

Učitel a jeho profesní příprava

Kooperativní strategie v přípravě učitelů

Hana Kasíková

Klíčová slova: Strategie a orientace v učitelské přípravě, kooperativní struktura, kooperativní strategie, efektivita kooperativních strategií, strategie v přípravě, strategie v praxi školy

Není sporu o tom, že pojem strategie patří neodmyslitelně do slovníku vztahujícímu se k učitelské přípravě, ať již bereme v úvahu tu či onu orientaci učitelské přípravy. V *technologické orientaci* jsou strategie a taktiky dokonce ústředním momentem učitelovy přípravy, tj. jejich struktura z jednotlivých aktů a poté i detailní pohled na jeden každý akt jednání a chování učitele včetně nácviku. Ani *humanistická orientace* učitelské přípravy strategie a taktiky neodmítá, vidí je však v souladu se svou bázovou ideou setkání dvou individualit – učitele a žáka – jako vysoce personalizované. I *funkcionální orientace*, kterou považujeme v našich podmínkách za optimální, pracuje s termínem strategií: podobně však jako u humanistické orientace jsou jednotlivé strategie odvozovány ze základního směřování – porozumění celému vzdělávacímu prostředí, pohybu učitele v něm. Plánování jednotlivých strategií, jejich realizace a hodnocení je vázáno na axiologické aspekty učitelství: tím se vyhýbá zjednodušenému nacvičování bez vztahu k hodnotovému světu učitele. Zároveň je to však právě činnostní pojetí (včetně reflektivních činností), které je zárukou účinnosti přípravy, a strategie jako struktury činností znamenají pak podstatný moment výstavby kurikula směřujícího k naplnění funkcionální orientace.

Proč v učitelské přípravě zvýrazňovat právě kooperativní strategie? Předpokládejme, že i pro vzdělávání na vysoké škole (byť se tomu v realitě tato instituce přesvědčivě brání) platí shodné paradigma, umožňující cestu ke zkvalitnění vzdělávání. Budoucí učitelé by se v každém případě neměli pouze s tzv. starým a novým paradigmatem seznámit ve jménu imperativu „Uplatňujte paradigma nové!“: umět se pohybovat ve vzdělávacím prostředí na základě paradigmatu nového usnadňuje, ne-li zcela umožňuje zažít skutečné učení v tomto referenčním rámci.

Připomeňme si základní rysy tzv. nového paradigmatu (Johnson, Johnson a Smith 1991):

1. *Konstrukce poznání*, tj. důraz na procesy objevování, rozšiřování, přetváření poznávacích struktur v procesu učení. Konstrukce poznání se vztahuje jak na poznávání v oblasti budoucích aprobačních předmětů, případně kurikula prvního stupně, tak se týká i poznávání v pedagogicko-psychologické „složce“ výchovy. Učitelé pedagogiky, kteří vykládají o výchově ignorující zkušenosti prekoncepce studentů v této sféře, učiní opravdu pramálo pro pochopení a vstřípení konstruktivismu. Transmise jako linie poznávání nejspíš vysoké školy neopustí, je však neproblematická tam, kde už se vytvořil u studentů postoj k poznávání zvýrazňující dialog (byť třeba jen vnitřní) mezi tím, jak rozumějí oni světu s tím, jak je jim zprostředkovávána kultura ve škole.
2. *Aktivita studentů jako přirozený důsledek konstrukce poznání*. Svého času bylo velmi zaužívané spojení „budit aktivitu žáků“, na které vždy jeden z mých kolegů replikoval: „Budit se jen princezny, nikoliv aktivita.“ Aktivita studentů na vysoké škole může být opravdu stimulována nej-různěji (snaha získat diplom, zviditelnit se před učiteli, spolustudujícími atp.), nejspolehlivější cesta k aktivitě však již byla zmíněna: uspořádat vzdělávání budoucích učitelů jako dialog mezi tím „co a jak jsem v daném momentu“ a tím „čím a jak se proměním v některé dimenzi mého poznávání“. Učitel, který zažije tuto podobu aktivity jdoucí proti pouhému přejímání, bude vždy na pochybách, použije-li donucovací, nátlakové způsoby vedoucí k aktivitě (zkreslovali bychom realitu, kdybychom hlásali, že jich někdy neužije). Bude-li skutečně vzdělaný ve smyslu formulovaném výše, porozumí tomu, proč tyto způsoby realizoval a rozpozná situace, kdy se vrátí k pojetí aktivity, která třeba navenek nevypadá jiskřivě a impozantně, přináší však uspokojení oběma stranám – učitelské i studentské, především však skutečný posun v poznávání.
3. *Rozvoj kompetencí a talentů žáků*. Tento rys neguje pojetí školy jako rozřídovací instituce, která vylučuje nepřizpůsobivé. Vysoká škola sama sebe vidí jako instituci elitní, jejíž program je určen pro ty, kteří překonali bariéru vstupních předpokladů. Další bariéry jsou nastaveny v programu samotném: přežeš-li je, dobře tak, nezvládneš-li je, jsi eliminován. Díky tomuto pojetí jsou strategie modifikace vzdělávacích programů v případě selhávání a strategie podpory vykazovány za brány vysoké školy nebo jsou více méně akceptovány jako nepříliš využívaná možnost. Pokud však chápeme vyučování jako vytváření podmínek pro konstruktivní aktivitu učících se, potom přesně tyto strategie spadají do výčtu oněch podmínek. Vysoké školy připravující učitele ztrácejí v průběhu studia nespočetně

adeptů učitelství, kteří se sice v pedagogice a psychologie učí o individuálním přístupu k rozvoji talentu, respektování učebního stylu apod., na své vlastní zkušenosti se však poučí, že to vše zřejmě platí pro nižší vzdělávací instituce, nikoliv však pro učení vysoké. Rozvíjet kompetence a talent znamená při vysokých nárocích počítat i s těžkostmi při jejich dosahování, protože talent se obtížemi také tříbí: znamená to zcela logicky zabudovat podpůrné struktury nejen mimo vzdělávací program (poradny pro vysokoškoláky apod.), ale vsadit je také přímo do vzdělávacího programu.

4. *Kooperativní organizační struktura* je základní předpoklad pro fungování předchozích rysů. Namísto kompetitivní struktury, kdy jsou studijní aktivity organizovány konfrontačně, přináší kooperace ve vzdělávání opřená o vrstevnické vztahy jak vyšší výkon, tak rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí studentů.
5. Vzdělávání je chápáno jako *osobní transakce* mezi učiteli a studenty, učení jako osobní a sociální proces, kde jsou aktéři hluboce zaangažováni na průběhu i výsledcích učení. Starat se o učení druhého v tomto smyslu znamená starat se o něj vůbec. Vzniká tak učební komunita, která vytváří prostředí chránící a podporující psychické zdraví jak studentů, tak učitelů.
6. Vyučování je považováno za aplikaci teorií a výzkumů o vyučovacích a učebních procesech: jako takové vyžaduje trénink a neustálé *zdokonalování*. Učitelé vysoké školy považují za přirozené pronikat hlouběji a hlouběji do svého předmětu zájmu, stejně tak však považují za přirozené, že učí o již zdokonaleném obsahu nezdokonalovanými způsoby (ponejvíce přednášením, občasným dotazem, zadáním referátu). Vědy o výchově, ač nedovedou zodpovědět každou konkrétní otázku, přinesly závažná zjištění týkající se efektivity výuky a strategií při jejím dosahování: čím je tak odlišný učitel na vysoké škole, že by neměl procházet tréninkem založeným na těchto zjištěních?

Všimli jsme si, že kooperativní učební struktura je jedním ze základních rysů nového paradigmatu, jedním z nevypustitelných momentů, na kterém stojí nové pojetí výuky. Protože chceme vymezit kooperativní učební strategie a jejich místo v přípravě učitelů, projdeme si stručně, co tato kooperativní struktura ve výuce znamená, projdeme si její základní elementy (Johnson, Johnson, 1989):

1. *Pozitivní vzájemná závislost*: Učební aktivity jsou uspořádány tak, že jejich účastník může dosáhnout cíle tehdy a jen tehdy, dosáhnou-li její i ostatní. Aby uspěl jednotlivec, musí uspět i skupina.
2. *Individuální skládání účtů*: učební aktivity jsou uspořádány tak, aby

odpovědnost za učení vnímali všichni členové skupiny a také byli individuálně připraveni prokázat výsledky učení.

3. *Interakce tváří v tvář*: učební situace jsou uspořádány tak, aby členové skupiny mohli využívat podpory interakce „zblízka“, tj. využívat jak verbálních, tak neverbálních signálů v komunikaci pro další pokrok v učení.
4. *Sociální dovednosti*: kooperativní učení se neobejde bez užití sociálních dovedností, které umožňují skupině fungovat efektivně. Sociální dovednosti jsou tak nejen jedním z výsledků kooperativního učení, ale také jedním z jeho základních předpokladů.
5. *Reflexe skupinové činnosti*: k efektivnímu učení patří uvědomění si poznávací učební činnosti. Nezbytným znakem kooperativního učení je tedy reflexe skupinových procesů, kolektivního úsilí a individuálního přispívání v rámci skupiny, dosažených i nedosažených cílů, plánování dalšího zdokonalení činnosti a součinnosti.

Kooperativní strategie, pokud mají být opravdu kooperativní, vycházejí z těchto pěti základních elementů vymezujících kooperativní učení (Bennett, Rohlheiser-Bennett a Stevahn, 1991).

Udejme si teď několik příkladů těchto učebních strategií. K nejjednodušším z nich patří strategie, kterou americké prameny uvádějí pod názvem Think-Pair-Share (tedy ve smyslu přemýšlej nejprve sám – spoj se s někým do dvojice – poděl se s ním o své myšlenky, případně vytvořte společně nějaký závěr atp.). Je to strategie, která může být začleněna velmi snadno, protože je opravdu jednoduchá a může trvat třeba jen velmi krátce, zároveň je to však strategie, která aktivuje všechny studenty. Podobně značně jednoduché jsou například kooperativní strategie, jako je interview ve třech krocích, dokola stolu, rohy, graffiti aj.

Poněkud strukturovanější či komplexnější jsou například kooperativní strategie s názvem skládačka (Jigsaw), kdy se každý ze členů skupiny stává expertem na určitý aspekt tématu či studia a po individuální expertíze učí jeden druhého, nebo turnaje týmů apod. (Kasíková, 1997). Jak bylo prokázáno nesčetnými výzkumy, pokud jsou kooperativní strategie užívány ve výuce jak na školách nižších, tak vysokých, přispívají k vyššímu výkonu, rozvoji kritického a tvořivého myšlení, formují pozitivní postoj k učení a dlouhodobému vzdělávání, utvářejí tolik potřebné sociální dovednosti, upevňují sebedůvěru studujících, podporují pozitivní klima ve třídě, zlepšují vztahy mezi žáky navzájem i mezi žáky a učitelem.

Jaké je místo kooperativních strategií v přípravě budoucích, případně i stávajících učitelů? Vzhledem k výše vyjmenovaným efektům kooperativního učení a jeho pozici v novém paradigmatu výuky se není potřeba příliš

rozepisovat v kondicionálu – tedy jaké by mělo být toto místo: kooperativní strategie by mezi dalšími vzdělávacími strategiemi měly být beze sporu uplatňovány velmi četně. Z dotazníků, které jsem zadávala jak studentům učitelství, tak i učitelům v praxi, však vyplývá pravý opak: i nejnужnější předpoklad pro kooperativní učení – uspořádání výuky do učebních skupin je používáno opravdu jen sporadicky, v několika málo procentech z celkového vyučovacího času. Stejně tak však z dotazníků lze vyčíst, že kooperace je pro respondenty důležitým cílem i prostředkem výuky.

Bude učitel ve své praxi užívat strategie, které mají jen nepatrnou oporu v jeho zkušenosti? Pokud se rozpomeneme na bariéry v učení, tato patří k těm velmi zřetelným. Proto právě kooperativní strategie byly ty strategie, které byly na filozofické fakultě zvýrazněny v pedagogickém kursu pro budoucí učitele: staly se nejen předmětem studia, ale i jedním ze základních instrumentů učení. Studenti pracovali v průběhu kursu v tzv. *bázových skupinách*, které poskytují jak určitou emocionální podporu, tak přímou podporu v rozvoji poznávacích procesů. (Členové *bázových skupin* například ve stručnosti vysvětlovali látku těm, kteří v předchozí hodině chyběli, společně se také připravovali na test aj.) Vedle *bázových skupin* však byly využívány i krátkodoběji sestavované skupiny a nejrůznější kooperativní strategie byly v zájmu tzv. „*overlearning*“ uplatňovány tak často, že by nebylo divu, kdyby se v závěrečném hodnocení kursu objevila o této frekvenci negativní zmínka: hodnocení však bylo naopak příznivé.

Máme za to, že kooperativní učební struktura by kromě pedagogických a psychologických kursů měla být zvýrazněna i v dalších součástech učitelské přípravy, a to nejen ve výuce akademických disciplín. V Minnesotě v USA, která je považována za pedagogickou laboratoř kooperativního učení, jsou kooperativní strategie používány také při studentské praxi. *Bázové skupiny* v tomto případě na základě hospitací, které jsou skupinově vyhodnocovány připravují společné plány, jež jsou potom individuálně rozpracovány podle potřeb každého praktikujícího. Náráz reality, kdy po určitém čase pozorování zkušeného učitele je student v nové roli hozen před třídu, se v praxi řízené minnesotskou univerzitou nekoná: studentům je přidělena vždy malá skupina dětí, pro kterou pak na základě zjištěných potřeb připraví program. Reflexe účinnosti tohoto programu ve vlastní *bázové skupině* je samozřejmostí. Není divu, že studenti vedeni tímto způsobem nejenže pak ve své učitelské praxi dovedou organizovat kooperativní učební činnost pro své žáky, ale kooperace je přirozeným jevem také při interakci s jejich kolegy na škole. U nás se stalo nedobrým zvykem u učitelů oddělovat to, co je pro žáky, a to, co je pro učitele samotné. (Například: učitelé se naučí používat techniky řešení problémů a zařadí je pak logicky do svého systému výuky. Kolikrát se však přihodilo, aby se například na schůzi učitelského sboru,

kde se řeší problémy, objevily tyto techniky?) Přejme si tudíž, aby se kooperativní strategie rozšířily ve školách i mimo stěny jednotlivých tříd, a to v zájmu školy jako výchovné instituce, v zájmu duševního růstu každého učitele.

Literatura

- KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škole*. Praha: Portál, 1997.
- BENNETT, B., ROHLHEISER-BENNETT, C., STEVAHN, L. *Cooperative Learning. Where Heart Meet Mind*. Toronto: PDA, 1991.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Minnesota: IBC, 1989.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. A. *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Minnesota: IBC, 1991.

KASÍKOVÁ, H. Kooperativní strategie v přípravě učitelů. *Pedagogická orientace* 1999, č. 4, s. 24–29. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Hana Kasíková, CSc., Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, Celetná 10, Praha