut, gymnasium 10 minut) z celkového vyučovacího času. Učitelé i žáci se v délce používání partnerské práce shodují. Hypotéza číslo 2 se potvrdila.

3. Cíle partnerské práce

Tab. 4: Cíl práce s partnerem

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Příprava na vyučování	21,8 %	7,8 %	15,9 %
Nové učivo	16,9 %	9,7 %	13,9 %
Cvičení	49,3 %	68,0 %	57,1 %
Opakování	26,8 %	20,4 %	24,1 %
Kontrola domácích úkolů	23,2 %	16,5 %	20,4 %

Hlavním cílem práce s partnerem je podle výpovědí žáků „cvičení“ (57,1 % vícenásobných odpovědí). „Opakování“ (24,1 %) a „kontrola domácích úkolů“ (20,4 %) jsou uváděny naproti tomu méně často, „příprava na vyučování“ a „zpracování nového učiva“ se vyskytuje zřídka (viz tab. 4). Hypotéza byla částečně potvrzena. Při aplikaci nové učební látky je práce s partnerem používána v daleko menší míře než při procvičování.

4. Výběr partnera

Tab. 5: Výběr partnera

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
výkonnější partner	39,4 %	28,2 %	34,7 %
stejně silný partner	57,7 %	69,9 %	62,9 %
méně výkonný partner	2,9 %	1,9 %	2,4 %

Zatímco v první části dotazníku jsme se snažili zjistit fakta, v této části šlo již o postoje žáků k práci s partnerem. Nejdříve jsme se ptali, jakého partnera by si přáli. Převážná většina (62,9 %) hlasovala pro „stejně silného partnera“. „Silnějšího partnera“ si přálo 34,7 %, „slabšího partnera“ pouze 2,4 % dotazovaných (viz tab. 5). Tento předpoklad byl tedy správný.

Přitom pro jednu třetinu dotazovaných (38,0 %) musí být partnerem pro práci ve dvojici „přítel nebo přítelkyně“. U třetiny dotazovaných žáků (33,4 %) to „závisí na druhu zadané úlohy“ a zbylá třetina (28,6 %) nepotřebuje k práci ve dvojici svého přítele. Při podrobnější analýze zjistíme, že na gymnasiu 43,7 % dotazovaných záleží na druhu zadané úlohy, kdežto na základní škole si 47,2 % přeje, aby jejich partner byl přítelem (viz tab. 6). Bezpochyby je to otázka věku – mladší žáci si přejí za partnera přítele nebo

přítelkyni, u starších toto hledisko není rozhodující – nebo hrají na základních školách mezilidské vztahy větší roli než na gymnasiích?

Tab. 6: *Druh partnera (přítel)*

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
musí být přítel	47,2 %	25,2 %	38,0 %
nemusí být přítel	26,8 %	31,1 %	28,6 %
záleží na druhu úlohy	26,0 %	43,7 %	33,4 %

5. Úspěšnost při práci s partnerem

Tab. 7: *Úspěchy při práci s partnerem*

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
Velmi velké	11,3 %	3,9 %	8,2 %
Velké	28,2 %	28,2 %	28,2 %
Střední	54,9 %	63,1 %	58,4 %
Malé	4,9 %	1,9 %	3,6 %
velmi malé	0,7 %	2,9 %	1,6 %

Úspěšnost při práci s partnerem odhaduje 58,4 % dotazovaných žáků na „střední“, 28,2 % má úspěchy „velké“ a jen 8,2 % má „velmi velké“ úspěchy při partnerské práci (viz tab. 7). Zbylá část dotazovaných má úspěchy „malé“, popř. „velmi malé“. Tato domněnka se nám tedy zcela nepotvrdila. Pouze jedna třetina žáků má větší úspěšnost při práci s partnerem. Ale při řízeném rozhovoru to byla celá polovina dotazovaných.

Nedůvěru žáků týkající se úspěchu při učení touto formou práce s partnerem jsme zaznamenali při vyhodnocování jiné otázky dotazníku: jen polovina účastníků rozhovoru chtěla vypracovávat domácí úkoly s partnerem a jen jedna třetina by chtěla psát s partnerem školní prověrku.

6. Perspektivy partnerské práce

Tab. 8: *Používání práce s partnerem v budoucnu*

	Základní škola	Gymnasium	ZŠ + G celkem
častěji	52,1 %	37,9 %	46,1 %
méně často	9,2 %	6,8 %	8,2 %
stejně často	38,7 %	55,3 %	45,7 %

Byla také položena otázka: „Chtěl bys v budoucnu pracovat s partnerem při vyučování častěji než dosud, nebo méně často?“ Zde se měli žáci jednoznačně vyjádřit. 46,1 % dotazovaných se vyjádřilo, že by chtěli do budoucna práci s partnerem jako sociální formu ve vyučování „častěji“, 45,7 % by jí chtělo „stejně často“ a pouze 8,2 % žáků „méně často“. Vidíme, že na rozdíl od výzkumu učitelů, kde se 87,2 % vyjádřilo, že bude práci s partnerem používat stejně jako dosud, chtějí žáci práci s partnerem častěji. Na základní škole je procento žáků, kteří chtějí partnerskou práci častěji, ještě přesvědčivější (52,1 % odpovědí).

Celkové výsledky žákovských dotazníků dokazují, že si žáci přejí používat práci s partnerem ve větší míře.

Interview

Na tomto místě zmíníme jenom pro ilustraci některé výsledky interview, řízeného rozhovoru, a to především průzkum postojů k této formě práce (32 žáků).

Největší část žáků (27), s kterými byl uskutečněn rozhovor, považuje práci s partnerem za „dobrou“, „super“, „velmi příjemnou“, „zábavnou“ a „pestrou, rozmanitou“. Jen dva ji považují za „středně dobrou“ a pouze tři jí posuzují jako „ne tak dobrou“, „nudnou“, „destruktivní“. Převažovala tedy pozitivní zdůvodnění, např.: „je to dobrá spolupráce“, „vzájemná pomoc“, „člověk slyší více názorů a má více nápadů“, „je zábavná, protože se člověk může srovnávat s partnerem a poradit se s ním“, „dostaví se rychleji lepší výsledky“. Práce s partnerem je odmítána z těchto důvodů: „pracuji rád také sám“, „většinou při tom nic nevychází“, „společné vyučování je lepší“, „časová tíseň a hluk znemožňuje koncentraci a schopnost vnímat“. Jako předmět, ve kterém se často vyskytuje práce s partnerem, byla opět jmenována němčina, angličtina, čeština a matematika.

Na otázku: „Považuješ skupinovou práci za lepší než práci s partnerem?“ odpovídá záporně 18 žáků, 7 odpovídá kladně. Byly uvedeny následující důvody: „při skupinové práci je mnoho návrhů, ale žádné řešení“, „výsledek se nedostavuje tak rychle“ (7 odpovědí), „skupinová práce je těžší“, „mluví se také o jiných věcech“, „pracují jen někteří, zbytek nečinně přihlíží“, „s partnerem lze pracovat lépe“, „ve třídě je větší ticho, je možno se lépe soustředit“.

Výhody skupinové práce vidí žáci např. v tom, že: „je při ní více nápadů než při práci s partnerem“, „diskuse jsou zajímavější“, „je možná lepší dělba práce“ a „lze si pohovořit i o něčem jiném“. Jedna patnáctiletá dívka z gymnasia říká: „Považuji oboje za stejně dobré. Člověk se musí v obou případech zaměřit na druhé.“

Domácí úkoly by s partnerem chtěla dělat jenom polovina žáků. V rozhovoru to odůvodňovali následujícím způsobem: „pracuji raději sám“, „člověk nemůže kontrolovat, co kdo napsal“, „bez partnera pracuji rychleji“, „druhý opisuje“, „trvá to déle“, „cením si své samostatnosti“. Druhá strana argumentuje: „lze si navzájem pomáhat a řešit společně těžší úkoly“, „je to jednodušší“, „výsledku se dosáhne rychleji“, „je to větší zábava“.

Jen málo žáků si dovede představit, že by psali s partnerem i prověrky. To většina dotazovaných žáků (68,8 %) odmítá a říká: „člověk se musí pořád radit“, „trvá to déle“, „druhý by mi do toho kecal“, „člověk se pořád spoléhá na partnera a dostane horší známku kvůli převzatým chybám“, „nelze kontrolovat, co kdo napsal“, „člověk by je měl psát sám, aby zjistil, co se naučil“. Zastánci psaní společných prověrek při rozhovoru brali v úvahu, že si lze úkoly rozdělit, vzájemně si pomáhat a kontrolovat, a tím také vzniká lepší pracovní klima, nedochází k časové tísní, čímž se potlačí „strach z prověrek“.

V odpovědi na poslední otázku interview, týkající se četnosti práce s partnerem v budoucnu, se projevoval pozitivní trend. 16 žáků odpovídalo kladně, 5 si přálo práci s partnerem „stejně často“, 10 odpovědí bylo záporných. Proti několika zamítajícím odpovědím jako: „pracovat sám je lepší“, „nic při tom nevychází“, „hůře se soustředím“, „je nudné čekat na ostatní dvojice“, stojí celá řada odpovědí přimlouvajících se za společnou práci. Opět je zdůrazňována spolupráce a vzájemná pomoc, která usnadňuje práci, navozuje větší motivaci a uvolněnější klima.

Závěr

Chceme opět obhajovat užívání termínu práce s partnerem (nebo práce ve dvojici) namísto zúženého termínu párové vyučování, který se už podle názvu týká předávání vědomostí či dovedností ve vyučovacím procesu. Vždyť ne vše, co se odehrává ve školním prostředí je spojeno s vyučováním. Ještě jeden argument můžeme uvést. Pokud slyšíme termín vyučování, předem počítáme s nějakou pozitivní pedagogickou komunikací. Ve školním prostředí ale neprobíhá pouze vyučování ve svém známém pozitivním slova smyslu (nezapomínejme ani na takové formy práce s partnerem jako opisování při písemkách, opisování domácích úkolů, napovídání atd.), ale i socializace v celé své šíři a v různých sociálních formách.

Práci s partnerem lze podporovat i mimo vyučování, když například dva žáci jsou odpovědní za pořádek ve třídě, za čistou tabuli, třídní knihu. Mohou se ve dvojici starat o květiny nebo akvárium. Mohou si navzájem pomáhat při různých handicapech. Také různé interakční hry ve školním prostředí vyžadují práci s partnerem, jako např. hra „lodě“, stavění sněhuláka apod.

Žákům, kteří mají problémy s mezilidskými kontakty nebo z jiných důvodů těžko hledají partnera, by měl partnera dělat učitel nebo učitelka, aby dostali příležitost k práci s partnerem a postupně se začlenili do kolektivu.

Na tomto místě uvedeme několik **metodických doporučení či zásad pro učitele** ve spojení s touto sociální formou práce:

1. Vytvořte pokud možno výkonnostně stejné páry a pokud možno zohledněte přání žáků.
2. Začněte s lehčími formami práce s partnerem (např. kontrola) a pomalu vedte žáky k těžším úkolům (zpracování nové látky).
3. Zpočátku stanovte pro tuto formu práce krátkou dobu (5–10 minut), dejte přednost ústním úlohám před písemnými.
4. Úlohy zadávejte jasně, podrobně a detailně.
5. Zpočátku zadávejte pokyny pro práci jak ústně, tak písemně (tabule, pracovní list) a nechejte předvést úlohu vybranou dvojicí.
6. Vedte žáky k zodpovědnosti za průběh a výsledek práce s partnerem.
7. Pomáhejte žákům, zejména sociálně méně přizpůsobivým.
8. Kontrolujte partnerské chování žáků stejně často jako výsledky jejich práce.
9. Navykněte žáky hovořit tiše či šeptat, vedte je k ohleduplnosti při této formě práce.
10. Jenom ve výjimečných případech zasáhněte do kooperačního procesu, tiše a ohleduplně.
11. Postarejte se o občasnou mobilitu při vytváření párů.
12. Práci s partnerem využívejte přiměřeně, ale pravidelně.

Závěrečné slovo

Při různých vyučovacích formách a při veškeré komunikaci ve škole, při práci s partnerem a při jiných sociálních formách práce se mohou žáci učit naslouchat druhému, zastávat vlastní názor, pomáhat druhému, nechat si pomáhat, společně pracovat na nějakém cíli, posilovat svou vůli, sebejistotu, rozvíjet toleranci a přebírat zodpovědnost. Učitelé musí jen poskytnout žákům prostor – vyplatí se to!

Literatura

- BADEGRUBER, B. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál, 1992.
- BURZER, T. Partnerarbeit und innere Differenzierung. In Drescher, R., Hurych, F. *Innere Differenzierung*. Regensburg, 1976.
- Die Pädagogik. Schüler Duden*. Mannheim – Wien – Zürich: Meyers Lexikonverlag, 1989.
- DIETRICH, E. *Partnerschaft in der Schule – Schule als Partner*. Bad Heilbrunn, 1989.
- KLAFKI, W. Lernen in Gruppen. *Pädagogik* 1/1992.
- KRATOCHVÍL, M. *Párové vyučování a učení jako prostředek ke zvýšení efektivity vyučování*. Liberec, 1998.

- MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Pedagogická komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MEYER, K. Partnerarbeit in der Schule von heute. In Dietrich, Georg u. a. *Kooperatives Lernen in der Schule*. Donauwörth, 1974.
- Meyers Enzyklopädisches Lexikon*. Mannheim, Wien, Zürich, 1981.
- PRŮCHA, J., MAREŠ, J., WALTEROVÁ, E. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.
- ROTH, G. *Die Praxis des Gruppenunterrichts und ihre Grundlagen*. Bremen, 1971.
- WEBER, A. Zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Warum Kleingruppenarbeit für den Lehrer so schwierig ist. In Wöhler, Karlheinz (ed.) *Gruppenunterricht*. Hannover, 1981.