

Empirická studie – studentská práce

FORMANOVÁ, L., ET AL. 2015. Prvky kooperace a kompetice ve výuce z pohledu středoškolských učitelů. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 5, č. 2, s. 201–220. ISSN 1804-526X. DOI: <http://dx.doi.org/10.11118/lifele20150502201>.

Příspěvek redakce obdržela: 26. 3. 2015.

Upravený příspěvek po recenzním řízení přijat k publikování: 20. 7. 2015.

PRVKY KOOPERACE A KOMPETICE VE VÝUCE Z POHLEDU STŘEDOŠKOLSKÝCH UČITELŮ

Lucie Formanová, Lenka Gernešová, Elen Číková, Ondřej Štátník, Veronika Makvová, Lucie Zlámalová

Abstrakt: Předkládaný příspěvek se zabývá využíváním prvků kooperace a kompetice ve výuce na středních školách z pohledu středoškolských učitelů. V rámci výzkumné sondy je využito kvantitativní dotazníkové šetření. Předmětem výzkumu je zjistit, zda středoškolští učitelé používají prvky kooperace a kompetice v rámci jejich středoškolské výuky, popř. v jaké míře, dále pak jaké jsou z jejich pohledu hlavní přínosy a úskalí těchto metod. Výzkumný soubor tvoří 108 respondentů – středoškolských učitelů. Získaná data jsou vyhodnocována prostřednictvím popisné statistiky a následně interpretována. Z dosažených výsledků jsou pak v závěru příspěvku formulována doporučení pro pedagogickou praxi v oblasti sekundárního vzdělávání.

Klíčová slova: kooperace, kompetice, střední školy, učitelé

ELEMENTS OF COOPERATION AND COMPETITION IN TEACHING AS PERCEIVED BY SECONDARY SCHOOL TEACHERS

Abstract: This contribution deals with use of elements of cooperation and competition in teaching at secondary schools as perceived by secondary school teachers. For the research quantitative questionnaire survey is used. The objective of the research is to find out whether secondary school teachers use elements of cooperation and competition in their teaching, eventually up to what extent, then which advantages and disadvantages of these methods they find. Research sample consists of 108

respondents—secondary school teachers. Obtained data were evaluated using descriptive statistics and then interpreted. From the obtained results recommendations for teaching practice in the field of secondary school education are provided in the final part of the contribution.

Key words: cooperation, competition, secondary schools, teachers

Příspěvek se zabývá problematikou využívání prvků kooperace a kompetice ve výuce, a to z pohledu středoškolských učitelů. Oba fenomény jsou častým předmětem zájmu nejen teoretiků z oblasti pedagogických či psychologických věd, ale také pedagogů působících přímo v terénu škol. Důvodem může být i ta skutečnost, že zařazení uvedených prvků do výuky může ovlivnit nejen aktuální atmosféru ve třídě, ale také sociální klima třídy či vztahy třídního kolektivu.

Fenomény kooperace (spolupráce) a kompetice (soupeření, soutěživost) jsou pak dle Johnsona a Johnsona (1994) jednou z nejstarších zkoumaných oblastí sociální psychologie. Za osobu, která formulovala základní teorii týkající se kooperace a kompetice, lze považovat M. Deutche, jenž tak učinil ve 40. letech 20. století (Johnson, Johnson, 1994). Dále se tématu kooperace a kompetice věnovala celá řada autorů. Například Hewstone a Stroebe (2006) zdůrazňují, že při kompetici dochází u jedinců k chování, které maximalizuje výhody pro daného jedince, zatímco u kooperace je chování zaměřeno na maximalizaci výsledků (prospěchu) celé skupiny.

Z historického hlediska lze konstatovat, že kooperace i kompetice jsou známy již od pravěku (společný lov, válečné skupiny při bojích vs. samostatní svrchování vládců – soupeření o moc). I v oblasti pedagogických disciplín jsou tyto dva pojmy známy již od starověku. Ve středověku byla metoda spolupráce využívána německými a španělskými školami. Například i J. A. Komenský viděl v kooperaci prospěch. Na principu těch, co vyučují jiné, a těch, co jsou vyučováni, byl na konci 18. století v Anglii vytvořen tzv. Bellův-Lancasterův systém, který v 19. století přešel do Spojených států amerických. Ve střední Evropě pak převládalo spíše individuální vyučování. Od poloviny 20. století se i v Evropě začíná objevovat kooperativní výuka. V posledních desetiletích se v podmínkách České republiky objevuje nejen kooperativní učení, ale rovněž jiné formy výuky v podobě alternativních škol (Kasíková, 2010).

1 Kooperace

Pod pojmem kooperace (neboli spolupráce) si lze představit schopnost více lidí sledovat společný cíl, na který zaměřují své jednání a účelně se k němu přibližují. Jednotlivci uplatňují své schopnosti a dovednosti v procesu řešení,

a to ve prospěch celého týmu. Společné jednání ve skupině v zájmu společného cíle vede k úspěšné kooperaci. Za spolupráci lze tedy považovat takovou formu práce, při které k dosažení cíle potřebujeme druhé lidi směřující ke stejnému cíli.

Hlavním pilířem kooperace je podle Janouška (1979) seskupení několika lidí, kteří se podílejí na stejném pracovním procesu. Dle autora hraje velmi důležitou roli ochota vzdát se vlastního individuálního cíle ve prospěch cíle společného. Pokud dosáhne cíle jednotlivec, dosáhne jej celá skupina, nebo opačně. Závislost, která tak vzniká mezi účastníky, je „pozitivní závislostí“. Tu lze vysvětlovat tak, že z dosaženého cíle mají prospěch všichni zúčastnění. Kooperace tak sjednocuje, ale i zavazuje. Je založena na vzájemné důvěře a společných cílech. Nakonečný (2009) zdůrazňuje, že pokud lidé spojí své síly, jsou mnohem úspěšnější, poněvadž se jejich síly i snahy sčítají. Grzelak (1992 in Nakonečný, 2009) tvrdí, že kooperace je chování, které přináší všem zúčastněným osobám maximální společný zisk. Green a Rechis (2006) považují schopnost spolupracovat s ostatními jedinci za jednu ze základních složek společenského chování. V kooperaci je často využívána vzájemná pomoc neboli pomoc jednoho druhému (Kasíková, 2010). Křivohlavý (1986) ji vysvětluje jako cílově zaměřenou aktivitu, na níž se podílejí alespoň dva lidé a jejichž aktivita musí být vzájemně zkoordinována. Výsledek dané aktivity pak není výsledkem individuálním, ale výsledkem všech zainteresovaných osob.

Kasíková (2007) konstatuje, že kooperace může být členěna na základě různých kritérií, např. dle velikosti skupiny, cíle, kterého má být dosaženo, žebříčku hodnot či typu osobností. Nakonečný (2009) dále definuje tři základní rysy kooperativního jednání, a to oboustrannou důvěru, pohotovost k oběti a riziku a v neposlední řadě rezignaci na maximální egoistický zisk. Navíc je nutné, aby se jednotlivci mezi sebou respektovali, poněvadž jenom tak lze dosáhnout společného cíle (Sociální interakce. . . , 2010). Aby kooperace správně fungovala, musí být dodrženo několik pravidel: 1. správná velikost skupiny, 2. přesná definice cíle, 3. tvořivé metody hledání nápadů, 4. rozhodování se zapojením všech účastníků, 5. určení odpovědnosti každého účastníka, 6. demokratický styl řízení vedoucího (Sociální interakce. . . , 2010). Autoři Johnson a Johnson (1994) upozorňují, že samotné seskupení jedinců do jedné místnosti a vytvoření skupiny ještě nemusí znamenat, že kooperace bude efektivní. K tomu, aby měla kooperace vůbec smysl, je nutné respektovat základní komponenty v kooperaci. Těmi jsou pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, osobní zodpovědnost, interpersonální a skupinové dovednosti, dále pak reflexe skupinové činnosti (srov. Trabalíková, 2011). Jak ovšem upozorňuje Jablonský (2005), schopnost spolupráce je nepostradatel-

ná, neboť jejím prostřednictvím se uspokojuje většina potřeb – od fyziologických přes potřeby bezpečí, lásky, uznání až po potřeby seberealizace. Každý složitější společenský produkt je dnes výsledkem spolupráce většího počtu lidí. Taková spolupráce je o to efektivnější, o co lépe jsou na ni lidé připraveni.

2 Kompetice

Druhým diskutovaným pojmem tohoto příspěvku je kompetice. Význam tohoto pojmu lze odvozovat z anglického výrazu *competition*, což v překladu znamená soutěžení či soupeření. Křivohlavý (2008) konstatuje, že na rozdíl od kooperace, kde dosažení výsledku je výsledkem kolektivu, v případě kompetice existuje pouze jeden vítěz, ostatní jedinci se stávají poraženými.

Proto Janoušek (1979) uvádí, že kooperaci a kompetici lze považovat za jevy, které se vzájemně vylučují. Při kompetici jde tedy o maximální relativní zisk neboli o uspokojování zájmů jednotlivce bez ohledu na jiné jedince. Této skutečnosti mohou využívat pedagogové k tomu, aby motivovali žáky k lepším výkonům. Uvedený způsob motivace je zejména užíván v západních zemích, kde se často uplatňuje heslo „Buď nejlepší!“ (Nakonečný, 2009). Autor dále vyzdvihuje skutečnost, že soutěžení vyžaduje srovnávání s druhými, což ve svém důsledku může mít řadu negativních dopadů, například omezenou komunikaci, zatajování, popř. pozměňování informací či negativní postoj k soupeřům. Nováková (2007) poukazuje na to, že v rámci soutěže je rozdíl mezi výhrou a ziskem. V soutěži může vyhrát pouze jeden či několik osob, ale zisk mohou získat všichni, např. v podobě sebepoznání svých silných stránek a chování, prožití radosti, legrace či napětí ze hry, tréninku vytrvalosti, odhodlání a vůle překonání se. Existují však i rizika spojená se soutěživými situacemi, mezi které autorka například řadí demotivaci v dalším snažení, zvýšené riziko výskytu agrese a bezohlednosti, stresové situace vyvolávající psychické či somatické obtíže či nadhodnocování výsledku nad aktivitou vedoucí k tomu, že soutěžící se zaměří pouze na formální splnění náležitostí bez jakéhokoliv prožívání radosti ze hry. Kasíková (2007) k tomu uvádí, že lze předejít některým rizikům pomocí tzv. konstruktivní kompetice. Tu lze charakterizovat jasně stanovenými pravidly, vhodnými úkoly a reálnou možností vyhrát. Dovednosti, které jsou pak potřeba pro konstruktivní soutěž, jsou hrát čestně (*fair play*) a užívat si soutěž, výhru i prohru.

3 Kooperativní a kompetitivní výuka

Kasíková (2010) rozděluje a porovnává typy uspořádání výuky na kooperativní, kompetitivní a individualistickou. **Kooperativní uspořádání výuky** je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jednotlivce

Tabulka 1

Porovnání typů výuky

Typ uspořádání výuky	Kooperace	Kompetice	Individualismus
Charakteristika	pozitivní	negativní	žádná
Cíl	všichni dosáhnou kritéria	být lepší než druzí	sám dosáhnout kritéria
Vlastní práce	obohacuje mě i tebe	obohacuje mě, ochuzuje tebe	obohacuje mě
Oslava	společný úspěch	můj úspěch, tvá prohra	můj úspěch
Osud	vzájemný	protikladný	individuální

Zdroj: Kasíková (2010, s. 28)

jsou ovlivněny činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Mezi základní pojmy kooperativní výuky jsou pak řazeny pojmy jako sdílení, spolupráce a podpora.

Kompetitivní výuka je pak založena na soutěži jednotlivců. Žáci jsou při takové výuce v negativní vzájemné závislosti, v úkolové situaci jsou žáci na sobě závislí specifickým způsobem. Úspěch jednoho je zde podmíněn neúspěchem druhého. Úkolová situace je tedy nastavena tak, že stanoveného cíle mohou dosáhnout jen někteří – ti, co pracují tvrdě, jsou pilnější, přesnější, ale třeba i sebevědomější než ostatní. Mezi základní rysy kompetitivní výuky řadíme pojmy jako konfrontace, soutěž či boj.

Individualistická výuka patří mezi další uspořádání vyučování dle závislosti v úkolové situaci. Tento způsob výuky v úkolové situaci postrádá jakoukoliv spolupráci žáků. Toto uspořádání výuky je založeno na nezávislé činnosti žáků při dosahování cílů, žáci se přibližují k předem danému cíli vlastním individuálním tempem a případně i ve vlastním vyhrazeném prostoru. Individuální cíle i výsledky jsou hodnoceny podle předem daných kritérií. Dosažený výsledek potom není srovnáván s výsledkem druhého. Zda je druhý žák lepší nebo ne, neovlivní úspěch ani neúspěch žáka prvního. Souhrnné srovnání jednotlivých typů uspořádání výuky podle Kasíkové (2010) zobrazuje tabulka 1.

Prvky kooperace jsou tedy využívány v pedagogice v tzv. **kooperativní výuce**, která dle Johnsona a Johnsona (1994) nebyla známa asi do poloviny 60. let 20. století. Na všech typech škol převažovala kompetitivní či individuální výuka. Dnes již však prvky kooperativní výuky nalezneme takřka na všech typech škol či v různorodých předmětech. Navíc je kooperativní výuka často odborníky doporučována jako vhodný výchovně-vzdělávací postup, neboť se uvádí pozitivní vliv kooperativního vyučování na rozvoj žáků (např. Trabalíková, 2011). Od žáků sice vyžaduje určité sociální dovednosti,

na druhou stranu tyto dovednosti zároveň rozvíjí. Za jednu z hlavních předností kooperativní výuky lze považovat skutečnost, že díky ní jsou žáci schopni osvojit si jednu z klíčových kompetencí, a tou je právě schopnost spolupracovat. Vyvstává však otázka, jakým způsobem kooperativní učení realizovat? Sárközi (2010) ve svém článku nabízí řadu možností. První z nich je spolupráce ve dvojicích, jež může mít podobu spolupráce či nápomoci, při níž jeden žák pomáhá tomu druhému. Jinou možností je vytvoření malé skupiny, kdy autor vyzdvihuje variantu, že neefektivnější výuka probíhá ve skupinách čtyřčlenných.

Navíc Gillies (2004) zastává názor, že kooperativní učení má významnou roli při prevenci a zmírňování sociálních problémů, zejména pak mezi adolescenty. Podobně uvažuje Trabalíková (2011), která zmiňuje, že dobře vedené kooperativní vyučování je zdrojem kvalitních interpersonálních vztahů. Interakce v kooperativních situacích vede k častější, přesnější a otevřenější komunikaci i k vyšší sebedůvěře. To vše má vliv na pozitivnější klima a pomáhá redukovat sociálně patologické jevy. Proto je podle Gillies (2004) v pedagogické praxi možné kooperaci využívat. Je však nutné si uvědomit, že prosté rozdělení žáků do skupin s očekáváním jejich vzájemné spolupráce není tou správnou cestou. Autor vyzdvihuje nutnost vytváření tzv. **strukturovaných skupin**, jejich členové vědí, co je jejich úkolem a co je od nich očekáváno. Této problematice se věnoval i ve svém výzkumu, zaměřeném na identifikaci vlivů, které působí na kooperativní učení. Zjistil, že členové strukturovaných skupin jsou mnohem více zapojeni do týmové práce, ochotni spolupracovat a naslouchat ostatním členům, popřípadě sdílet informace. S výše diskutovanou problematikou souvisí tedy zejména způsob vytváření skupin. Sárközi (2010) konstatuje, že zpočátku je vhodné vytvářet tzv. **přirozené skupiny** na základě dobrovolnosti účastníků. Může však nastat situace, kdy někteří žáci zůstanou stranou, a poté je úlohou učitele, aby tuto vzniklou situaci vyřešil. Podle uvedeného autora lze vytvořit tzv. **seznamovací skupiny**, jež vznikají jako výsledek nějaké hry. Ty je vhodné využívat především v začátcích, např. na začátku školního roku, v situaci příchodu nových žáků do kolektivu apod. Skupiny lze však členit i na homogenní a heterogenní, kdy ty heterogenní jsou považovány za vhodnější, poněvadž se jejich členové mohou navzájem obohacovat, zatímco v homogenní skupině dochází dle autora k ohraničené diferenciaci žáků (Sárközi, 2010).

Prvků kompetice využívá tzv. **kompetitivní výuka**, při které žáci vzájemně nespolupracují, ba naopak soupeří mezi sebou. Zařazování soutěží je jedním z diskutovaných přístupů, který má vést k aktivizaci myšlenkového úsilí žáků a získání jejich zájmu (Krejčová, Vosyková, 2011). Autoři nemají jednotný pohled na soutěživé metody ve vyučování. Zastánci kooperativního

učení tento styl striktně odsuzují, poněvadž v něm shledávají řadu nevýhod. Například aby mohl jeden jedinec vyhrát, musí dojít k tomu, že ostatní se stanou poraženými, což dle jejich názoru snižuje motivaci k učení (Sárközi, 2010). Rovněž Čáp a Mareš (2007) doporučují zařazovat do výuky situace, ve kterých žáci musejí spíše spolupracovat než soutěžit. Také Petty (1996), ačkoliv je řazen mezi zastánce kompetitivních prvků, zdůrazňuje, že se soutěživostí je třeba zacházet opatrně a citlivě kvůli možným prožitkům neúspěchu, odměňována má být také snaha. Soutěže jako takové ovšem poskytují silnou motivaci, zejména pokud jsou ve formě didaktických her.

4 Cíl průzkumného šetření

Na základě výše uvedených skutečností je cílem tohoto příspěvku provést průzkumné šetření, které se zaměřuje na využívání prvků kooperace a kompetice ve výuce z pohledu středoškolských pedagogů. V rámci příspěvku bude dále identifikována míra zapojení jednotlivých komponent při realizaci výuky na středních školách a rovněž vnímané přínosy či úskalí těchto přístupů z pohledu pedagogů. V průzkumném šetření budeme hledat odpovědi na následující výzkumné otázky:

1. Jaké jsou středoškolskými učiteli nejčastěji uváděné důvody pro nevyužívání prvků kooperace ve výuce?
2. Jaké vyučovací předměty jsou dle středoškolských učitelů vhodné pro kooperativní styl výuky?
3. Jaký přínos kooperativního stylu, resp. kompetitivní výuky, středoškolští učitelé považují za nejvýznamnější?

V neposlední řadě je cílem tohoto příspěvku výsledky interpretovat s doporučujícím odkazem pro pedagogickou praxi v oblasti vyššího sekundárního vzdělávání.

5 Metodologie průzkumného šetření

Průzkumné šetření bylo realizováno prostřednictvím dotazníkové metody, kdy nástrojem pro sběr dat byl pro tyto účely autory vytvořen dotazník, jenž byl anonymní, což byla skutečnost, na kterou byli respondenti upozorněni v úvodní části dotazníku, aby neměli obavy vyjádřit své názory na danou problematiku a výsledky tak byly relevantní. Dotazník obsahoval celkem 21 číslovaných položek, které byly rozčleněny do 4 oblastí. V první části byly respondentům položeny otázky týkající se využívání prvků kooperace v pedagogické praxi středoškolského pedagoga (např. důvody jejího nevyužívání ve výuce, předměty vhodné pro kooperativní styl výuky či pobídka

k vyjádření názoru na tuto formu výuky). Druhá část byla zaměřena na oblast kompetice ve středoškolské praxi, respondenti odpovídali například na otázku, zda zařazují prvky kompetice do výuky či jaký přínos tohoto stylu výuky považují za nejdůležitější. Třetí část pak byla věnována otázkám srovnávacího typu, například vyjádření poměru využívání prvků kooperace a kompetice ve výuce či jaká z metod vede k lepším studijním výsledkům žáků. Závěrečná část dotazníku obsahovala položky zjišťující základní identifikační údaje o respondentovi, jako jsou délka pedagogické praxe, typ střední školy, věk a pohlaví.

Dotazník byl distribuován mezi učitele působící na různých typech středních škol. Respondenti byli kontaktováni buď autory osobně, nebo prostřednictvím e-mailové korespondence. Celkově bylo osloveno 390 středoškolských učitelů, z tohoto počtu jsme získali celkem 108 řádně vyplněných dotazníků. Dotazník byl distribuován v tištěné i elektronické podobě (prostřednictvím e-dotazníků na webové stránce www.survio.com). Průzkumné šetření bylo realizováno v listopadu a prosinci 2014.

Základním limitujícím faktorem předkládané empirické studie je počet respondentů, z toho důvodu nelze prezentovaná zjištění zobecňovat, poněvadž jsou platná pouze pro daný vzorek respondentů.

5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Celkově se průzkumného šetření zúčastnilo celkem 108 respondentů, z nichž bylo 77 žen a 31 mužů. Respondenti byli učitelé různých typů středních škol. Jednalo se o 13 respondentů působících na gymnáziích, 69 ze středních odborných škol, 18 ze středních odborných učilišť a 8 respondentů uvedlo působení na kombinovaném typu střední školy (tzn. spojení gymnázia a střední odborné školy, popř. střední odborné školy s odborným učilištěm).

Průměrný věk výzkumného vzorku byl 46,12 let. Nejčastěji se vyskytujícím respondentem (modus souboru) byl středoškolský učitel ve věku 40 let (7 respondentů). Medián souboru byl vypočten na věk 47 let. Nejmladším respondentem byl pedagogický pracovník ve věku 22 let a nejstarším byl pedagog ve věku 85 let.

Respondenti byli dotazováni i na délku jejich pedagogické praxe. Bylo zjištěno, že průměrná doba pedagogické praxe činila 18,38 let, modus pedagogické praxe byl 20 let a medián pedagogické praxe byl 18 let. Nejkratší pedagogická praxe byla identifikována na dobu 2 let a nejdelší pedagogická praxe byla zjištěna 37 let.

5.2 Zpracování dat

Získaná data byla vyhodnocena, interpretována a v rámci diskuse komparována s některými již realizovanými studiemi na obdobné téma. Analýza dat byla provedena prostřednictvím popisné statistiky (např. absolutní a relativní četnost, modus, aritmetický průměr), a to s využitím programu Microsoft Excel. Získané výsledky byly dále zpracovány do přehledových obrázků a tabulek.

6 Výsledky šetření

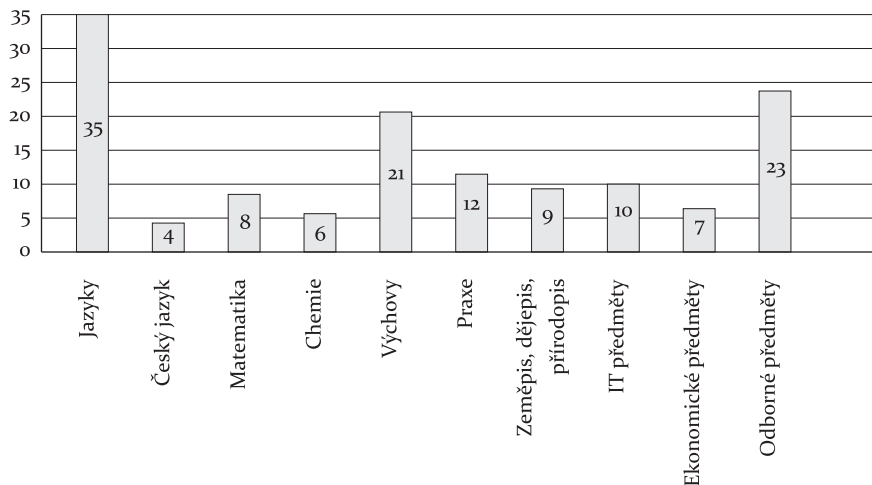
6.1 Kooperativní styl ve výuce respondentů

Velmi jednoznačné odpovědi jsme získali na otázku, zda vedení školy podporuje kooperativní výuku. Celkem 101 respondentů, tj. 94 %, uvedlo, že kooperativní výuka je vedením školy jednoznačně kladně přijímána, a tím i podporována, pouze 6 % respondentů upozorňuje na opačnou situaci.

Celkem 53 % respondentů ovšem uvedlo, že kooperativní či kompetitivní styl výuky nebyl předmětem jejich vysokoškolské přípravy. Tyto výsledky nejsou možná natolik překvapující, zohlednili skutečnost, že průměrný věk respondentů byl 46,12 let. Otázka tak zcela neodráží současný stav pedagogické přípravy budoucích učitelů.

Zásadní otázka, která byla respondentům položena, tedy zjišťovala, zda oni sami ve své výuce využívají kooperativní styl výuky. Z celkového počtu respondentů možnost *ano* zvolilo 93 respondentů (tj. 86 %), možnost *ne* pak označilo pouze 15 respondentů (tj. 14 %). Respondenti, kteří zvolili možnost *ne*, byli dále tázáni na důvody nevyužívání prvků kooperace ve své výuce, kdy měli možnost výběru z nabízených možností. Možnost *časové důvody* zvolilo celkem 44 % respondentů, možnost *povaha vyučovacího předmětu* vybralo 33 % respondentů, možnost *neznalost daného stylu výuky* zvolilo 22 % respondentů, zbývajících 1 % respondentů označilo možnost *jiné*. Pod touto možností uváděli, že je nutné metody kombinovat.

Na základě dosažených výsledků je zřejmé, že kooperativní styl výuky je středoškolskými učiteli využíván. Z toho důvodu jsme zaměřili naši pozornost také na identifikaci předmětů, ve kterých jsou prvky kooperace nejčastěji uplatňovány. Jednotlivé předměty byly autory příspěvku rozříděny do deseti kategorií: jazyky; český jazyk; matematika; chemie; výchovy; praxe; zeměpis, dějepis, přírodopis; IT předměty; ekonomické předměty; odborné předměty. Kategorie jazyky zahrnuje cizí jazyky (např. anglický, německý, španělský či jiný cizí jazyk); kategorie výchovy obsahuje např. předměty psychologie, tělesná či občanská výchova; ekonomické předměty zahrnují ekonomiku,

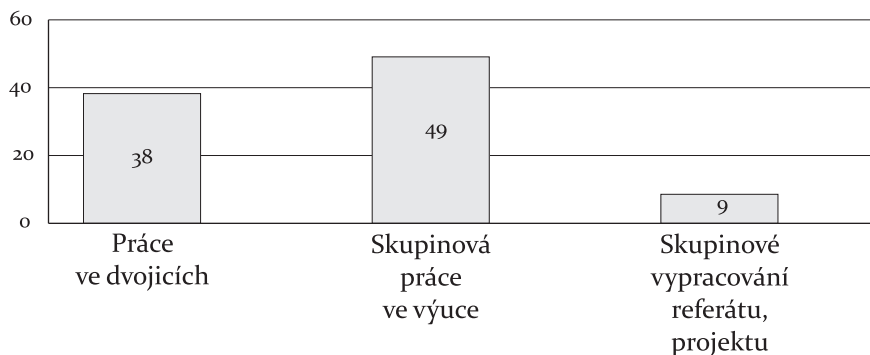


Obrázek 1. Vyučovací předměty, ve kterých je kooperativní styl výuky využíván (absolutní četnosti)

management či účetnictví; do kategorie odborné předměty jsou zařazeny např. technologie, základy zahradničení, stolničení či výživa a dietetika. Obrázek 1 uvádí četnost výskytu prvků kooperace v jednotlivých vyučovacích předmětech dle rozčlenění do výše definovaných kategorií. Je však nutné podotknout, že řada respondentů vyučuje více než jeden předmět, z toho důvodu se počet respondentů využívajících prvků kooperace liší od celkových počtů výskytu kooperace v jednotlivých předmětech.

S kooperativní výukou úzce souvisí i její forma. Otázka byla formulována jako uzavřená, kdy úkolem respondentů bylo zvolit jednu z následujících možností: práce ve dvojicích, skupinová práce ve výuce a skupinové vypracovávání referátů či projektů. Četnost výskytu jednotlivých odpovědí je zachycena na obrázku 2, ze kterého je zřejmé, že mezi středoškolskými pedagogy je upřednostňována skupinová práce ve výuce, jejíž preferenci vyjadřuje 49 respondentů (tj. 51 %). V 38 případech (tj. 40 %) je využívána práce ve dvojicích, pouze 9 respondentů (tj. 9 %) vyjadřuje názor, že ve své výuce využívají skupinového vypracovávání referátů či projektů.

V úvodní části příspěvku byla diskutována problematika vytváření skupin, které jsou do kooperativní výuky zapojeny, proto jsme v rámci šetření zaměřili svou pozornost rovněž na identifikaci způsobu, jakým učitelé skupiny vytvářejí. Respondentům byly nabídnuty následující možnosti: náhodně, předem vytvořené skupiny dle kritéria, nechám vytvořit žáky a možnost



Obrázek 2. Formy kooperativní výuky ve vyučovací jednotce (absolutní četnosti)

Tabulka 2

Způsob vytváření skupin pro kooperativní výuku

Způsob tvorby skupiny	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Nechám vytvořit žáky	41	44
Náhodně	26	28
Jiné	16	17
Předem vytvořené dle kritéria	10	11
Celkem	93	100

jiné, kdy respondenti mohli uvést jimi preferovaný způsob při vytváření skupin. Nejčastější odpovědí bylo, že učitelé nechávají vytvoření skupin na žácích. Druhým častým způsobem je náhodné vytvoření skupin (např. rozpočítávání, losování papírků). Na třetím místě jsou používány jiné způsoby, např. rozdělení dle pohlaví či podle zasedacího pořádku ve třídě. Nejméně využívaný způsob je vytvoření skupin dle předem stanoveného kritéria. Absolutní a relativní četnosti způsobů vytváření skupin pro kooperativní výuku u daného vzorku respondentů jsou zobrazeny v tabulce 2.

Na výše diskutovanou problematiku jsme navázali otázkou týkající se schopnosti spolupráce tímto způsobem vytvořených skupin. Zajímalo nás, zda se respondent setkal se skutečností, že skupina vytvořená pro realizaci kooperativní výuky nebyla schopna spolupráce. Nadpoloviční většina respondentů (tj. 58 %) odpověděla, že se s danou situací ve výuce svých předmětů nesetkala. Zbývajících 42 % respondentů (tj. absolutní počet 39 respondentů) se s daným problémem ve výuce potýkala. Učitelé, kteří se s danou situací setkali, ji řešili různým způsobem. Někteří učitelé se snaží

Tabulka 3

Myslíte si, že žáci kooperativní výuku kladně přijímají?

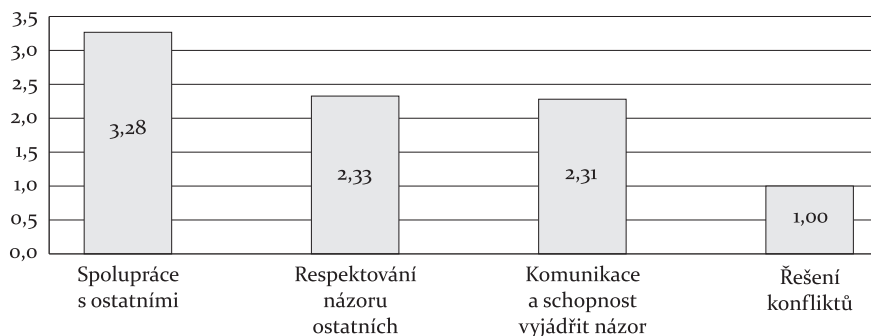
Odpovědi na otázku	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	83	87
Záleží na předmětu	11	12
Ne	1	1
Celkem	95	100

více žáky motivovat k činnosti a pomáhat jim. Jiní učitelé zadávají žákům jinou práci, rozdělují role v pracovní skupině, přeřadí žáky do jiných skupin či přiřadí do skupiny žáka, který by jí pomohl.

Dále jsme se respondentů dotazovali, zda jejich žáci kladně přijímají kooperativní styl výuky. Na tuto otázku odpovědělo 87 % respondentů (tj. absolutní počet 83 respondentů) souhlasně. Pouze 1 respondent uvedl, že daný typ výuky nemá na žáky kladný vliv. Zbývajících 12 % respondentů uvedlo, že záleží na předmětu, kde je uvedený typ výuky využíván (viz tabulka 3).

Respondenti dále ve svých textových komentářích poukazovali na úskalí tohoto typu výuky, a to: pasivní žáci nespolupracují, někteří žáci takovou výuku berou jako volnou hodinu. Dále uvádějí, že ne každý předmět je pro kooperaci vhodný, její začlenění do výuky je časově náročné na přípravu, či poukazují na individuální zvláštnosti jednotlivých žáků – ne všem žákům takový způsob výuky vyhovuje. V odpovědích se objevily dva názory vysvětlující tuto skutečnost. Z odpovědí vyplývá, že na střední školu přicházejí žáci, kteří nejsou zvyklí na kooperativní způsob výuky, na základní škole nebyli nuceni takto pracovat, anebo je neschopnost týmové práce dána individualitou žáka (takový způsob výuky mu jednoduše nevyhovuje). Kromě záporů respondenti uvedli taktéž klady využívání prvků kooperace ve výuce. Většina z nich se shodla na tom, že žáci na takovou hodinu mají pozitivní reakce – žáci se naučí vzájemně spolupracovat, mohou zde více projevit vlastní tvůrčí činnost, projevit vlastní názory či se mohou navzájem doplňovat.

U otevřené otázky, ve které měli respondenti vyjádřit svůj vlastní názor na kooperativní výuku, jsme získali velmi rozmanité odpovědi. Někteří respondenti uvádějí, že s touto výukou nemají žádné zkušenosti. Takových učitelů je však jen malé procento. Ve většině případů respondenti uvedli, že k tomuto stylu mají pozitivní vztah. Kladné hodnocení spočívalo zejména s ohledem na žáka, kdy žáci jsou během kooperativní výuky nuceni spolupracovat, přijímat názory druhých, a hlavně neprosazovat se na úkor ostatních. Tento styl výuky také pomáhá slabším a málo sebevědomým žákům se prosadit. Ve



Obrázek 3. Přínosy kooperativní výuky dle důležitosti (relativní četnosti v %)

Tabulka 4

Zařazení prvků kompetice do výuky

Odpovědi respondentů	Absolutní četnost	Relativní četnost (v %)
Ano	88	81
Ne	20	19
Celkem	108	100

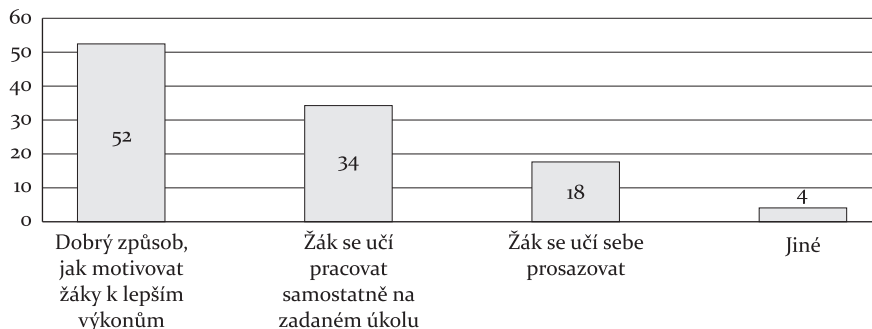
skupinkách se žáci osmělí a vzájemně si pomáhají. Respondenti též vidí klady této metody v tom, že se tak žáci připravují na budoucí povolání, ale i osobní život, kdy budou muset spolupracovat s kolektivem ostatních lidí (obrázek 3).

Dalším souvisejícím tématem, jež bylo předmětem našeho průzkumného šetření, bylo zjistit, zda se zlepšily sociální vztahy žáků ve třídě po zařazení kooperativní výuky do vyučovacího procesu. Celkem 73 % respondentů souhlasilo s tvrzením, že zařazení prvků kooperace do výuky může zlepšit sociální vztahy v třídním kolektivu.

6.2 Kompetitivní styl ve výuce respondentů

V rámci dosud prezentovaných výsledků šetření jsme se zaměřovali na pouze kooperaci, resp. kooperativní styl výuky. Nyní přistupme k druhému stylu, a to výuce kompetitivní. Opět jsme respondentům položili základní otázku, zda jsou prvky kompetitivní výuky využívány v jejich vyučovaném předmětu. Souhrnné výsledky jsou zobrazeny v tabulce 4.

Respondenti, kteří uvedli, že používají prvky kompetice při výuce, ji nejčastěji aplikují v podobě různých druhů soutěží, kdy je zohledňována



Obrázek 4. Přínosy kompetitivní výuky

zejména rychlost žáků. Respondenti uváděli, že je kompetice využívána ve formě různých kvízů či zadávání úkolů na rychlost. Respondenti však zároveň poukazují na skutečnost, že tyto soutěže zohledňují i správnost řešení. I při těchto „soutěžích“ dotázaní respondenti uvedli, že ne vždy nechávají soutěžit celý kolektiv a jejich jednotlivce, ale občas vytvářejí skupiny, které mezi sebou soutěží. Respondenti dále uváděli, že především v předmětech, jako jsou matematika, psaní na počítači či tělesná výchova, preferují prvky kompetice před kooperací.

Respondentům jsme dále položili otázku, zda kompetice, a zejména prvky rivality nemohou narušit sociální vztahy v třídním kolektivu, což je skutečnost vyplývající z literárního přehledu. Celkem 58 respondentů, tj. 54 %, uvedlo, že kompetitivní styl výuky může narušit sociální vztahy ve skupině žáků. Zbývajících 50 respondentů (tj. 46 %) označilo odpověď ne, tedy že nepovažují tuto hrozbu za významnou.

Stejně jako tomu bylo u kooperace, i zařazení kompetice do výuky může přinášet řadu výhod. Respondenti byli tedy vyzváni k tomu, aby zvolili nejvýznamnější přínos kompetitivní výuky (obrázek 4). Jako nejdůležitější přednost kompetitivního stylu výuky byla mezi respondenty vybrána možnost, že se jedná o dobrý způsob, jak motivovat žáky k lepším výsledkům. Tato možnost byla vybrána celkem 48 % respondentů, 31 % zvolilo možnost, že kompetice učí žáky pracovat samostatně na zadaném úkolu, 17 % respondentů vybralo přínos spočívající v tom, že se žák učí sebe prosazovat, a pouze 4 % respondentů zvolilo možnost jiné. Pod touto položkou respondenti uváděli například skutečnosti, že se jedná o formu výuky, která žáky baví, či nedokázali označit jen jeden benefit kompetice, proto volili tuto možnost s odkazem na důležitost všech předchozích.

V třetí části dotazníku měli respondenti vyjádřit poměr využívání metod kooperace a kompetice ve své výuce. Z celkového počtu respondentů lze konstatovat, že poměr využívání kooperace a kompetice ve výuce nabývá hodnoty 2 : 1. Z uvedených údajů je tedy zřejmé, že i přes skutečnost, že více než polovina respondentů nebyla s kooperativní výukou v jejich pedagogické přípravě seznámena, je využívanou formou při realizaci současné středoškolské výuky.

Na otázku, ve které měli respondenti vyjádřit názor, jaká z výše diskutovaných forem vede k lepším studijním výsledkům žáků, bylo zjištěno, že 79 respondentů (tj. 73 %) vidí lepší studijní výsledky u svých žáků v případě využívání metody kooperace, 29 pedagogů (tj. 27 %) naopak shledává lepší výsledky při využití prvků kompetice.

7 Diskuse

Z výsledků průzkumného šetření vyplývá, že využití kooperativního stylu ve výuce je zcela jednoznačně podporováno ze strany vedení škol a samotní učitelé tyto prvky ve své výuce rovněž ve většině případů používají (86 % respondentů). Respondenti, kteří daný styl výuky ve své pedagogické praxi neaplikují, to zdůvodňovali především časovou náročností, neznalostí daného stylu či nevhodností jejich předmětu. K velmi podobným závěrům došla i Čábalová (2006), která své výzkumné šetření realizovala v období 2004 až 2005 v prostředí základních škol. Respondenty byli učitelé 2. stupně ZŠ v Plzeňském kraji. Ti jako hlavní argumenty nevyužívání prvků kooperace ve své výuce, mimo již zmiňované faktory, uváděli i nedostatečné podmínky školy.

Další výzkumnou otázkou byla otázka zjišťující, jaké předměty jsou tedy nejvhodnější pro zařazení prvků kooperace. Dle námi získaných výsledků je tento styl výuky nejvíce využíván v předmětech cizí jazyky, výchovy (tělesná, občanská výchova a psychologie) a odborné předměty. Získané výsledky opět korespondují se závěry Čábalové (2006). Někteří pedagogové zapojení do našeho průzkumného šetření se však domnívají, že jim povaha jejich předmětu nedovoluje využívat prvky kooperace. Například učitelé matematiky, tělesné výchovy či psaní na počítači dokonce preferují kompetitivní přístup, zejména formou soutěží.

Polovina respondentů uvedla, že se s těmito styly výuky v rámci své vysokoškolské přípravy nesetkala. Je tedy jistě pozitivním zjištěním, že i přes tuto skutečnost si velké množství z nich dané prvky osvojila a ve své pedagogické praxi je používá. Trabalíková (2011) v této souvislosti upozorňuje, že pozitivní efekt kooperativního přístupu, např. na klima školní třídy, by byl

mnohem výraznější, pokud by se neuplatňoval pouze v jednom vyučovaném předmětu (či několika málo předmětech), a zdůrazňuje proto potřebu spolupráce rovněž mezi pedagogickými pracovníky. Podobně autorky Krejčová s Vosykovou (2011) upozorňují na to, že k širšímu uplatnění těchto metod by výrazně přispěla i vysokoškolská příprava budoucích pedagogů v příslušných didaktických předmětech.

Výsledky průzkumného šetření poukazují na preferenci respondentů nechat žáky vytvořit skupinu samostatně, kdy pro tuto možnost se vyjádřilo celkem 44 % z nich. Druhým nejčastějším postupem jsou skupiny vytvářené náhodně (28 %). Pouze v 11 % případech učitelé tvoří skupiny podle předem daného kritéria. Poté byli respondenti vyzváni k odpovědi na otázku, zda se setkali se situací, kdy nebyla vytvořena skupina schopna spolupráce. Celkem 42 % respondentů takovou situaci muselo řešit. Tuto hodnotu považujeme za velmi významnou, proto středoškolským pedagogům doporučujeme vytvářet pracovní skupiny dle předem daných kritérií a respektovat doporučení Gilliese (2004), který vyzdvihuje nutnost vytváření tzv. strukturálních skupin, ve kterých každý člen ví, co je jeho úkolem (odpovědností) a jaká role se od něj ve skupině očekává. Navíc Sárközi (2010) uvádí, že je nutné, aby vytvořená skupina byla heterogenní, poněvadž díky tomu se mohou členové skupiny vzájemně obohacovat. Ve skupině by tedy měli být zastoupeni jak slabší, tak silnější žáci z důvodu vzájemného učení se žáků v rámci dané skupiny, např. kdy především „nadanější“ žáci mohou svým „slabším“ spolužákům vysvětlit probíranou látku srozumitelněji než samotný učitel, poněvadž při samotném vysvětlování mohou používat jim srozumitelnější jazyk. Optimální velikost skupiny je pak dle Johnsona a Johnsona (1994) dva až šest členů, k tomu Sárközi (2010) dodává, že nejefektivnějších výsledků pak dosahují skupiny čtyřčlenné. Z našeho průzkumného šetření však vyplynula poměrně značná oblíbenost zadávání práce ve dvojicích.

Gillies (2004) zastává názor, že kooperativní výuka může zmírňovat sociální problémy v třídním kolektivu. Podobně Trabalíková (2011) vyzdvihuje vliv na pozitivnější třídní klima a častější otevřená komunikace podle ní také vede k redukci sociálně patologických jevů. V rámci našeho průzkumu jsme položili našim respondentům podobnou otázku, a to zda se dle jejich názoru zlepšily sociální vztahy kolektivu po zařazení prvků kooperace do vyučovací jednotky. Odpovědi účastníků průzkumu potvrzují autorův výše uvedený názor, poněvadž kladnou odpověď označilo celkem 73 % respondentů. To je v souladu i s experimentem Jablonského (2005), který potvrdil, že zařazení kooperativní výuky v předmětu etické výchovy na 2. stupni ZŠ přineslo pozitivní vliv na klima třídy a rovněž pozitivní změny v sociálních vztazích

ve třídě. Zároveň se zvýšila spokojenost žáků s jejich třídou a naopak došlo k poklesu napětí, neshod a konfliktů.

Prostřednictvím třetí výzkumné otázky jsme hledali nejvýznamnější přínosy kooperativní výuky. Respondenti zapojení do průzkumného šetření považují za nejvýznamnější benefity kooperativní výuky především následující: kooperace je vhodným prostředkem pro přípravu žáků na budoucí povolání, kdy se žáci učí spolupracovat s ostatními, respektovat názory jiných, lépe komunikovat a vyjadřovat své názory. Autoři Johnson a Johnson (1994) vyzdvihují především myšlenku, že bez kooperace (spolupráce) nemohou členové společnosti přežít. Autoři konstatují, že jedinci, kteří jsou schopni spolupráce s ostatními členy společnosti, jsou mnohem lépe připraveni obstat v různých životních situacích. Navíc Green a Rechis (2006) považují schopnost spolupracovat s ostatními jedinci za jednu ze základních složek společenského chování, což je skutečnost, která byla potvrzena i v rámci realizovaného průzkumného šetření. Navzdory tomu kooperace má i své negativní aspekty, a to zejména, že ji není vhodné dle respondentů využívat ve všech vyučovacích předmětech, popř. ne každá učební látka je ideální pro realizaci kooperativní výuky. Navíc tento styl výuky nemusí vyhovovat všem žákům, dále pak může být tato metoda spojována s „volnou hodinou“.

Naopak v oblasti kompetitivní výuky teorie (např. Kasíková, 2010; Sárközi, 2010) i respondenti výzkumného šetření naznačují, že zařazení prvků kompetice do výuky může mít negativní vliv na sociální vztahy kolektivu. Pro možnost, že kompetice může významně narušit sociální vazby v třídním kolektivu, se v našem průzkumném šetření vyjádřilo celkem 54 % respondentů. I přes tuto skutečnost je uvedená forma výuky zařazována do vyučovacího procesu 81 % respondentů. Výsledky výzkumného šetření ukazují, že kompetice je do výuky zařazována zejména ve formě kvízů, soutěží na rychlost, ale zároveň s ohledem na správnost řešení. Krejčová a Vosyková (2011) se ve své studii zabývaly soutěžením v hodinách matematiky na 1. stupni ZŠ. Z jejich výsledků vyplývá, že žáci v mladším školním věku soutěží rádi, ovšem upozorňují také na to, že v tomto věku ještě nemají potřebu vzájemně spolupracovat. Pohled sledovaných učitelů je rovněž kladný, podle nich soutěže zvyšují výkonovou motivaci, děti se učí rychleji a efektivněji.

Kompetitivní styl má také řadu výhod. Jako nejdůležitější přínos kompetice respondenti označili možnosti motivace žáků k lepším studijním výsledkům, budování prvků samostatnosti a sebeprosazování žáků. Soutěže, zejména formou didaktických her, jako silný motivátor podporuje i Petty (1996), je však třeba být citlivý a opatrně zacházet s neúspěchem. Jako největší slabinu této metody účastníci výzkumného šetření označili skutečnost, že silnější jedinci se prosazují na úkor jedinců slabších.

Respondenti také uváděli poměr využívání metod kooperace a kompetice ve své výuce. Tento poměr je zhruba 2 : 1. To koresponduje s doporučením Čápa a Mareše (2007) zařazovat více kooperativních než kompetitivních prvků do výuky.

Závěr

Příspěvek se zabýval problematikou využívání prvků kooperace a kompetice ve výuce na středních školách, a to z pohledu středoškolských pedagogů. Respondenti uvádějí, že obě metody je nezbytné do vyučovací jednotky zapojovat, poněvadž motivují žáky k lepším studijním výsledkům. Z výsledků našeho šetření vyplývá, že většina respondentů využívá ve své výuce především kooperativní styl výuky. Nejčastěji jsou prvky kooperace využívány ve výuce cizích jazyků, výchovách či odborných předmětech.

Na základě dosažených výsledků lze středoškolským učitelům doporučit, aby v rámci svých hodin kombinovali obě metody – kooperaci i kompetici. Toho lze docílit rozdělením třídy během vyučovací hodiny do skupin, kde budou žáci spolu kooperovat a společně pracovat na zadaném úkolu. Je však nutné upozornit na způsob vytváření skupin. Ten by neměl být nahodilý, ale pedagogem dobře promyšlený, neboť špatně vytvořená skupina nemusí být schopna spolupráce či může narušovat vztahy v třídním kolektivu. Kromě uvedených skutečností je nutné, aby byl každý pedagog obeznámen se sociálními vztahy ve skupině, čehož může být docíleno sestavením tzv. sociogramu třídního kolektivu. Na tuto spolupráci pak může navázat kompetice, kdy jednotlivé skupiny budou mezi sebou „soutěžit“.

Na závěr lze podotknout, že prvky kooperace a kompetice do vyučování na střední škole určitě patří, poněvadž odstraňují negativa klasických vyučovacích forem. Avšak nelze než souhlasit s Kasíkovou (2010), která konstatuje, že je důležité vystihnout ten správný okamžik, kdy přistoupit spíše ke spolupráci (kooperaci) a kdy k soupeření (kompetici). Oba prvky též žáky připravují na budoucí profesní i osobní život. V případě kooperace, zejména v oblasti společné činnosti a respektování názorů jiných jedinců či rozvíjení jejich komunikačních dovedností, pak kompetice žáky učí samostatnosti a sebeprorazování.

Literatura

- ČÁBALOVÁ, D. 2006. Zkušenosti z výzkumu kooperativního vyučování na základní škole. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: sborník anotací*. Plzeň: Západočeská univerzita. 15 s. ISBN 80-7043-483-X.

- ČÁP, J., MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- GILLIES, R. M. 2004. The Effects of Cooperative Learning on Junior High School Students During Small Group Learning. *Learning and Instruction*, vol. 14, no. 2, pp. 197–213. ISSN 0959-4752. DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752\(03\)00068-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0959-4752(03)00068-9)
- GREEN, V., RECHIS, R. 2006. Children's Cooperative and Competitive Interactions in Limited Resource Situations: A Literature Review. *Applied Developmental Psychology*, vol. 27, no. 1, pp. 42–59. ISSN 0193-3973. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2005.12.002>
- HEWSTONE, M., STROEBE, W. 2006. *Sociální psychologie: moderní učebnice sociální psychologie*. Praha:Portál. 769 s. ISBN 80-7367-092-5.
- JABLONSKÝ, T. 2005. Kooperácia a jej rozvoj v podmienkach školskej edukácie ako príprava pre život v demokratickej spoločnosti. *Pedagogická orientace*, roč. 15, č. 3, s. 78–88. ISSN 1211-4669.
- JANOUŠEK, J. 1979. Srovnání spolupráce a soutěžení v podmínkách společného zapamatování. *Československá psychologie*, roč. 23, č. 6, s. 463–473. ISSN 0009-062X.
- JOHNSON, J., JOHNSON, R. T. 1994. *Introduction to Cooperative Learning – An Overview of Cooperative Learning* [online]. c1994, poslední revize neuvedena [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.co-operation.org/home/introduction-to-cooperative-learning>
- KASÍKOVÁ, H. 2007. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. 152 s. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KREJČOVÁ, E., VOSYKOVÁ, B. 2011. Soutěže a soutěžení v hodinách matematiky z pohledu žáků a pedagogů. *Pedagogika*, roč. 61, č. 1, s. 33–44. ISSN 0031-3815.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1986. *Já a ty: o zdravých vztazích mezi lidmi*. Praha: Avicenum. 250 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2008. *Konflikt mezi lidmi*. Praha: Portál. 189 s. ISBN 978-80-7367-407-6.
- NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- NOVÁKOVÁ, B. 2007. *Ovládáme umění soutěžit: tematický okruh osobnostní a sociální výchovy Kooperace a kompetice: lekce 9.4*. Praha: Projekt Odyssea. 65 s. ISBN 978-80-87145-17-3.
- PETTY, G. 1996. *Moderní vyučování: praktická příručka*. Praha: Portál. 380 s. ISBN 80-7179-070-7.
- SÁRKÖZI, R. 2010. *Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení* [online]. c2010, poslední revize 16. 11. 2010 [cit. 2014-11-25]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4#comments>
- Sociální interakce ve skupině, skupinová kooperace, týmová spolupráce* [online]. c2010, poslední revize 28. 2. 2010 [cit. 20141107]. Dostupné z: http://www.upol.cz/fileadmin/user_upload/FTK%20dokumenty/Katedra_kinantropologie/PSFA2_2010_PR2_Socialni_kooperace.ppt

TRABALÍKOVÁ, J. 2011. Kooperatívne vyučovanie a jeho vplyv na klímu triedy v 5. roč. ZŠ. *Pedagogika.sk*, roč. 2, č. 1, s. 36–52. ISSN 1338-0982.

Autoři

Ing. Lucie Formanová, Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Ústav účetnictví a daní, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: xformano@pef.mendelu.cz

Ing. Lenka Gernešová, Mendelova univerzita v Brně, Lesnická a dřevařská fakulta, Ústav inženýrských staveb, tvorby a ochrany krajiny, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: xgerneso@node.mendelu.cz

Ing. Elen Číková, Mendelova univerzita v Brně, Provozně ekonomická fakulta, Ústav managementu, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: xcikova@node.mendelu.cz

Ing. Ondřej Štastník, Mendelova univerzita v Brně, Agronomická fakulta, Ústav výživy zvířat a pícninářství, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: ondrej.stastnik@mendelu.cz

Ing. Veronika Makovcová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Zemědělská 1, 613 00 Brno, e-mail: xmakovco@node.mendelu.cz

Mgr. et Mgr. Lucie Zlámalová, Mendelova univerzita v Brně, Institut celoživotního vzdělávání, Oddělení sociálních věd, Zemědělská 5, 613 00 Brno, e-mail: lucie.foltova@mendelu.cz