

Česká zemědělská univerzita v Praze

Institut vzdělávání a poradenství

Katedra pedagogiky



Kooperativní versus kompetitivní učení

Bakalářská práce

Autor: **Petra Mrázková**

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

2020

Zadávací list

ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Petra Mrázková

Specializace v pedagogice
Učitelství praktického vyučování

Název práce

Kooperativní versus kompetitivní učení

Název anglicky

Cooperative versus competitive learning

Cíle práce

Cílem práce je u učitelů zjistit míru používanosti (využití) kooperativních a kompetitivních metod učení. Vnímání hlavních pozitiv a negativ jednotlivých metod.

Metodika

Práce se bude zabývat kooperativním a kompetitivním učením.

Teoretická část bakalářské práce bude sepsána na základě odborné literatury.

Praktická část bakalářské práce bude postavena na dotazníkovém šetření. Dotazníky budou zaměřeny na učitele a zjištění, v jaké míře jsou metody kooperativního učení využívány. Do jaké míry jsou učitelé seznámeni s těmito metodami a v čem spatřují hlavní pozitiva a negativa tohoto stylu učení. V jakém případě učitelé přistupují k metodě soupeření, v čem spatřují pozitiva a negativa. Jak často používají tyto metody. Dotazníky budou vyplňovat učitelé ze základních i středních škol.

Doporučený rozsah práce

dle pravidel pro psaní bakalářských prací

Klíčová slova

Učení, vyučování, motivace, kooperace, kompetice.

Doporučené zdroje informací

FONTANA, D. – BALCAR, K. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
KASÍKOVÁ, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
KULIČ, V. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 1992. ISBN 80-200-0447-5.
LINHART, J. *Základy psychologie učení*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982.
PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování : spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
ŠVEC, V. – MAŇÁK, J. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

Předběžný termín obhajoby

2019/20 LS – IVP

Vedoucí práce

Mgr. Kamila Urban, Ph.D.

Garantující pracoviště

Katedra pedagogiky

Elektronicky schváleno dne 18. 2. 2020

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Vedoucí katedry

Elektronicky schváleno dne 18. 2. 2020

Ing. Karel Němejc, Ph.D.

Pověřený ředitel

V Praze dne 31. 03. 2020

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: Kooperativní versus kompetitivní učení vypracovala samostatně a citovala jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použila, a které jsem rovněž uvedla na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědoma, že na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědoma, že odevzdáním bakalářské práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Praze dne

.....
(podpis autora práce)

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Kamile Urban, PhD., za čas strávený při konzultacích, za její poznatky a rady k dané práci. Mé díky patří i všem respondentům z pozice učitelů a za vstřícnost vedení daných školských zařízení, bez kterých bych neměla možnost dotazníkové šetření provést.

Abstrakt

Bakalářská práce s názvem „Kooperativní versus kompetitivní učení“ je zaměřena na učení obecně, kooperativní učení a kompetitivní učení. Cílem bylo seznámit se s pojmem učení, jeho průběhem a aktivním učním jako prostředkem efektivního vyučování. Seznámili jsem se i s pojmem vyučování a motivace, včetně jejího rozvoje. Dále jsme se seznámili s pojmem kooperace, jejími typy, znaky, dovednostmi, metodami a strukturami. V poslední části teoretické práce jsme se seznámili s pojmem kompetice, se silnými a slabými stránkami soutěživosti a soutěží jako takovou, včetně jejího důsledku na komunikační klima či skupinovou dynamiku, vzniku sekundární soutěživosti a známkování jako formou soutěže.

Cílem praktické části bylo zjistit, do jaké míry je na školách využíváno kooperativní a kompetitivní učení. K tomuto účelu byl sestaven anonymní dotazník zacílený na učitele základní, střední odborné školy a středního odborného učiliště. Ze šetření vyplývá, že více učitelé využívají kooperativní metody, zejména diskuzi, řešení problému a práci na produktu, jako například práce na plakátu k danému tématu nebo výroba květinové výzdoby. Především diskuze se využívá téměř denně, a to na začátku nového tématu či začátku výukové jednotky.

Klíčová slova

Učení, vyučování, motivace, kooperace, kompetice

Abstract

The bachelor thesis called “Cooperative versus Competitive Learning” is focused on learning in general, cooperative and competitive learning. The aim was to become familiar with the following terms: learning, its course and active learning as a mean of effective teaching. We got acquainted with the terms teaching and motivation as well, including its development. Furthermore, we got acquainted with the term cooperation, its types, features, skills, methods and structures. In the last part of the theoretical thesis we became familiar with the following terms: competition, its strengths and weaknesses including its impact on the communication climate or group dynamics, the formation of secondary competition and grading as a form of competition.

The aim of the practical part was to find out to what extent cooperative and competitive learning is used at schools. An anonymous questionnaire for teachers at primary, secondary and vocational schools was made for this purpose. The survey shows that more teachers use cooperative and competitive methods, especially discussion, problem solving and product work, such as working on a poster on a given topic or making floral decorations. The discussion is used almost daily, at the beginning of a new topic or a teaching unit.

Keywords

Learning, teaching, motivation, cooperation, competition

OBSAH

ÚVOD	11
TEORETICKÁ ČÁST	12
1 Cíl a metodika	12
2 Učení, vyučování a motivace	13
2.1 Co je učení	13
2.1.1 Průběh učení	14
2.1.2 Aktivní učení	16
2.2 Výuka a vyučování	17
2.3 Motivace	18
2.3.1 Maslowova teorie motivace	19
2.3.2 Metody rozvíjení motivace	21
2.4 Výsledky učení a vzdělávání	24
3 Kooperativní učení	25
3.1 Pojem kooperace	25
3.2 Typy kooperace	26
3.3 Znaky kooperativního učení	27
3.4 Metody a struktury kooperativního učení	28
3.5 Kooperativní dovednosti	33
4 Kompetitivní učení	34
4.1 Vymezení pojmu kompetice	34
4.2 Silné stránky soutěživých situací	35
4.3 Slabé (stinné) stránky soutěživých situací	36
4.4 Soutěž a škola	37
4.4.1 Soutěž jako důsledek komunikačního klimatu výuky	38

4.4.2	Vznik sekundární soutěživosti	39
4.4.3	Soutěživost jako součást skupinové dynamiky	39
4.4.4	Známkování jako forma soutěže	41
PRAKTICKÁ ČÁST		44
5	Cíle	44
6	Metodika	44
7	Výzkumný vzorek	46
7.1	V případě, že vyučujete na střední škole, tak jaký předmět?	47
8	Kooperativní učení	48
8.1	Co znamená „kooperace“?	48
8.2	V čem spatřujete hlavní výhodu/y kooperativní výuky?	49
8.3	V čem spatřujete hlavní NEvýhodu/y kooperativní výuky?	51
8.4	Využíváte kooperativní metody ve vyučování? Případně jaké?	51
8.5	Jak často tyto metody zařazujete do výuky? Kdy je zařazujete?	52
8.6	Považujete využívání kooperativní výuky za důležitou?	54
9	Kompetitivní učení	56
9.1	Co znamená „kompetice“?	56
9.2	V čem spatřujete hlavní výhodu/y kompetitivní výuky?	56
9.3	V čem spatřujete hlavní NEvýhodu/y kompetitivní výuky?	58
9.4	Využíváte kompetitivní metody ve vyučování? Případně jaké?	58
9.5	Jak často takový model zařazujete do výuky? Kdy je zařazujete?	59
9.6	Považujete využívání kompetitivní výuky za důležitou?	61
DISKUZE		63
ZÁVĚR		65
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ		66
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ		68

SEZNAM PŘÍLOH.....	69
--------------------	----

ÚVOD

Práci kooperativní versus kompetitivní učení jsem si vybrala, jelikož mě zajímají i alternativní způsoby výuky ke klasickému modelu, kdy učitel předává informace a žáci je pasivně přijímají.

V současné době působí změny ve všech odvětvích, a tedy ani školství není výjimkou. Měli bychom reagovat na to, že se zrychluje tempo životního stylu a potřeba informací roste. Informace ve školách nelze předávat pouze jako pasivní příjem ze strany žáků, je třeba je aktivně zapojit do procesu vzdělávání. Důležité pro žáky je, aby informace získávali i z vlastní práce, činnosti, při které si poznatky lépe osvojí a ověří jejich platnost. Je důležité vést žáky k tomu, aby uměli pracovat ve skupině, v určitém kolektivu a k tomu nám pomáhají metody kooperativní výuky. Také je třeba, aby žáci našli své hranice a k tomu nám zase dopomohou metody kompetitivního učení. Využitím jednotlivých metod můžeme žáky výchovně vzdělávacím procesem připravit na různé situace, se kterými se denně setkávají nebo mohou setkat.

V prvních kapitolách teoretické části se budu zabývat učením a jeho průběhem; představím aktivní učení jako prostředek efektivního vyučování. Zaměřím se na motivaci, jako jeden z předpokladů učení se, přičemž se budu věnovat Maslowově hierarchii potřeb a možnostmi rozvíjení motivace. Ve druhé části se budu zabývat pojmem kooperace, typy a znaky kooperace, kooperativními znaky a důležitými metodami a strukturami kooperativního učení. Ve třetí části se budu zabývat pojmem kompetice, osvětlím silné a slabé stránky soutěživosti. Nakonec se budu zabývat soutěží, jejími důsledky na komunikační klima třídy, důsledky na skupinovou dynamiku třídy, vznikem sekundární soutěživosti, a nakonec se budu zabývat známkováním jako formou soutěže.

V praktické části se zaměřím na analýzu využívání kooperativního a kompetitivního učení ze strany učitelů, co si učitelé myslí, že znamená kooperace a kompetice. Jaké metody dle nich patří ke kooperativnímu a kompetitivnímu učení. Budu zjišťovat, jaké v nich učitelé spatřují výhody a nevýhody, jak často takové metody využívají a zda je považují za důležitou součást edukačního procesu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Cíl a metodika

Cílem práce bylo zpracovat studii o učení obecně, dále o kooperativním a kompetitivním učení. Dále bylo cílem práce zjistit míru použitelnosti, využití těchto metod učiteli základních, středních odborných škol a středních odborných učilišť; a dále vnímání hlavních pozitiv a negativ jednotlivých metod učení.

Cílem teoretické části práce bylo získat a analyzovat informace z odborné literatury a dalších dostupných zdrojů, popsat problematiku učení, kooperativního učení a kompetitivního učení.

Cílem praktické části práce bylo zjistit míru využívání kooperativního a kompetitivního učení. Do jaké míry jsou učitelé seznámeni s těmito metodami, v čem spatřují hlavní pozitiva a negativa daného typu učení a jak často tyto metody využívají. Zjišťovala jsem to pomocí dotazníkového šetření a následně byly výsledky analyticky zpracovány.

2 Učení, vyučování a motivace

2.1 Co je učení

„Učení je jedním z nejdůležitějších psychologických procesů, je to základní podmínka existence a vývoje jedince a celé společnosti.“ V lidském životě se vyskytuje velká variabilita situací, ve kterých dochází k nějakému typu učení, je obtížné definovat učení obecně. Podle jednoho vymezení je učení aktivní proces, který rozšiřuje vrozený genetický program a možností jedince, smyslem je přizpůsobování se novým situacím (Hartl, Hartlová, 2010). „Učení je základní autoregulační proces, v němž se formují jak činnost, tak vědomí, tak i psychické vlastnosti člověka.“ Na základě určitého výchovného cíle a vhodného programu může učitel využívat zákonitosti učení k tomu, aby u žáka vytvořil žádoucí dovednosti a psychické vlastnosti, aby upevnil vhodný pracovní kolektiv a formoval vědecký světový názor i ostatní složky žákova vědomí (cit. dle Linhart, 1982, str. 22).

Výklad pojmu učení se měnil v průběhu času. Dnes se uplatňují zejména pojetí vytvářená v kognitivní psychologii, podle nichž učení u jednotlivce spočívá hlavně ve vytváření znalostí, s jejichž využíváním člověk mění své formy chování, obsahy svých činností, vlastnosti své osobnosti i vztahy k jiným lidem. Procesy učení se zkoumají z řady hledisek – podle vstupů, podmínek, průběhu a výsledků učení; podle obsahu učení; podle kognitivní náročnosti a složitosti učení (Kulič, 1992 in Průcha, Veteška, 2012, str. 225-226).

Můžeme říct, že většina psychologů (Fontána, 1997, str. 146) by souhlasila s tvrzením, že učení je poměrně trvalá změna v potencionálním chování jedince v důsledku zkušenosti. Toto tvrzení v sobě nese tři informace:

- Za prvé, učení musí jedince nějak změnit, přičemž tato změna může být poměrně jednoduchá, jako například dovednost zavázat si tkaničky nebo složitější, přičemž princip vždy zůstává stejný.
- Za druhé tato změna nastává v důsledku zkušenosti, tím se vylučují změny vyplývající ze zranění či tělesného vývoje.
- Za třetí, že to je změna v jeho potencionálním chování, která se může projevit až po několika týdnech, měsících či letech.

Po seznámení se s touto definicí se můžeme seznámit s pokusy psychologů, kteří se pokusili vytvořit přesvědčivou teorii učení, avšak v tomto bodě se musíme smířit s názorovými rozdíly mezi psychology, kteří se rozdělili na dva proti sobě stojící tábory. Jeden tábor zastával behavioristický přístup a druhý tábor kognitivní přístup. Behavioristický přístup, ve své krajní mezi, tvrdí, že pokud by měla být psychologie exaktní vědou, musí se zaměřit na studium pozorovaného chování, tj. na odezvy produkované jedincem a na podmínky, na nichž vznikají. Takový přístup chápal učení v pojmech spojení mezi podnětem pocházejícím z okolí a odezvou produkovanou určitým jedincem, nebo mezi touto odezvou a zpevněním, tím silně zdůraznil úlohu okolí. Předpokládalo se, že stačí vhodně uspořádat okolí a učení nastane zpravidla samočinně, bez ohledu na konkrétní úmysl toho, kdo se učí. Tento krajní názor již v současné době mnoho psychologů nezastává, jelikož se všeobecně uznává, že musíme vzít také v potaz, co jedinec ví o vztahu mezi podnětem a svou vlastní odezvou, případně mezi odezvou a zpevněním, které ji následuje. Jeden z popisů učení se jmenuje operativní podmiňování. Kognitivní přístup naopak zastává názor, že chceme-li porozumět učení, musíme se zabývat především schopností jedince reorganizovat své psychologické pole, tj. svůj vnitřní svět pojmů, vzpomínek atd., v odezvu na prožívanou zkušenost. Tento způsob tedy klade důraz na způsob, jak si jedinec vysvětluje a jak se snaží pochopit, co se děje. Kognitivní přístup vidí jedince jako aktivního činitele v procesu učení, který se úmyslně snaží zpracovávat a třídit proud přijímaných informací. Tyto dva soubory se navzájem nevyklučují, naopak se vzájemně sblíží. Učitelé mohou čerpat z obou těchto souborů a volit podle úrovně, na níž má učení nastat, který z nich je užitečnější (Fontána, 1997, str. 146-147).

2.1.1 Průběh učení

Gagné (1974) využívá Skinnerova modelu operativního podmiňování i (ač v omezené míře) pojmového modelu spojovaného s Brunerem. Podle Gagného je průběh učení zpravidla sestaven z řetězce osmi událostí, přičemž se některé odehrávají v učícím se a jiné v jeho okolí.

V pořadí, v němž obvykle nastávají, to jsou:

- motivace neboli očekávání;
- rozpoznání, kdy jedinec vnímá látku a odlišuje ji od ostatních podnětů soupeřících o jeho pozornost;
- všтіpení, kdy si jedinec kóduje poznatek;
- uchování, kdy jedinec skladuje poznatek v krátkodobé nebo dlouhodobé paměti);
- vybavení, kdy jedinec vybírá látku z paměti;
- zobecnění, kdy je látka přenášena do nových situací, kde umožňuje jedinci vytvářet strategie, jak se s těmito situacemi vyrovnat;
- výkon, přičemž se tyto strategie prakticky uplatňují
- a zpětná vazba, kdy jedinec získává informaci o výsledcích (Fontana, 1997, str. 167).

Podle Gagného dochází k selhání procesu učení na některé z výše uvedené úrovní a úkolem učitele je zjistit, na které z nich. Učitel může pomoci žákům vyhnout se selhání, když bude dbát na to, aby učení probíhalo v následujících devíti krocích:

- získat pozornost žáka;
- pobídnout ho k vybavení si potřebných znalostí;
- oznámit mu cíle výuky;
- předložit mu příslušné podněty (učební látku);
- poskytnout mu vedení (poskytnout vodítka, které žákovi pomohou spojit si vyučovanou látku do řetězce pojmových souvislostí);
- vyvolat provedení žádaného výkonu žákem;
- poskytnout mu zpětnou vazbu;
- ohodnotit jeho výkon;
- zajistit mu uchování a přenos nově osvojené informace do nových situací učení – je v tom obsaženo kladení otázek žákům takovým způsobem, který umožní vyjádřit pravidlo či pravidla, jež si osvojili
- či odvodili (Fontana, 1997. str. 167).

2.1.2 Aktivní učení

Učení je aktivní tehdy, jde-li o proces záměrného, intencionálního učení, tedy takové učení, které je úmyslné, plánované s nějakým cílem a systematické. Tento proces může probíhat buď v podmínkách nějakého formálního či neformálního vzdělávání, případně může být realizováno jednotlivcem jako sebeřízené učení (člověk se učí neustále, nahodile a neúmyslně již od narození). Aktivní učení je obvykle spojováno až se zahájením školní docházky, respektive již s předškolním vzděláváním. Efektivnost aktivního učení je podmiňováno tím, do jaké míry jde o učení smysluplné pro žáka. Za aktivní učení se považuje čas, během kterého je žák zapojen do nějaké náročnější kognitivní činnosti, než je pouze pasivní naslouchání výkladu učitele, či instruktora (Průcha, Veteška, 2012, str.25).

Aktivním učením rozumíme postupy a procesy, pomocí kterých žák přijímá s aktivním přičiněním informace a na jejich základě si vytváří své vlastní úsudky. Tyto informace zpracovává a začleňuje do systému svých znalostí, dovedností a postojů. Formou aktivního přístupu k získávání nových informací si žáci současně rozvíjejí schopnost tzv. kritického myšlení (Sitná, 2013, str. 9).

Metody aktivního učení jsou charakteristické svým zaměřením na žáka, který předpokládá plné zapojení každého jedince do celého procesu výuky. Žák je centrem veškerého vzdělávacího dění ve třídě, je spolutvůrcem průběhu a obsahu výuky, podílí se na formulaci výsledků výuky, na hodnocení třídní práce a na sebehodnocení. Tyto metody žákovi všestranně vyhovují, žák pracuje ve většině jeho fázích aktivně. V současné době se aktivizační metody začínají stále více propagovat a používat. Učitelé, kteří chtějí učit moderními způsoby, se musí neustále vzdělávat v metodologické oblasti. Musí znát různé způsoby práce se třídou, musí mít přehled o tradičních i moderních metodách výuky, chápat jejich význam a přínos. Hlavně je však musí učitel *umět a chtít používat*. Také žáci se musí naučit pracovat s moderními aktivizačními metodami. Pokud mají zkušené a nadšené učitele, jde to rychle a snadno, neboť děti jsou zvědaví a rády se seznamují s novými způsoby práce. Jde hlavně o včasné podchycení tohoto zájmu, dále ho rozvíjet a dovést ke kvalitním výsledkům. Za kvalitní výsledky vzdělávání považujeme připravenost každého jedince pro praktický život (Sitná, 2013, str. 9-10).

Mezi skupinové vyučovací metody v aktivním učení patří: brainstorming (bouře mozků), snowballing (sněhová koule), buzz groups (musí skupiny), role play (hraní rolí), rounds (kolečka), carousel (kolotoč), diskuze, debata, case study (případová studie), gold fish bowl (akvárium) a mind mapping (mentální mapování) (Sitná, 2013, str. 51).

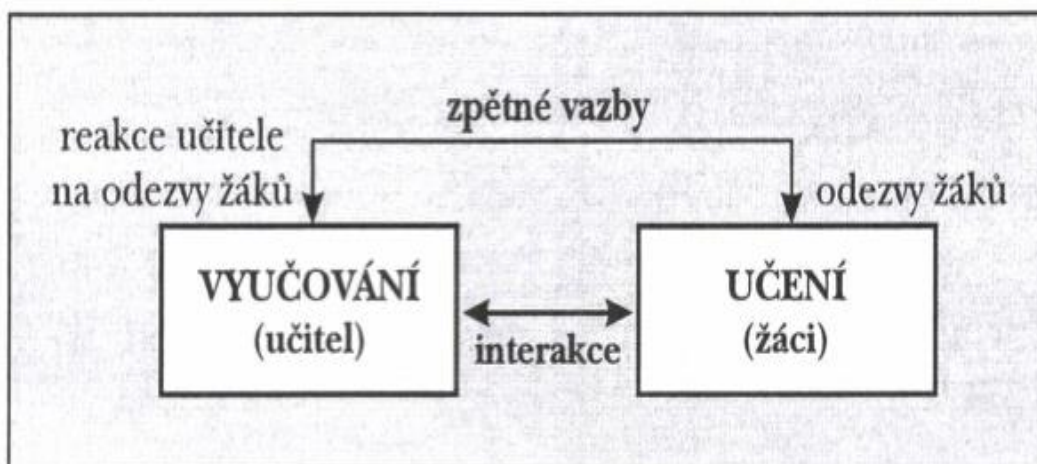
2.2 Výuka a vyučování

V běžné neodborné komunikaci se termíny výuka a vyučování používají jako synonyma. V odborné terminologii se ustálil termín výuka. Výuka je definována jako edukační proces, tj. forma organizované interakce, při které vstupují vzdělávající se subjekty (žáci, studenti, dospělí) do komunikačního a sociálního vztahu s určitými vzdělavateli (učiteli, lektory). Cílem je dosahování určitých změn v podobě znalostí, dovedností, kompetencí a dalších vlastností na straně žáků (Průcha, Veteška, 2012, str. 269).

Výuka je tedy cílevědomé, záměrné a systematické působení na žáky (děti, mládež i dospělí), které se realizuje pod vedením pedagoga. Řídící činnost učitele probíhá ve vzájemné součinnosti učitele a žáků, kdy učitel „vyučuje“ a žák „se učí“. Vyučování je systémem prvků a vztahů, které na sebe navzájem působí. Zároveň je pojetí vyučování ovlivňováno sociálním kontextem, ve kterém funguje, jako je například historické období, úroveň vědeckého poznání nebo učitelovo pojetí výuky (Dvořáková, Kolář, Tvrzová, Váňová, 2015, str. 61-63).

Vyučování, jako činnost učitele, spolu s učením, jako činností žáka, jsou dva procesy, které tvoří jádro pedagogické komunikace ve škole. Jsou to vzájemně propojené procesy a obvykle se uskutečňují v sociálním prostředí třídy (Maňák, Švec, 2003, str. 15).

Obrázek 1: Vztah vyučování a učení



Zdroj: Maňák, Švec, 2003

„Učitel svou vyučovací činností (vyučováním) podněcuje, v souladu s výukovými cíli, odpovídajícími učební aktivity žáků. Například zaměřuje pozornost žáků na klíčové informace, vyvolává diskuzi o učivu, zadává jim úlohy pro samostatnou práci apod. Těmito postupy tedy navozuje učení žáků“ (Maňák, Švec, 2003, str. 15). Vyučování by mělo vytvářet takové podmínky, které přispívají k nárůstu poznání a poznatků žáků, a to zejména vhodnou volbou výukových metod. Při volbě i praktickém uplatňování metod výuky učitel respektuje vývojové zvláštnosti učení žáků. Učitel by měl usilovat o poznání těchto individuálních rozdílů v učení a svým vyučováním by měl reagovat na vývojové i individuální zvláštnosti (Maňák, Švec, 2003, str. 17).

2.3 Motivace

V pojetí vycházející z principu homeostázy (rovnováhy) můžeme říct, že se pojem motivace vztahuje ke změnám organismu, které jej uvádějí do pohybu, až je dosaženo redukce této změny. Pojem motivace označuje vědomé či nevědomé psychologické faktory, které predisponují individuum k uskutečnění určitých akcí nebo k zaměření na určité cíle. Graumann (1969) vymezuje motivaci jako „to v nás a kolem nás,

co vede, žene, nutí, abychom se chovali tak, a ne jinak“ (cit. dle Nakonečný, 1997, str. 102). H. Thomae (1965) shrnuje různé významy pojmu motivace v psychologii:

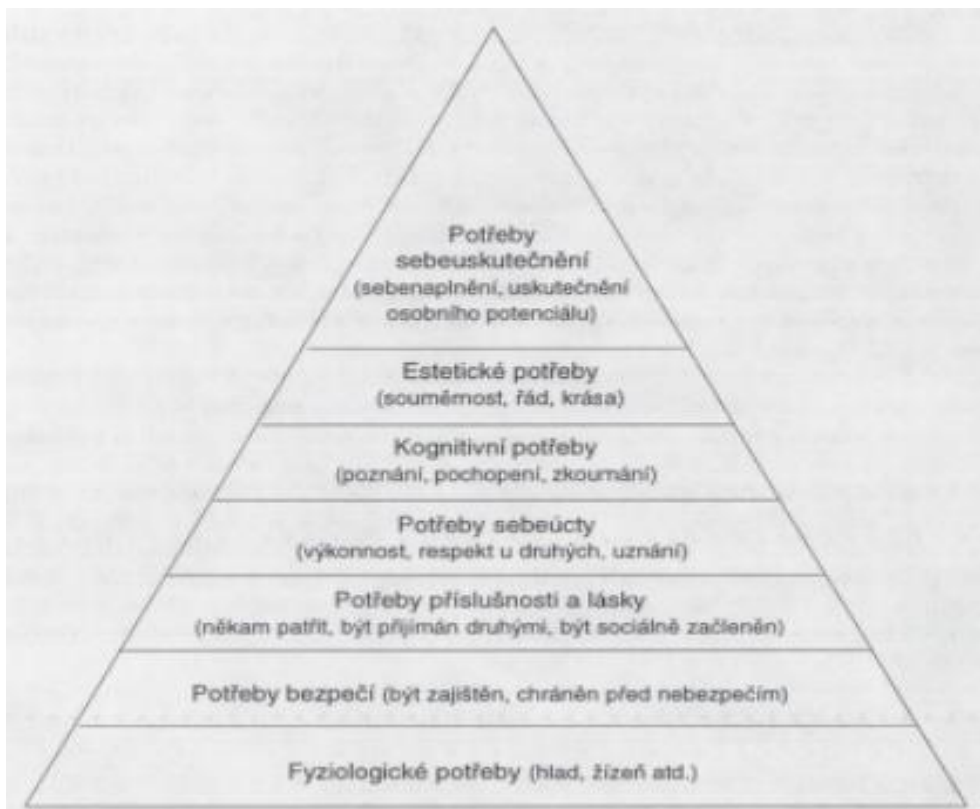
- Motivace jako příčina pohybu.
- Motivace jako důsledek změn stavu organismu.
- Motivace jako abstrakce z kontinua aktivace.
- Motivace jako determinanta zaměřování chování.
- Motivace jako výklad smysluplných souvislostí duševního života.
- Motivy jako důvody rozhodování v situaci volby. (cit. dle Nakonečný, 1997, str. 101-102).

Motivaci můžeme rozdělit na intrinsickou (vnitřní) a extrinsickou (vnější). Vnitřní motivace vychází z jedince samotného. Psychologové přijímají hypotézu, že lidé i zvířata v sobě mají přirozený pud zvědavosti, který není zacílen na nějaký zjevný hmotný výsledek, nýbrž už od raného věku podněcuje spontánní zkoumání a objevování. Extinsická motivace je dávana jedince z okolí. Tato motivace obvykle zahrnuje známkování, vysvědčení, sdělení rodičům, testy, zkoušení a pochvalu. Úspěšnost v této oblasti pomáhá budovat prestiž dětí ve vlastních očích i v očích učitelů, spolužáků a rodičů, a tím také pomáhá rozvoji tzv. výkonové motivace. Děti zjišťují, že úspěch přináší odměny a vytvářejí si aspirace, o které musí cílevědomě usilovat (Fontana, 1997, str. 153-154).

2.3.1 Maslowova teorie motivace

Abraham Harold Maslow navrhl nejznámější popisný model motivace, který má hierarchickou podobu, kde na základně jsou osobní potřeby a na samém vrcholu jsou rozumové potřeby.

Obrázek 2: Maslowova hierarchie potřeb



Zdroj: Fontana, 1997, str. 215

Model popisuje, že osobní potřeby, jako hlad nebo žízeň, jsou největší měrou vrozené, zatímco společenské, rozumové a další vyšší potřeby obsahují vrozené činitele propojené s naučenými odezvami. Podle Maslowa můžeme věnovat patřičnou pozornost čtyřem nejvyšším příčkám až ve chvíli, kdy jsou uspokojeny nižší příčky fyziologických a sociálních potřeb. Neznamená to však, že uspokojení primárních potřeb nás samo od sebe povede k vyšším věcem. Nebudou-li naše základní potřeby uspokojeny, spotřebujeme všechnu motivační energii na, abychom zůstali naživu a na zájmy nám již nezbyde žádná tato energie. „Maslowova hierarchie tedy říká, že pokud jednotlivci uspokojí své fyziologické potřeby a svou potřebu bezpečí před útočníky, pak jim jde hlavně o to, aby byli přijímáni svými rodinami a společenskou skupinou (sociální potřeby). Když se jim to podaří, budou se starat o to, aby si jich druhí vážili a aby tak i oni o sobě mohli smýšlet příznivě. Jsou-li tyto potřeby uspokojeny, postupují k poznávacím a estetickým potřebám, a nakonec pak k sebeuskutečňování“ (Fontana, 1997, s. 215-216). Na pojem sebeuskutečňování klade

velký důraz. Podle něj tento pojem znamená, že se u jednotlivců vytvářejí vlastnosti, které jsou příznačné pro zralé a dobře přizpůsobené lidi.

Znaky seberealizovaných lidí vyjmenovává takto:

- Vnímají dobře skutečnost a snášejí nejistotu.
- Přijímají sebe i jiné lidi takové, jací jsou.
- Jsou spontánní v myšlení i chování.
- Zaměřují se více na problém než na sebe.
- Mají dobrý smysl pro humor.
- Jsou vysoce tvořiví.
- Odolávají společenským tlakům, nicméně nejsou úmyslně nekonvenční.
- Záleží jim na prospěch lidstva.
- Vysoce si cení základních životních prožitků.
- Mají hluboce uspokojující mezilidské vztahy, a to spíše jen s několika než více lidmi.
- Pohlížejí na život objektivně (Fontana, 1997, str. 217).

Způsoby chování směřující k sebeuskutečnění dle Maslowových poznatků obsahují:

- Schopnost prožívat život jako dítě, se zaujetím a soustředěním.
- Ochotu zkoušet něco nového spíše než se držet toho, co je ověřené a bezpečné.
- Umění řídit se při hodnocení zážitků spíše vlastními city než tradicí, autoritou nebo míněním většiny.
- Poctivost, která se vystříhá „lživé hry“.
- Ochotu stát se neoblíbeným, pokud vlastní názory nesouhlasí s názory většiny.
- Ochotu přijímat odpovědnost.
- Schopnost usilovně pracovat na každém přijatém úkolu.
- Ochotu rozeznat vlastní psychologickou obranu a odvahu vzdát se jí (Fontana, 1997, str. 217).
-

2.3.2 Metody rozvíjení motivace

Možnosti zvyšování motivace žáků jsou mnohostranné a je jen na učiteli, které metody bude využívat a uplatňovat ve své praxi. Podle Hvozdíka (1986, In Lokšová, Lokša,

1999, str. 43) je možné shrnout a doporučit způsoby a metody rozvíjení motivace žáků následovně:

- *Problémové vyučování* – zejména vyvolání zájmu o problém, alternativní řešení, tvoření hypotéz, aktivita a zpětná vazba.
- *Vyučování hrou* – didaktické hry, kde se motivačně využívá zejména soutěživosti, radosti ze hry, uvolněné atmosféry a nezávislosti.
- *Zajímavé úlohy* – uvedení úloh, ve kterých žák nachází dramatičnost, tajuplnost a vědecké objevování.
- *Soutěže* – jejich užívání je předmětem sporů, hlavně pokud umožňují vyniknout stále stejné skupině žáků, poté mají negativní účinek pro ty, kteří prohrávají i pro ty, kteří si zvyknou vyhrávat; pokud chce učitel využívat kompetitivní strategie, měl by střídat zadání soutěží, aby se uplatnily děti s různými typy nadání. Soutěžit by mělo dítě s přibližně rovnocennými partnery nebo vyrovnané heterogenní týmy. Za úspěch celého týmu může učitel odměnit každého člena, a tak i méně nadaní žáci mají možnost získat dobrou známku, a to je bude pozitivně motivovat.
- *Programované učení* – motivačně využívá samostatné práce, zpětné informace o řešeních a volby vlastního tempa práce.
- *Dramatizace činností* – motivačně se využívá v živém a názorném, pro žáka zajímavém způsobu podání učební látky.
- *Odměna a trest* – jako vyučovací principy a jejich důsledek, nové způsoby hodnocení, pozitivní hodnocení, slovní, individuální atd.
- *Akceptování jako motivační princip* – zodpovědnost každého žáka za výsledky práce, žák jako osobnost, zvýraznění individuality a jedinečnosti žáka ve skupině.
- *Uplatňování principu sebevyjádření žáka* – nekonformní vyučování, tolerance individuálních zvláštností žáků, možnost, aby žák hovořil nejen o poznacích, ale i o vztazích, motivech atd.
- *Rozmanitost ve vyučování* – variabilita vyučování, změny rytmu a tempa, změna metod a forem práce, překvapivost.
- *Zohledňování principu synektického klimatu* – vytvoření ovzduší aktivity, hledání, produkce a humoru.

- *Brainstorming* – oddělení produkce od hodnocení, produkování soudů, závěrů, alternativ odděleně od jejich kritizování a posuzování.
- *Koncentrace pozornosti* – soustředěnost na práci, zařazení speciálních cvičení na rozvoj a posilování pozornosti, nácvik koncentrace pozornosti.
- *Regenerace sil* – problém únavy a odpočinku, zařazení relaxačních cvičení do vyučovacích hodin jako účinného motivačního prostředku.
- *Tvořivost* – tvořivé úkoly, řešení podporující motivaci, divergentní produkce umožňující žákovi zažít autentický pocit seberealizace a projevit odvahu a riziko postavit se do jiné role, než je klasická role žáků determinovaná vědomostmi a školním prospěchem.
- *Imaginace* – cvičení na rozvoj fantazie, spontánnosti v tvorbě asociací, uvolněná pracovní atmosféra, která zvyšuje motivaci.
- *Učení činností* – dodržování zásad aktivity vyžaduje od učitele řídit výuku tak, aby žáci vyvinuli k poznávání maximální praktickou činnost a zapojili do ní celou osobnost.
- *Kooperativní vyučování a učení se* – rozdělování žáků do skupin, ty měnit podle povahy učiva, změna role pomocí učení ve skupinách, motivačně působí i sociální styk ve skupině a skupinová dynamika.
- *Výcvik a rozvíjení citového vztahu k problémům* – k jejich vidění a definování a později k řešení v reálném životě.
- *Skupinová dynamika* – k motivaci využívá sociálně psychologické procesy ve třídě, na základě sociometrických analýz ve třídě respektuje nové role žáků, které vznikají v průběhu vyučovacího procesu.
- *Využívání informačních zdrojů* – samotnými žáky, žák sám vyhledává informace v různých knihách, pracuje se slovníky, encyklopediemi, časopisy, vypracovává různé referáty, kde může projevit vlastní iniciativu, tím získává i jiný vztah ke svým spolužákům, k učení a škole.
- *Rozvoj hodnotícího myšlení a sebehodnocení žáků* – jde o axiologický (hodnotový) rozměr vyučování, kdy učitel nehodnotí všechno, ale ponechává prostor na to, aby myšlenky, návrhy, skutky i učební výkony svoje i jiných hodnotili žáci sami, čímž se zvyšuje jejich zodpovědnost, a posiluje se motivace žáků.

- *Aktuálnost* – problémů, témat, které by měly bezprostředně vycházet ze zkušenosti žáků, z jejich života, měla by se žákům stále ukazovat možnost praktického využití osvojovaných poznatků.
- *Uplatňování principu hierarchie cílů* – žák by měl znát bližší i vzdálenější cíle práce, které by měly být konkrétní a srozumitelné.
- *Uplatňování principu smyslu a významu učiva* – není jednoduché přesvědčit žáky, že vědomosti budou v praxi potřebovat; bez tohoto východiska je motivační působení minimální (Lokšová, Lokša, 1999, str. 43-45).

2.4 Výsledky učení a vzdělávání

Výsledek učení je obecně vyjádření toho, co jedinec zná, čemu rozumí a co je schopen vykonávat po ukončení nějakého edukačního procesu, což lze stanovit z jeho znalostí, dovedností a kompetencí. Pojem se kryje s významem termínu *vzdělávací výsledky*. V evropských vzdělávacích strategiích je v současné době kladen důraz na výsledky učení a vzdělávání. V užším pojetí jsou výsledky učení chápány jako vědomosti, dovednosti a návyky, dále postoje, změny hodnot, psychických procesů a stavů nebo psychických vlastností (Průcha, Veteška, 2012, str. 265).

Výsledky učení označují soubor vědomostí, dovedností a kompetencí, které si jednotlivci osvojil a které je schopen na konci daného procesu učení prokázat. Cílem je podpořit osobní rozvoj žáků, jejich schopnost nacházet a využívat příležitosti pro svůj odborný i kariérní růst (Průcha, 2009, str. 363-364).

Výsledky učení jsou přesně vymezeny v kvalifikačních standardech Národní soustavy kvalifikací, rámcových vzdělávacích programech i školních vzdělávacích programech. Formulace a popisy výsledků učení jsou vyjádřením záměrů a žádoucích cílů. Výsledky učení ovlivňují vyučovací metody, prostředí a provádění hodnocení. Dosažené výsledky učení mohou být rozpoznány a hodnoceny až po ukončení procesu učení (NUV, 2018; dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Vysledky_uceni_publicace_CEDEFOP_2017_cz.pdf).

3 Kooperativní učení

„Kooperativní uspořádání v úkolové situaci je založeno na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce, podpora“ (Kasíková, 2016, str. 27).

Centrálním rysem je možnost učit se prostřednictvím vyjádření a zkoumání rozličných idejí a zkušeností v kooperujícím společenství. Kooperativní je v tom smyslu, že členové skupiny se nesnaží získat ze situace maximum pro sebe na úkor ostatních, nejde o soutěžení mezi členy skupiny a výhru či prohru, ale užití různorodých zdrojů dostupných ve skupině k prohloubení porozumění, zpestření hodnocení a rozšíření poznání (Cowie, Rudduck, 1988, cit. dle Kasíková, 2016, str. 32).

3.1 Pojem kooperace

Pojem kooperace není chápán jednoznačně. V pedagogických souvislostech se vyskytují nejméně tři vymezení tohoto pojmu, které si postupně objasníme.

Podle Johnsona (1989) můžeme kooperaci chápat jako cílovou strukturu vyučování. Kooperativní struktura existuje tehdy, když žáci chápou, že mohou dosáhnou svého cíle tehdy a jen tehdy, když i ostatní žáci se kterými jsou spojeni v úkolové situaci, dosáhnou také svého cíle. Součástími této struktury je *obecná podstata cíle*, přičemž cíl musí vybízet k součinnosti; *hodnota specifických úkolů* při dosahování tohoto cíle; *objem interakce* očekávané mezi účastníky v úkolu. Dále to jsou *reálné odezvy* účastníků na cílovou strukturu, jako je například souhlas či nesouhlas a pak to jsou *typy závislostí*, které se vytvářejí mezi účastníky (Kasíková, 2016, str. 29).

Owens (1987) říká, že kooperaci můžeme chápat také jako povahový, osobní rys žáka, tedy přesněji řečeno vnímat to jako kooperativnost. Právě tento rys žáka je podstatný pro přijetí kooperativní cílové struktury. Interakce mezi kooperací jako povahovým rysem a cílovou skupinou je komplexní. Rys kooperace zvyšuje možnost přijetí kooperativní cílové struktury a aktuální zkušenost kooperativního učení posiluje a rozšiřuje kooperativní dispozice žáka. Určitá tendence ke kooperativnosti

je nám vrozená, prohlubuje se však ve velké míře zkušenostmi (Kasíková, 2016, str. 29-30).

Třetí pojetí kooperace se vztahuje k chování žáků ve školních situacích. Je-li vytvořena kooperativní cílová struktura, ve které se pohybuje žák s kooperativními rysy, tak se žák chová altruisticky, pro-skupinově. V praxi však tuto harmonii mohou narušit *vnější a vnitřní podmínky*. Vnější podmínky například říkají, žák s kooperativními dispozicemi, zaměřený ke kooperativní cílové struktuře, může jednat individualisticky, například při přípravě na větší zkoušku. Vnitřní podmínky například říkají, že ten samý žák může jednat kompetitivně, pokud se setká se stejně jednajícími členy skupiny, jejichž úspěch by ho ohrožoval (Kasíková, 2016, str. 30).

3.2 Typy kooperace

Podobně jako pojem kooperace má více významů, tak se i strategie ve vyučování odlišují a mohou se klasifikovat podle typu kooperace, na kterém jsou založeny. Z tohoto hlediska rozlišujeme kooperaci jako nápomoc a kooperaci jako vzájemnost.

Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé osobě. Důraz je kladen především na spojení mezi jednotlivci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle. Je potřeba tento typ odlišit od sociálního vztahu pomoci, kde jsou cíle jednoho člověka důležitější a druhý člověk mu pomáhá v jejich dosažení. Tento typ se ve škole často objevuje ve formě tzv. tutoring, kdy si spolužáci nebo vrstevníci vzájemně pomáhají v procesu učení. Jejich vzájemný vztah je obvykle řízen učitelem. Komunikace bývá zpravidla dynamická a zahrnuje diferenciaci rolí mezi účastníky (jeden učí, druhý se učí). Každý učící se tým má individuální charakter. Učitel musí nastolit závislost v úkolové situaci tak, aby každý žák prezentoval určitý díl práce a všichni pak společně prezentovali práci jako celek. Dále je závislost utvářena tak, aby výkon každého člena skupiny přispíval k odměně, kterou skupina obdrží. Můžeme zde uvést i tzv. cross-age tutoring neboli kooperativní učení věkově nevyrovnané dvojice, kde optimální rozdíl jsou dva až tři roky. Kooperace ve výkonu i rozvoji osobnostních atributů je podle mnohých

autorů, kteří se touto problematikou zabývají, téměř stejně velký u toho, kdo se učí, jako u toho, kdo učí (Kasíková, 2016, str. 30-31).

Kooperace jako vzájemnost spočívá v tom, že cíl i procedury, které vedou k tomuto cíli, jsou sdíleny všemi účastníky. Od začátku úkolové situace jsou všichni aktéři spojeni odpovědností za práci s informacemi, orientací učení na řešení problémů i hodnocením, přičemž může být založeno na výkonu jednotlivce, ale bývá propojeno s hodnocením skupinového úsilí, ke kterému každý přispěl. Celá třída tedy může fungovat jako „skupina skupin“ s meziskupinovými vztahy, které jsou založeny na spolupodílnictví více než na soutěžení. Vyučovací strategie je založena na vzájemné kooperaci, vyznačující se specifickou atmosférou a příkladem může být strategie „učíme se spolu“. Využívá cílové struktury, která vyžaduje vzájemné akceptování, společné cíle členů skupiny, minimalizuje individualistické úsilí a konfrontaci. Tato strategie byla úspěšně vyzkoušena například na inkluzi postižených žáků do vyučování nebo k podpoře tolerance a sociální snášenlivosti (Kasíková, 2016, str. 31-32).

3.3 Znaký kooperativního učení

Již víme, že kooperativní učení znamená optimálně se učit na základě specifického uspořádání vztahů v úkolových situacích, na základě pozitivní vzájemné závislosti – kooperaci. Pro správný účinek kooperativního učení musí systém vycházet z určitých znaků, principů. Jde o znaky základní, opěrné sloupy systému, nefunguje-li třeba jen jeden z nich, ohrožuje to účinnost kooperativního učení. Johnsonovi (2008, cit. dle Kasíková, 2016, str. 38) stanovili pět znaků kooperativního učení:

- pozitivní vzájemná závislost;
- interakce tváří v tvář;
- osobní odpovědnost, osobní skládání účtů;
- formování a využití interpersonálních a skupinových dovedností;
- reflexe skupinové činnosti.

Pozitivní vzájemná závislost existuje v případě, že žáci vnímají spojení se spolužáky takovým způsobem, který říká, že mohou uspět jen v případě, že uspějí i spolužáci

a musejí koordinovat své úsilí s jejich úsilím k dokončení úkolu. Jinými slovy můžeme říct, že daný úkol splní všichni nebo nikdo. Pozitivní vzájemné závislosti se docílují vytyčením společného cíle, který musí zvládnout celá skupina. Je to podpořeno i vhodně zvolenou odměnou, rozdělením informačních zdrojů (každý člen skupiny dostane část informace a pro splnění úkolu je nutné tyto informace zkompletovat) a rozdělením rolí ve skupině (ty se doplňují při plnění úkolu). Následujících pět základních znaků vytvářejí kostru systému.

Interakce tváří v tvář je činnost, která se odehrává v menších skupinkách o dvou až šesti členech. V případě, že máte proti sobě tvář, máte i adresáta, máte bezprostřední zpětnou vazbu. Tato podmínka je nutná k zajištění efektů kooperativního vyučování, a to včetně rozvoje sociálních dovedností.

Osobní odpovědnost, osobní skládání úctů znamená, že výkon každého jedince je zhodnocen a využit pro celou skupinu, všichni členové skupiny z toho mají užitek. Smyslem je posílení jedince. Po výuce organizované kooperativním způsobem by měl být každý žák schopen plnit podobné úkoly samostatně.

Formování a využívání interpersonálních a skupinových dovedností. K fungování kooperativního učení musejí být žáci vybaveni i dovednostmi. Jejich utváření je postupné, od nejjednodušších po nejsložitější dovednosti. Tedy od „znát a věřit“ si navzájem, přes přesnou komunikaci až po akceptování a podpoře druhé osobnosti, až po řešení konfliktů konstruktivistickým způsobem.

Reflexe skupinové činnosti. Efektivita společné činnosti spočívá v tom, jak skupina reflektuje svoji činnost, jak ji posuzuje a jak rozhoduje o dalších krocích. Tato reflexe zabezpečuje kromě usnadnění učení kooperativním dovednostem, udržení dobrých pracovních vztahů, i myšlení na metakognitivní úrovni. To celé vede ke zvýšení intelektové úrovně žáků (Kasíková, 2016, str. 38-39).

3.4 Metody a struktury kooperativního učení

V kapitole 2.1.2. Aktivní učení, jsme psali o těchto metodách – brainstorming, snowballing, buzz groups, hraní rolí, rounds (kolečka), carousel (kolotoč), diskuze, debata, case study (případová studie), gold fish bowl (akvárium) a mind mapping

(mentální mapování). V této kapitole se zaměříme na diskuzi, řešení problému, práci na produktu, simulaci a rolové hry (Cowie, Rudduck, 1988a). Některé metody a struktury kooperativního a aktivního učení se překrývají.

Nyní se na jednotlivé metody blíže popíšeme:

- *Diskuze* probíhá v menších či větších skupinách, s občasnou účastí učitele nebo i bez něj. Účelem může být například interpretace něčeho nejednoznačného či sdílení zkušeností, idejí. Diskuze vedou buď ke zvýšení individuálního porozumění nebo k vyjednávání v zájmu dosažení skupinového konsenzu.
- *Metoda řešení problémů* bývá založena na diskuzi alternativ jako prostředku pro konstruktivní interakci. Nejčastěji se zadává více malým skupinám stejný úkol, přičemž závěry a vzájemná kritika se prezentují nakonec. Případně se používá ještě metoda, při které jednotlivé skupiny pracují na různých aspektech jednoho úkolu a na závěr jsou tyto příspěvky pospojovány.
- *Metoda práce na produktu* je podobná metodě řešení problémů, liší je však výsledkem (práce na produktu má výsledný produkt). Jedná se například o práci na filmu nebo o práci s knihami. Aktivity při vzniku produktu musí být koordinovány. Práce každého jedince má vliv na výsledný produkt, a není-li součástí daného produktu, je tato práce bezcenná.
- *Simulaci* můžeme chápat jako zástupný model originální situace; může se zaměřit například na rozvoj města. Může se využít i meziskupinové soutěže. V simulacích jsou většinou žáci svolní myslet a reagovat zcela volně, bez fasád a bloků. Přijímají-li specifickou roli, simulace se posouvá do metody rolové hry.
- Při *rolové hře* je každému žákovi přidělen charakter či stanovena perspektiva, ze které na problém nazírá. Role se stává určitou maskou a žáci jednají podle interpretace dané role. Role jsou obvykle přidělovány proto, aby odrážely různé úhly pohledu na nějakou otázku či událost (Kasíková, 2016, str. 53-54).

Mezi struktury kooperativního učení patří:

- *Mysli a sdílej* – učitel požádá žáky, aby se obrátili na svého souseda ve třídě a zeptali se ho na něco, co se týká vyučovací hodiny (vysvětlili pojem, o kterém se učili nebo vysvětlili přidělený úkol).
- *Řekni a vyměňte se* – učitel zadá téma hovoru; jeden žák odpovídá a druhý pečlivě naslouchá; na signál učitele se role vymění, přičemž je potřeba pokračovat v linii řeči nebo doplnit výpověď mluvčího dříve, než nový mluvčí představí své myšlenky. Tato struktura se používá při shrnování, opakování látky nebo kontrole porozumění.
- „*Očíslované*“ *hlavy* – jednotlivcům ve skupině jsou přidělena čísla; učitel zadává otázku a žáci se ve skupině ujistí, že znají odpověď; následně učitel vyvolá nějaké číslo a žák s daným číslem odpovídá.
- *Vnitřní – vnější kruh* – žáci stojí ve dvou kruzích (vnějším a vnitřním) tváří v tvář; učitel zadává otázky, o kterých se dvojice radí o odpovědi; tyto kruhy rotují.
- *Skupiny čtou* – jsou vytvořeny tříčlenné skupiny, kde jede žák čte, druhý zaznamenává odpovědi a třetí kontroluje, zda každý rozumí a souhlasí s odpověďmi; po skončení každý podepisuje potvrzení, že všichni rozumějí a souhlasí s odpověďmi.
- *Zaměřené triády* – probíhá před začátkem výuky, výkladu; probíhá ve trojicích a jde o promyšlení tématu, co o něm již žáci vědí, a formulují otázky, na které by chtěli znát odpověď; skupiny pak na tyto otázky odpovídají, diskutují o nových informacích a formulují nové otázky.
- *Triády u tabule* – trojice žáků jde k tabuli, jeden navrhuje odpovědi na zadané otázky, druhý kontroluje, zda každý souhlasí a třetí zapisuje.
- *Triáda u počítače* – jedná se o práci trojice, kde jeden pracuje na klávesnici, druhý čte z monitoru a třetí ověřuje, role rotují.
- *Partnerský dril* – žáci se ve dvojicích pomocí drilu učí vědomostí, které potřebují znát, dokud si je oba dobře nepamatují; jde například o slovíčka nebo zeměpisné údaje.

- *Kontroloři pracovního listu* – žáci ve dvojicích vypracovávají společný pracovní list, odpovědi zapisují až poté, co oba odpovědi rozumějí a souhlasí s ní.
- *Kontroloři domácího úkolu* – žáci srovnávají své domácí úkoly, diskutují o řešeních, případně je opravují; měli by se ujistit, že každý nyní s odpovědí souhlasí.
- *Páry a kompozice* – žák A vysvětluje, co chce psát žáku B, ten dělá poznámky, případně osnovu; společně plánují začátek nebo základní teze; následně si role vymění; nakonec si vymění osnovu a použijí je při psaní.
- *Řešitelé problému* – každá skupina má zadaný problém k řešení; každý žák k tomuto řešení musí přispět; každý žák musí být schopen vysvětlit, jak se problém řeší; jedná se o náročnější strukturu.
- *Zprávy o knihách v párech* – žáci se navzájem ptají na knihy, které četli a poté reflektují partnerovu knihu
- *Psaní s odezvou* – žáci čtou a dávají odezvu jeden druhému; označují, co jim líbilo; označují problémy s gramatikou a formátem, a nakonec čtou konečný návrh textu a naznačují, které chyby by měly být opraveny.
- *Skupinová zpráva* – žáci zkoumají společně téma, každý žák je odpovědný za jeden zdroj a napsání několika informací; zpráva se píše společně; je-li zpráva podávána ústně, účastní se každý ze skupin tak, aby toto podání bylo optimální.
- *Shrnující páry* – žáci ve dvojicích zpracovávají zadaný text, střídají se po každém odstavci; jeden čte a shrnuje, druhý kontroluje odstavec z hlediska přesnosti a přidává, co zůstalo opomenuto.
- *Autoři hry* – žáci píšou společnou hru na téma, o kterém se učili, zkoušejí si ji a předvádějí před třídou.
- *Společné myšlenkové mapy* – žáci pracují po dvou či třech a společně vytvářejí myšlenkovou mapu k jednomu tématu, přičemž doprostřed papíru se napíše téma a po směru hodinových ručiček se zapisují podměty, které téma mapují.
- *Dokola stolu* – každý přispívá svým nápadem či myšlenou tak, že ji vysloví nebo napíše na papír; pořadí je jeden za druhým tak, jak sedí okolo stolu.

- *Interview ve třech krocích* – v případě tříčlenné skupiny klade žák A otázky žákovi B, pak žák B žákovi C a nakonec žák C žákovi A; každý tedy pokládá i odpovídá na otázky; třetí žák vždy naslouchá a dělá si poznámky.
- *Rohy místnosti* – jde o strukturu, která žákům umožňuje vybrat si a diskutovat určitý rozměr otázky, přičemž rohy místnosti jsou označeny jako určité rozměry zadané otázky; žáci si potom vybírají, do kterého rohu přejdou; v daném rohu poté v menších skupinkách diskutují; nakonec učitel vybírá zástupce jednotlivých skupinek ze všech rohů, aby informovali ostatní o své diskuzi.
- *Sněhová koule* – každý žák nejprve zpracovává úkol sám, poté se spojí do dvojic a vypracovávají úkol společně; takovýmto způsobem se na sebe nabalují jako sněhová koule.
- *Překřížení skupiny* – třída je rozdělena do několika stejně početných skupinek (například po třech žácích- žák A/B/C) a v této podobě se začíná řešit daný úkol; ve druhém kroku dojde k přetvoření skupinek (například se vytvoří tři nové skupiny- první skupinu tvoří všichni žáci A, druhou všichni žáci B a poslední je tvořena žáky C) a v této podobě skupiny řeší nový specifický úkol; ve třetím kroku jsou žáci zase v původních skupinkách (původních trojicích); je důležité uvažovat o charakteru úkolu, využít zkušeností, které získali ve druhém kroku.
- *Skládanka* – úkol je rozdělen do tolika částí, kolik je členů skupiny; každý člen skupiny pracuje na své části úkolu, poté učí ostatní členy skupiny to, co se dozvěděl, vysvětluje pracovní postup; úkol je vystaven tak, že skupina dosáhne celkového výsledku až tehdy, když všichni členové skupiny dokončí svoji část úkolu a skládanka je zcela pohromadě.
- *Učební spory* – tato strategie využívá potenciálu sporu idejí v kooperativním kontextu; třída je rozdělena do čtyřčlenných skupin, jejichž úkolem je dojít k určité poznatkové syntéze (Kasíková, 2016, str. 54-62).

3.5 Kooperativní dovednosti

Aby děti získaly z práce co největší efekt, je nutné, aby měly určitý stupeň intelektového a sociálního vývoje a určitý stupeň sociálních dovedností. Děti by měly iniciovat aktivity skupiny, pracovat s informacemi – měly by je vyžadovat, dodávat i rozpracovávat. Dále by měly udržovat skupinu pohromadě pomocí povzbuzování, tolerance, vzájemného pochopení a vyjadřování emocí. Také by měly rozpoznat různé dysfunkční chování, jako agresivitu, odmítání nápadů bez jejich zvážení, neopodstatněnou dominanci nebo stažení se z činnosti, a pracovat s ním. Všechny tyto dovednosti se musíme naučit, nejsou nám vrozené (Kasíková, 2016, str. 69).

Ve všech třídách se žáci učí speciální normy, které jsou nutné, aby byl žák žákem (tj. chování, hodnoty, postoje a očekávání (Kasíková, 2016, str. 70). V tradičních třídách jsou tyto normy charakterizovány soutěživostí, individualismem, prací individuálně na svých místech, jasným rozčleněním toho, kdo je dobrý a kdo špatný žák (zde vidíme definici kompetitivního učení). Pro pracování kooperativním způsobem je nutné, aby se žáci naučili zvnitřnit odlišné normy, a to závislost na spolužácích při splnění úkolu; být odpovědný za své chování stejně jako za chování druhých spolužáků; učit se naslouchat a zhodnocovat, co říkají druzí; dávat druhým lidem šanci hovořit; nebát se požádat o pomoc; učit se, jak smysluplně a úsporně přispívat ke skupinovému úsilí.

Pro formování kooperativních dovedností existují dvě možnosti: cvičit dovednosti ve speciálních situacích určených právě k tomuto účelu (například v adaptačním kurzu) nebo bezprostředně při úkolech spojených s obsahem předmětu, případně vzdělávací oblasti. Z výzkumu vyplývá, že druhá možnost vede k cíli rychleji. V obou případech žáci potřebují pochopit skupinové procesy a nejlépe se to pochopí z osobní zkušenosti (Kasíková, 2016, str. 70).

4 Kompetitivní učení

„Základními rysy kompetitivní výuky jsou konfrontace, soutěž, boj“ (Kasíková, 2016, str. 27). Žáci jsou tu v negativní vzájemné souvislosti: v úkolové situaci jsou na sobě závislí velmi specifickým způsobem. Úspěch jednoho je tu bezpodmínečně spojen s neúspěchem druhého – když jeden vyhrává, druhý musí prohrát. Úkolová situace je tedy uspořádána tak, že stanoveného cíle mohou dosáhnout jen někteří – ti, kteří pracují tvrdě, jsou pilnější, přesnější, ale třeba i sebevědomější než ostatní, kteří cíle nedosáhnou. I když se jedná o společnou činnost, není to činnost pospolu, ale proti sobě (Kasíková, 2016, str. 27).

V Mezinárodní encyklopedii edukačních technologií (Plomb, Ely, 1996) je zařazeno heslo kompetitivní vyučování. Obsahuje popis:

- základního nastavení – studenti se snaží dosáhnout cílů, které může získat pouze jeden nebo omezený počet;
- určování pořadí, oblast využití – soutěž může být pravděpodobně využita jen u úloh cílených na „dril“ a opakování);
- podmínku fungování soutěží a její školní uzpůsobení – aby soutěž mohla existovat, musí být přítomný moment nějakého nedostatku (Plomb, Ely, 1996).

Dále jsou zde uvedeny efekty soutěživého nastavení výukových situací (studenti pracují více, aby byli lepší, než jejich spolužáci anebo se příliš nesnaží, jelikož nevěří, že by měli šanci na úspěch) a typologie různých situací.

„Kompetitivní učení je v dnešních školách velmi rozšířenou formou učení. V soutěživém prostředí je výkon žáka srovnáván s průměrem výkonu všech žáků“ (Pasch, 1998, str. 249).

4.1 Vymezení pojmu kompetice

Nejpřijímanější a nejrozšířenější pojetí kompetice vychází z práce Mortona Deutsche, který koncem 40. let 20. století vypracoval teorii této problematiky na základě tzv. sociální vzájemné závislosti, tj. na charakteru vazby lidí, v situaci při dosahování cíle. Jeho pojetí kompetice je základem pro soudobé teoretické statě i další slovníkové

definice, které ho jen více či méně parafrázují. Příkladem může být například takové pojetí: „K soutěži dochází mezi členy skupiny v situaci dosahování cíle tehdy, jestliže úspěchu dosáhne jeden při ztrátě úspěchu ostatních, v přesném opaku od spolupráce“ (Schützenberger, 1981, str. 77). Podkladem pro tuto teorii bylo zejména pojetí sociálního pole Kurta Lewina, který rozpracoval učení Kurta Koffky o skupinách jako dynamických celcích z počátku 20. století. Podle možných podob vzájemné závislosti pak definoval sociální strukturu kooperativní, kompetitivní a individualistickou (Kasíková, 2001). V kompetitivní sociální situaci jsou cíle všech jedinců spojené tak, že v případě toho, že jeden jedinec dosáhne svého cíle, ostatní toho svého cíle dosáhnout nemohou. Cíle jsou zde protichůdně vzájemně propojené (Deutsch, 1949, str. 131-132). Deutschova teorie se týká obecně sociálních situací. V 70. letech 20. století byla dále rozšiřována několika dalšími autory, zejména bratry Johnsonovými, kteří ji vypracovali pro oblast výchovně vzdělávací. Tato teorie vychází z toho, že vyučování může být uspořádáno analogicky a podle typu vzájemné závislosti v učebním úkolu (Kasíková, 2001).

Výjimečně se objevují i odlišná pojetí kompetice, i když téměř vždy je opět dáována do přímé souvislosti s kooperací. Například Belz a Siegrist (2001) považují kompetici za jeden z typů kooperace. V jejich pojetí existují tři druhy kooperace:

- strategie poražený – poražený (obě strany ztrácejí, uzavírají se „pohodlné“ kompromisy);
- strategie vítěz – poražený (neboli soutěž, na prvním místě je konkurenční myšlení);
- strategie vítěz – vítěz (různé názory se vzájemně zvažují, dochází k rozhodnutím, ve kterých se může najít každý, zahrnuje konstruktivní řešení problémů, které vede ke konsensu).

Zde můžeme vidět pouhou pojmovou odlišnost tří druhů kooperace.

4.2 Silné stránky soutěživých situací

K tématu přínosů a silných stránek se vyjadřuje celá řada autorů, jako například Belz, Siegrist (2001); Gillernová (2001); Nakonečný (1997); Hermochová (2005)

či Zahrádková (2005). Uvedu zde výčet možných přínosů a silných stránek soutěživosti (ačkoliv to nebude zcela plně obsáhlé), a to jak obecně, tak ve vztahu k edukačnímu procesu.

Výčet zahrnuje:

- přínos radosti, zábavy, ozvláštňení, inspirace a zajímavosti;
- potěšení ze zvládnutí, z překonání, i z překonání sebe sama;
- motivace; skrze potěšení, radost a další mechanismy motivace vzniká zaujetí pro činnost, které usnadňuje to, co by jinak bylo únavné, vyčerpávající;
- trénink, cvičení specifických schopností a dovedností (pozorovat, všimat si, být ostražitý, být obratný, umět být přiměřeně dravý, ...);
- soutěživé hry, které jsou přirozenou součástí socializace dětí (experimentace, dodržování pravidel, upevňování vědomí „já“, sebepotvrzení, ...);
- nalézání vlastních hranic, vlastní pozice ve skupině a výsledkem je reálnější hodnocení a navazování vztahů k ostatním i k sobě samému;
- možnost určení nejschopnějšího, nejzdatnějšího jedince jako vůdce skupiny (konkurzní efekt);
- určuje hranice činnosti a do určité míry pravidla – z nekontrolovatelné situace lze udělat hru pod kontrolou s jasně určenými pravidly a podmínkami fair play;
- nalézání silných stránek a jejich prohlubování;
- možnost procvičování a opakování učiva;
- možnost rozvoje nadaných žáků;
- možnost aktualizace svých maximálních možností.

4.3 Slabé (stinné) stránky soutěživých situací

Výše vidíme výčet přínosů soutěživých situací a může jich být mnoho. Stejně množství může platit i pro stinné stránky, nevýhody a rizika (opět uvedené v obecné rovině i konkrétně spojené s edukačním procesem). I zde se tímto tématem zabírala celá řada autorů, jako například Atkinson (2003); Čáp, Mareš (2001); Hermochová (2005); Jirásek (2005) či Kasíková (1997). Mezi nevýhodami se občas vyskytují i body,

které byly uvedeny mezi výhodami. Ani zde není uveden plný rozsah všech stinných stránek.

Výčet zahrnuje:

- nadměrné zatěžování některých žáků;
- srovnávání i očekávání dobrého výkonu mohou u žáků způsobovat úzkost či vyvolávat stres, to může vyústit až ke vzniku zdravotních problémů;
- prostředí trvale uplatňující soutěž, porovnávání a konkurenci narušuje odolnost jedinců stálým pocitem, že tomuto systému nelze uniknout;
- pod vlivem očekávání dobrých výsledků se snažíme být lepšími, tj. někým jiným, čímž můžeme zapříčinit ztrátu sebe samého;
- hraje zde roli demotivace z opakovaných předchozích neúspěchů, to odrazuje především slabší žáky, kteří si myslí, že nemají šanci na úspěch;
- vícečetně neúspěšný žák se může naučit strachu z chyb, z neúspěchu a tím ztrácí možnost učení se z chyb;
- dalším rizikem (především pro slabší a méně úspěšné žáky) je nerovnoměrnost soupeřů, kdy opakovaný neúspěch frustruje, ponižuje a prohlubuje pocit méněcennosti, to celé může vyústit až v agresivní projevy;
- dochází zde i k podvádění a lhaní (jedná se o obrannou reakci nebo strategii);
- žáci, kteří se nenaučili zdravě soutěžit, ale byli do soutěže vtlačeni, mají zažitou důležitost vítězství, je pro ně tedy těžké se hru užít jen tak, pro radost;
- zdůrazňování srovnání vede k hledání jakýchkoliv způsobů odlišení (být jiný za každou cenu);
- jednostranný rozvoj (žák se soustředí na jednu oblast, tam dosahuje vynikajících výsledků, avšak na úkor jiných oblastí; s takovýmto žákem je pak těžké komunikovat o něčem jiném než o oblasti, která ho zajímá).
-

4.4 Soutěž a škola

„Škola je v určitém směru velmi kompetitivní prostředí. Soutěží se tam v oblasti tělovýchovy, ale i ve smyslu známkování, účastní na různých soutěžích, v současné

době kroutíme hlavami i nad principy a dopady soutěže ‘o nejlepšího učitele’“ (Hermochová, 2005, str. 98).

Soutěživý princip je ve škole přítomen v mnoha podobách. Zdá se, že škola a soutěž/soutěživost tvoří oboustranně výhodný symbolický vztah. Mají spolu hodně společných momentů a vzájemně si pomáhají je naplňovat. Škola vytváří ideální podmínky pro realizaci soutěže – sdružuje na jednom místě účastníky a předkládá jim mnoho cílů k dosahování – tím vzniká ideální místo pro poměrování. Soutěž naopak pomáhá škole v některých klíčových oblastech, jako je motivace pro školní činnost, pro dosahování výkonů a výsledků či poskytuje zpětnou vazbu o jejich úrovni.

4.4.1 Soutěž jako důsledek komunikačního klimatu výuky

Komunikační klima výuky je jedno ze složek klimatu školní třídy. Tato část klimatu je tvořena především učitelem, jedná se totiž především o to, jak spolu aktéři komunikují, a to je právě v převážné míře v rukou učitele. Samozřejmě se k tomu přidává i interpretace mluveného slova, co žáci ze sděleného dedukují nebo jak o kontaktu s učitelem žáci mluví mezi sebou. Z toho tedy vyplývá, že i žáci jsou spolutvůrci komunikačního klimatu.

Tímto tématem se zabýval například Lašek (1994), který vycházel z teorie J. Gibba, který rozlišil dva základní typy komunikačního klimatu – suportivní a defenzivní. *Supportivní* (neboli podpůrné, vstřícné) klima je charakterizováno tak, že se účastníci komunikace navzájem respektují, naslouchají si, otevřeně sdělují své názory a pocity, zprávy jsou jasné a jednoznačné. S přispěním suportivního klimatu jsou žáci sociálně potvrzováni, ve třídách jsou spokojenější, více motivováni prostřednictvím učitelových sdělení atd.

Defenzivní (neboli obranné) klima je charakterizováno tak, že účastníci spolu navzájem soupeří, nenaslouchají si, své názory a pocity skrývají a zprávy jsou nejasné. Lašek (1994) uvádí, že navozuje-li učitel převážně defenzivní klima, pěstuje se u žáků tendence neriskovat, volit cestu pasivního odporu, spojovat se proti učiteli, podvádět, podlézat mu, útočit na jeho slabiny.

4.4.2 Vznik sekundární soutěživosti

Uvedla jsme-li, že defenzivní komunikační klima vyvolává především učitel tím, jak komunikuje, je zapotřebí se zeptat, jak komunikuje. Odpověď nejspíše poskytuje sociální psychologie, jejímž jedním aktuálním tématem je tzv. sociální nespravedlnost. Ve škole může vzniknout mezi žáky nebo ji může vytvářet sám učitel. Výzkumy ukazují, že prožitek nespravedlnosti vzniká při porušování oprávněných nároků jedince, a při pocitu, že konkrétní člověk či skupina může za nějaké porušení nároků. Příkladem může být porušování dohod; přehlížení potřeb a zájmů; zneužívání lidí; neupřímnost; zesměšňování; obviňování; vlastní egoistické prosazování, narušování osobní autonomie; agresivní jednání či povýšené chování (Řezáč, 1998, str. 211).

Teorie defenzivní komunikace ve své podstatě říká, že nerespektující chování (účastníci komunikace se vzájemně neposlouchají) vyvolává obranné mechanismy (neriskovat, jít cestou pasivního odporu). Podobně Arnold (2007) v rámci popisu teorie rovnosti uvádí, že jakoukoliv nerovnost ve vztazích se jedinci snaží různými technikami vyrovnat.

Z uvedených věcí vyplývá, že žáci mohou mít mnoho důvodů cítit se tak, aby bylo logické, že využijí techniky pro vyrovnání vnímané nerovnosti, nespravedlnosti. V souvislosti s přínosy soutěží bylo uvedeno, že soupeřivý komunikační styl je výhodné použít proti těm, kteří zneužívají naše nekompetitivní jednání. Zjednodušeně můžeme říct, že soutěž (sebeprosazující se, ctižádostivá) vyvolává soutěž („zdravou“ nebo obrannou). Ve funkční typologii existuje typ obranné soutěže „oko za oko“, „zub za zub“. Tento podtyp tzv. her s nulovým součtem je však problematický, jelikož pozbývá veškerých pravidel a vše je podřízeno výhře. Z toho vyplývá, že bude spadat mezi poškozující soutěže (ve smyslu poškození vztahu a komunikace). Tento stav můžeme nazvat sekundární soutěživostí neboli soutěží, která reaguje na předchozí jevy a procesy.

4.4.3 Soutěživost jako součást skupinové dynamiky

Termín skupinová dynamika zavedl Kurt Lewin v 40. letech 20. století. Systematicky a vědecky analyzoval zákonitosti existence skupin. V současnosti se tímto termínem

označuje teorie a výzkum těchto zákonitostí a zároveň praktické využití technik zasahujících do skupinových procesů. V rámci studia jde též o vzájemné vztahy mezi členy skupiny, vznik a vývoj norem chování, hodnot a rolí jednotlivých členů skupiny a komunikaci mezi členy skupiny (Hermonchová, 2005, str. 16).

Nyní nás budou zajímat etapy přirozeného vývoje skupin a více se zaměřím na etapu konfrontace. Existuje několik pojetí (Rieger, 2007), přičemž některé hovoří o třech, pěti, sedmi nebo dokonce o patnácti vývojových fázích. Pravděpodobně u každé záležitosti na detailnosti probíhajících procesů. U všech skupin jde o její prvotní zformování, fázi konfrontace a poslední etapou je uspokojení sociálních potřeb členů, kdy je skupina schopna spolupracovat. Ve škole je podobný postup přirozeného vývoje, avšak občas skupiny nemají dostatečně dobré podmínky k tomu, aby tento vývoj naplnily. Často se stává, že školní skupiny ustrnou ve fázi konfrontace (Hermonchová, 2007, str. 16-17).

V etapě konfrontace se jedná především o soutěživé principy. „Projevují se tendence k sebeprosazení, rivalita, boj o vůdcovství, krystalizace rolí na aktivnější a pasivnější, dominující a submisivní. Každý člen se snaží získat pro sebe optimální množství iniciativy a moci“ (Kratochvíl, 2005, str. 27). „Každý obhájí své vlastní teritorium, snaží se sám předvést a udržet se“ (Belz, Siegrist, 2001, str. 52). Etapa konfrontace je nejdramatičtější a bývá označována jako krize skupiny. Zároveň je znakem dozrávání skupiny je nezbytnou součástí přirozeného vývoje. Základem této etapy je pocit (členů skupiny) uznání jaké svébytné osobnosti, nalézt své místo, svoje hranice. Tímto se otevírá možnost k přestrukturování pozic ve skupině. Nejdůležitější vztahem je tu vztah k sobě samému, s tím je i spojen zvýšený zájem o ostatní členy skupiny, respektive o nalezení jejich hranic. Výsledkem konfrontací je obohacení o vědomí vlastních hranic, o nezávislosti a o vědomí samostatnosti druhého. Průvodními znaky jsou zde konfrontace, nesouhlas, opozice, rivalita či otevřený boj o významné pozice. Zkušenost opozice je významná – přispívá totiž k nalezení významu opozice, k vyjadřování a přijímání opozice (Rieger, 2007, str. 121).

Dalšími novými skupinovými zkušenostmi jsou například téma moci, přestrukturování pozic či funkce v rámci skupiny. Výrazné je též téma vůdcovství a boj o pozici vůdce. Tento boj zvyšuje pocit bezpečí ve skupině, jelikož všichni vědí, o co bojují, že jde o potvrzení každého člena a jeho pozice, kterou obsadil, na kterou dosáhl. O etapě

konfrontace vzniká také vnitroskupinové napětí, které vyústí ve dalšími tématy jako je společné téma, revolta či hledání viníka a oběti. Dochází-li ve skupině k některému z uvedených dějů, je třeba to reflektovat, nikoliv potlačovat. V případě potlačení takové dění se vývoj skupiny zpomalí, případně úplně zastaví a skupina zůstane v etapě konfrontace (což může vyústit až v extrémní situace – jako příklad lze uvést fyzický útok na některého člena skupiny či dokonce na učitele/ vychovatele).

V etapě bouření lze se skupinou pracovat pomocí skupinové terapie („terapeut“ se nesmí nechat vtáhnout do bojů, musí udržovat pocit bezpečí, uhlídat si své hranice a projevovat respekt všem členům skupiny; dále musí být připraven zasáhnout v případě, že konfrontace nabyde razantních či agresivních struktur) nebo zkušenostním učením. Z pohledu zkušenostního učení je možné skupině pomoci konstruktivním řešením konfliktů a přístupem, který říká, že konflikt jsou v pořádku, jestliže z nich vytěžíme konstruktivní závěr. Destruktivně by v tomto případě mohlo působit umlčování odlišných názorů, brání si věci osobně či opomenutí dobrých stránek členů skupiny (Zahrádková, 2005). Belz a Siegrist (2001) pro podporu procesu navrhuji následující aktivity: hry založené na silných stránkách jednotlivce, soutěživé hry, učební kolečko či cvičení zaměřené na komunikaci.

4.4.4 Známkování jako forma soutěže

Známkování je v českém školství nejobvyklejší podobou hodnocení žáků a je také formou soutěže. Mezi známkováním a principem soutěživosti lze nalézt určité společné prvky. Dle Slavíka (1999) je jedná o následující společné prvky:

- Hodnocení informuje o úrovni výkonů jedince, soutěž může také takto informovat.
- Definice hodnocení: „Obecně vzato je hodnocení porovnávání 'něčeho' s 'něčím', při kterém rozlišujeme 'lepší' od 'horšího' a vybíráme 'lepší', nebo se snažíme najít cestu k nápravě či alespoň zlepšení 'horšího'“ (Slavík, 1999, str. 15). První část této definice se překrývá s principem soutěživosti.
- Definice známek: „Známky jsou číslce, které vyjadřují pořadí. Toto pořadí symbolicky zaznamenává kvalitu žákova školního výkonu ve vztahu k určité

školní úloze“ (Slavík, 1999, str. 124). Zde se hovoří o tom, jaké funkce splňuje hodnocení známkou a pořadí dle výsledků soutěže.

- Jsou zde i některá sdílená rizika. Žákovi se často hodnocení odcizuje a odtrhává se od jeho vlastní práce – tj. nejdůležitějším se stává výsledná známka. Zde je paralela se soutěží, kdy se odměna stává důležitější než samotný proces.
- Je-li známkování opravdu jen v rukou učitele (má nad výsledky nejvyšší svrchovanost), můžeme zaměnit učitele za rozhodčího a žáka za soutěžícího.

Vyjdeme-li však z definice Mortona Deutsche (1949) – která nám říká, že soutěž je charakterizována jako vítězství jednoho (případně omezeného množství vítězů), a prohrou ostatních – není odpověď na otázku, zda školní hodnocení je či není formou soutěže, jednoznačná:

- Jsou-li předem jasně daná kritéria (existuje-li šance, že se všichni mohou stát vítězi), nemá známkování všechny atributy soutěže. Mluvíme zde o kriteriálním hodnocení, jehož měřítkem „je splnění úkolu, bez ohledu na to, zda úkol byl splněn lépe či hůře v porovnání s ostatními řešiteli“ (Deutsch, 1949, str. 40). Některé atributy zde však zůstávají stejné, jde například o určení pořadí zúčastněných dané mírou, do jaké byl úkol splněn.
- Je-li známka udělena až na základě srovnání s výsledky ostatních členů třídy (tj. je omezený počet „jedniček“), potom se jedná o soutěž, která splňuje všechny atributy dané definicí. Mluvíme zde o normativním hodnocení, kde je měřítkem norma stanovená vzhledem k určité populaci žáků. Výkon jedince „je poměřován s výkony ostatních, kteří plní stejný úkol“ (Deutsch, 1949, str. 40). Dle Deutschovy definice minimálně druhý způsob školního známkování lze označit jako soutěživou situaci.

Konstruktivní kompetice, která může podporovat učení, musí splňovat následujících devět požadavků:

- „negativní vzájemná závislost;
- jasný začátek, konec, jasná kritéria pro výběr vítěze, jasná řada pravidel a procedur, které kontrolují interakci;
- schopnost jasně škálovat soutěžící od nejlepšího k nejhorsšímu;
- vhodný úkol;
- přísná kontrola interakce mezi soutěžícími;

- možnost monitorovat a revidovat pokrok soutěžících, aby se mohli sociálně srovnávat;
- soutěžící musí věřit, že mají šanci vyhrát (tzv. homogenní matching);
- relativní nedůležitost, zda někdo vyhraje či prohraje;
- dovednosti soutěžit (hrát fair, být dobrým vítězem/ poraženým, užívat si soutěž/ výhru/ prohru)“ (Kasíková, 2001, str. 76-77).

Prvních šest z výše vyjmenovaných požadavků je zcela v rukou učitele, který známkuje srovnáváním výkonu jednotlivých žáků. Tyto požadavky jsou lehké pro nastavení a udržení. Sedmý a osmý požadavek je s velkým vykřičníkem. Škola, jako předkladatel soutěže, musí zajistit, aby opravdu všichni vstupující do soutěže věřili, že mají šanci na výhru a dále musí dbát na to, aby bylo relativně nedůležité, zda někdo vyhraje či prohraje (zda dostane dobrou či špatnou známku). Poslední bod je s otazníkem, jelikož ne každý žák je vybaven potřebnými dovednostmi.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Cíle

Cílem práce bylo zjistit, v jaké míře se na vybraných školách využívá kooperativní a kompetitivní výuka. Do jaké míry dávají učitelé žáků prostor pro aktivitu při získávání znalostí a dovedností. Toto téma se týká učitelů, žáků i rodičů. Zaměřila jsem se pouze na učitele, zda využívají kooperativní a kompetitivní výuku, jaký na ně mají názor a kdy je využívají. Předpokládám, že nejvyužívanější metodou kooperativní výuky bude diskuze. Dále předpokládám, že při kompetitivní výuce bude nejvyužívanější soutěž.

6 Metodika

Výzkum byl proveden dotazníkovým šetřením u učitelů základní školy, střední odborné školy a středního odborného učiliště. Dotazník byl anonymní a koncipovaný spíše jako otevřený, s cílem zjistit co nejvíce vlastních názorů respondenta. Dotazník obsahoval 27 položek, byl rozčleněn do tří oddílů – anamnestické údaje, kooperativní výuka a kompetitivní výuka. Vzor dotazníku viz Příloha 1.

Dotazník byl sestaven pro tištěnou verzi i elektronické rozesílání (přes portál survio.cz). Nejprve jsem žádala ředitele škol, zda by bylo možné provést u nich na škole anonymní dotazníkové šetření ohledně kooperativní a kompetitivní výuky pro účely bakalářské práce. Po domluvě jsem odeslala na školu internetový odkaz dotazníku, kterou následně vedení školy přeposlalo svým učitelům – mým respondentům. Na vyplnění dotazníku měli respondenti tři týdny. Informace z dotazníků byly dále zpracovány.

Dotazník byl předán dohromady 85 učitelům a návratem 70 (+3) dotazníků, tj. návratem 82,4 %; přičemž se mi navrátilo 23 dotazníků ze základní školy, 30 ze střední odborné školy a 17 ze středního odborného učiliště. Vyřadila jsem 3 dotazníky, jelikož odpovědi u všech otevřených otázek byly „nevím“ či „neznám“.

Tabulka 1: Rozbor

Stav	Počet
Vyplněné	70
Nevyplněné	12
Vyřazené	3

Zdroj: vlastní zpracování

7 Výzkumný vzorek

Dotazník vyplnilo celkem 70 lidí, z toho 33 (tj. 47,1 %) mužů a 37 (tj. 52,9 %) žen ve věkovém rozmezí od 22 (nejmladší respondent) do 65 let (nejstarší respondent) s průměrným věkem 41,6 let. Početnost v jednotlivých skupinách můžeme vidět v tab. 2. Délka praxe se pohybuje od 6 měsíců až po 40 let, s průměrem 15, 8 let. Početnost v jednotlivých skupinách (k jejichž škálování jsem převzala tabulkový přehled platů učitelů) uvádí tab. 3.

Tabulka 2: Věková skupina

Věk	Počet
20-25	2
26-30	13
31-35	12
36-40	9
41-45	7
46-50	10
51-55	7
56-60	6
60+	4

Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 3: Délka praxe

Délka praxe	Počet	%
do 2 let	5	7,1
do 6 let	19	27,1
do 12 let	13	18,6
do 19 let	7	10,0
do 27 let	12	17,2
do 32 let	7	10,0
nad 32 let	7	10,0

Zdroj: Vlastní zpracování.

7.1 V případě, že vyučujete na střední škole, tak jaký předmět?

Na střední odborné škole (dle návratnosti dotazníků) vyučuje dohromady 30 učitelů, z toho 18 jich vyučuje předmět praxe, 5 jich vyučuje všeobecně vzdělávací předměty a 7 všeobecně vzdělávací předměty. Na středním odborném učilišti (dle návratnosti dotazníků) vyučuje 17 učitelů, z toho 15 jich vyučuje předmět odborný výcvik a 2 vyučují všeobecně vzdělávací předměty. Celkový přehled můžeme vidět v tab. 4.

Tabulka 4: Vyučovaný předmět

předmět	počet	%
všeobecně vzdělávací předměty	9	12,9
odborné předměty	5	7,1
odborný výcvik	15	21,4
praxe	18	25,7
nevyučuji na střední škole	23	32,9

Zdroj: Vlastní zpracování.

8 Kooperativní učení

V první části je zaměřím na kooperativní vyučování a v druhé na kompetitivní vyučování.

8.1 Co znamená „kooperace“?

Nejprve jsem se ptala učitelů, co podle nich znamená pojem kooperace. Otázka měla volnou odpověď. Pojem kooperace byl jednoznačný a 97 % respondentů odpovědělo, že se jedná o spolupráci. Jeden respondent odpověděl, že se jedná o soutěživost a jeden napsal, že se jedná o vzájemnou práci.

Následně jsem se ptala, co patří mezi metody kooperativní výuky. Respondenti měli možnost označit více odpovědí. Mezi možnostmi se nacházeli i metody aktivního vyučování, které nejsou metodami kooperativní výuky. Mezi metody kooperativní výuky patří diskuze, řešení problému, práce na produktu, simulace a rolové hry.

Diskuzi označilo 69 (tj. 98,6 %) respondentů, řešení problému 64 respondentů, práci na produktu 52 respondentů, simulaci 44 respondentů a rolové hry 49 respondentů. Z toho je patrné, že metody kooperativní výuky jsou v povědomí učitelů (viz. Tab. 5). Seminář, prezentace seminární práce, debata, brainstorming, snowballing a návštěvníci patří mezi metody aktivního vyučování. Avšak i tyto metody někteří učitelé přiřadili mezi metody kooperativní výuky. Jedná se především o debatu (47 učitelů, tj. 67,1 %) a brainstorming (30 učitelů, tj. téměř 43 %).

Tabulka 5: Metody kooperativní výuky

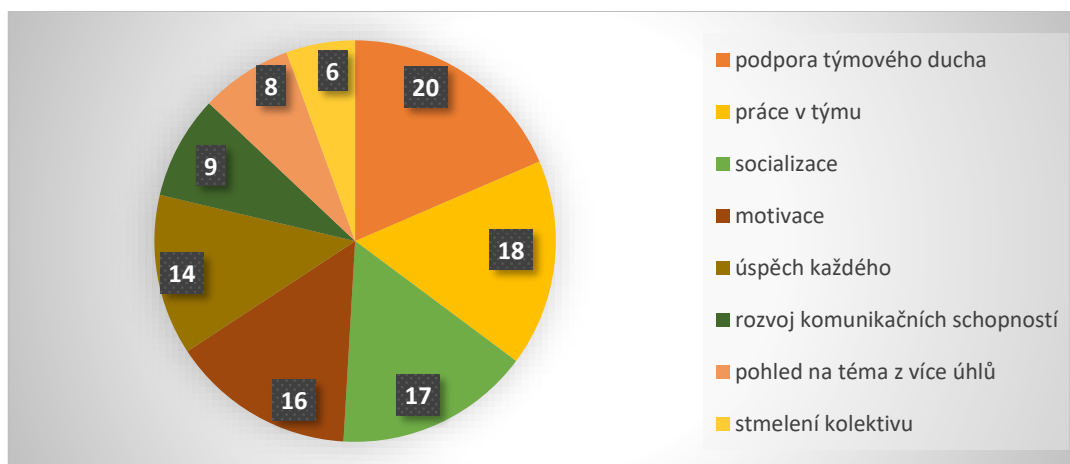
Pojem	Počet	% z počtu respondentů	% z počtu odpovědí
diskuze	69	98,6	18,6
seminář	6	8,6	1,6
prezentace seminární práce	2	2,9	0,5
řešení problému	64	91,4	17,3
práce na produktu	52	74,3	14,1
simulace	44	62,9	11,9
rolové hry	49	70,0	13,2
debata	47	67,1	12,7
brainstorming	30	42,9	8,1
snowballing	5	7,1	1,4
návštěvníci	2	2,9	0,5

Zdroj: Vlastní zpracování.

8.2 V čem spatřujete hlavní výhodu/y kooperativní výuky?

Z grafu 1 je patrné, že největší výhody kooperativní výuky respondenti spatřují v podpoře týmového ducha, práci v týmu, socializaci a motivaci. V tab. 6 můžeme vidět všechny možnosti i s počtem odpovědí. Dále bych vyzdvihla úspěch každého. V dnešní době je důležité umět spolupracovat, a proto je dobré vidět, že se učitelé snaží žáky v tomto duchu vzdělávat.

Graf 1: Výhody kooperativní výuky



Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 6: Výhody kooperativní výuky

Tvrzení	Počet odpovědí
podpora týmového ducha	20
práce v týmu	18
socializace	17
motivace	16
úspěch každého	14
rozvoj komunikačních schopností	9
pohled na téma z více úhlů	8
stmelení kolektivu	6
příprava na povolání	5
atraktivita	4
hledání řešení	4
co neobjeví jeden, mohou objevit jiní	3
rozvoj osobnosti	2
tolerance	2
atmosféra	1
kompromis	1
lepší informovanost	1
přijetí názoru druhého	1
zapojení do výuky	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

8.3 V čem spatřujete hlavní NEvýhodu/y kooperativní výuky?

Největší nevýhody kooperativní výuky respondenti spatřují v časové náročnosti na přípravu, nesamostatnosti a hluku ve třídě (všechny možnosti s počtem viz. Tab. 7).

Tabulka 7: Nevýhody kooperativní výuky

Odpověď	Počet
náročnost přípravy	34
nesamostatnost	21
hluk ve třídě	16
nerovnoměrná práce ve skupině	10
neaktivita	9
zapojení žáků	9
neochota kooperovat	4
negativní pozornost ze strany kolegů	3
potřeba reagovat na podružné otázky	3
zdlouhavost	2
autismus	1
strach se vyjádřit	1
tvoření skupin	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

8.4 Využíváte kooperativní metody ve vyučování? Případně jaké?

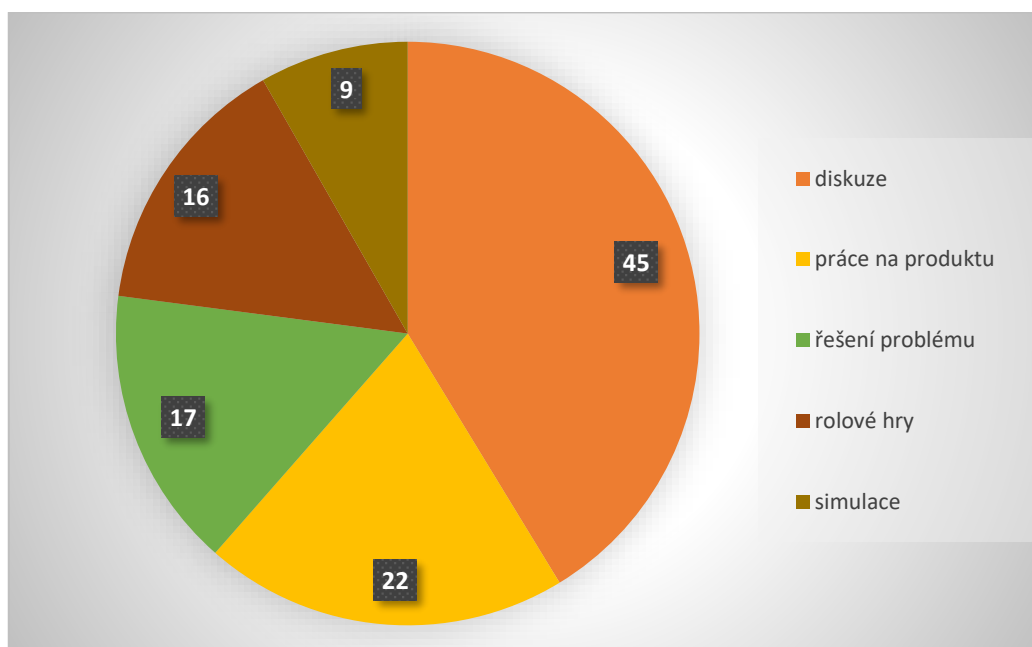
Následně jsem se ptala, zda učitelé využívají kooperativní metody ve vyučování. Až 87,1 % učitelů uvedlo, že je používají. Z tab. 8 je patrné, že nejvíce využívané metody jsou diskuze, práce na produktu a řešení problému. Také je zde patrná záměna kooperativních a aktivních metod vyučování.

Tabulka 8: Využívané kooperativní metody

Kooperativní metody	Počet	Aktivizační metody	Počet
diskuze	45	brainstorming	5
práce na produktu	22	skupinová práce	6
řešení problému	17	prezentace	2
rolové hry	16	práce ve dvojicích	1
simulace	9		

Zdroj: Vlastní zpracování.

Graf 2: Využívané kooperativní metody



Zdroj: Vlastní zpracování.

8.5 Jak často tyto metody zařazujete do výuky? Kdy je zařazujete?

Ptala jsem se učitelů, jak často využívají metody, které používají. Diskuzi využívá 45 učitelů v intervalu denně až 1x za týden, zároveň 9 učitelů je nevyužívá vůbec. Řešení problému využívá 17 učitelů od 2 - 1x měsíčně až po 4x ročně, tedy využívá se málo. Práci na produktu používá 22 učitelů s intervalem 1 – 4x ročně, to je taky málo využívaná metoda. Simulace je používána 9 učiteli s intervalem 1 – 2x měsíčně. Rolové hry používá 16 učitelů s intervalem od 1x týdně až po 2x měsíčně, není tedy

taky nikterak výrazně používána (viz. Tab. 9). Z kooperativních metod je nejčastěji používaná diskuze, dále pak práce na produktu či řešení problému, avšak jen s nízkou početností a nízkým počtem učitelů.

Nejčastěji učitelé využívají tyto metody na začátku nové látky, při procvičování a opakování, nejčastěji diskuzi. Práce na projektu je svázaná se zadáváním na začátku pololetí a při aplikaci naučených dovedností (viz. Tab. 10).

Tabulka 9: Četnost použití kooperativních metod

Časový interval	Metoda kooperativní výuky				
	diskuze	řešení problému	práce na produktu	simulace	rolové hry
1x denně	18	0	0	0	0
4x týdně	11	0	0	0	0
3x týdně	6	0	0	0	0
2x týdně	6	0	0	0	0
1x týdně	4	0	0	0	3
3x měsíčně	0	0	0	0	4
2x měsíčně	0	8	0	3	9
1x měsíčně	0	6	0	6	0
4x ročně	0	3	3	0	0
2x ročně	0	0	8	0	0
1x ročně	0	0	11	0	0
nepoužívám	9	9	9	9	9

Tabulka 10: Zařazení kooperativní výuky

Odpověď	Počet
na začátku nové látky	37
při procvičování	22
při opakování	15
nepoužívám	9
dle vhodnosti	7
při problematickém tématu	7
dle učiva	5
při aplikaci naučených dovedností	5
na začátku pololetí – zadávání projektů	4
při vyvozování	2

Zdroj: Vlastní zpracování.

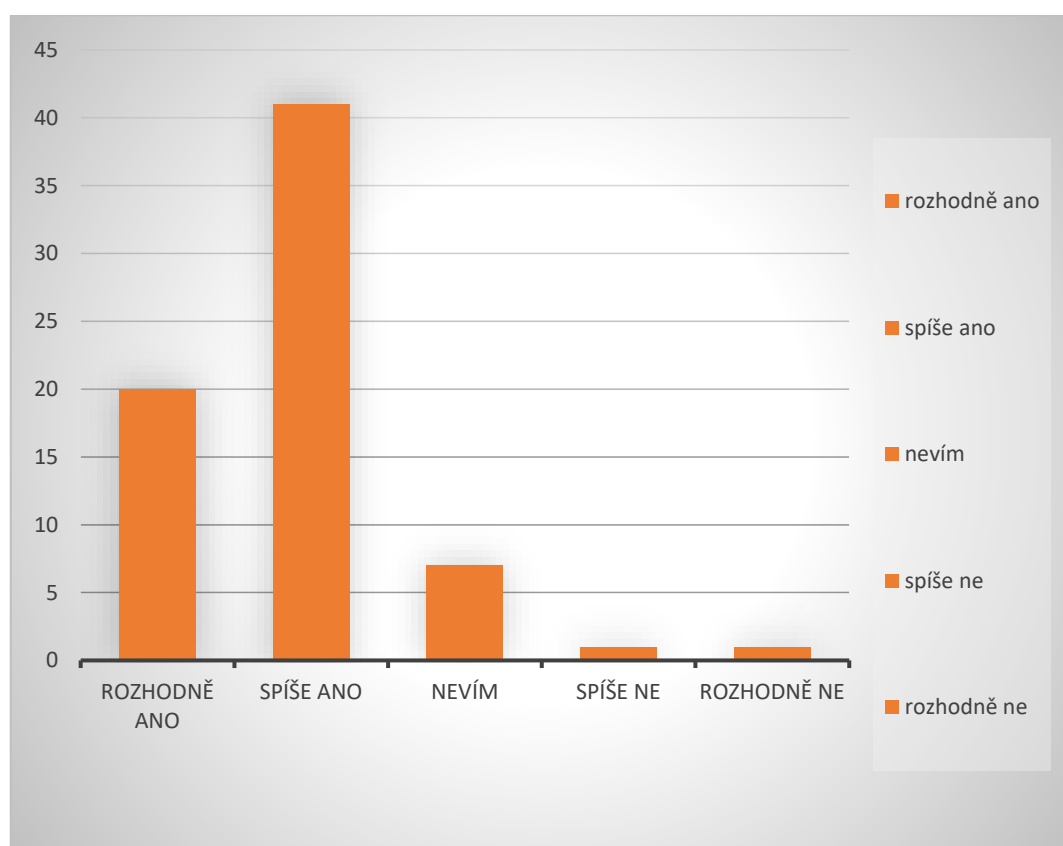
8.6 Považujete využívání kooperativní výuky za důležitou?

Na 5stupňové škále od rozhodně ne po rozhodně ano, jsem se učitelů ptala, zda považují kooperativní výuku za důležitou. Většina učitelů (61) odpověděla, že ano. Na grafu 3 vidíme rozložení.

Učitelé považují kooperativní výuku za důležitou, protože metody podporují spolupráci, skupinový rozvoj a rozvoj komunikačních dovedností. Všechny odpovědi jsou zaznamenány v tab. 11.

Nakonec jsem se ptala učitelů, zda se setkávají i u svých kolegů s využíváním těchto metod. Celkem 57 učitelů uvedlo, že se u svých kolegů setkala s využíváním těchto metod, naopak 13 učitelů se s danými metodami u kolegů nesetkává.

Graf 3: Důležitost kooperativní výuky



Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 11: Odůvodnění stanoviska – kooperativní výuka

Odpověď	Počet
podpora spolupráce	20
skupinový rozvoj	20
komunikační rozvoj	19
socializace	16
příprava na budoucí povolání	14
motivace	11
rozvoj sociálního citění	11
nepoužívám	9
osobní rozvoj	8
změna stereotypu	5
objevování	3
rozvoj klíčových kompetencí	3
atraktivita	2
nemožnost využití	2
obhájení svého názoru	2
odpovědnost za ostatní	2
respekt vůči ostatním	2
učení se naslouchat druhým	2
nutnost pro využití znalostí	1
úspěch celé skupiny	1

9 Kompetitivní učení

9.1 Co znamená „kompetice“?

Nejprve jsem se ptala učitelů, co podle nich znamená pojem kompetice. Otázka měla volnou odpověď. Soutěž a soutěživost uvedlo 66 učitelů, další 3 pak napsali soupeření a 2 napsali souboj. Poté každý jeden učitel uvedl, že kompetice znamená samostatnost, srovnání, práci ve dvojicích, konkurenci či vztah dvou organismů.

Následně jsem se ptala, co podle nich patří mezi metody kompetitivní výuky. Jednalo se o otázku s možností výběru více odpovědí. Mezi možnostmi byly i metody aktivního vyučování, které nejsou metodami kompetitivní výuky. Metodami kompetitivní výuky jsou soutěž, konfrontace a boj. Soutěž označilo 68 učitelů, konfrontaci 54 učitelů a boj 50 učitelů. Kolečka, akvárium a pavučina jsou metodami aktivního vyučování. Avšak i tyto metody byly výjimečně uvedeny. Z Tab. 12 můžeme vyvodit, že metody kompetitivní výuky jsou v povědomí učitelů.

Tabulka 12: Metody kompetitivní výuky

Metoda	Počet
soutěž	68
konfrontace	54
boj	50
souboj	39
kolečka	1
pavučina	1
akvárium	0

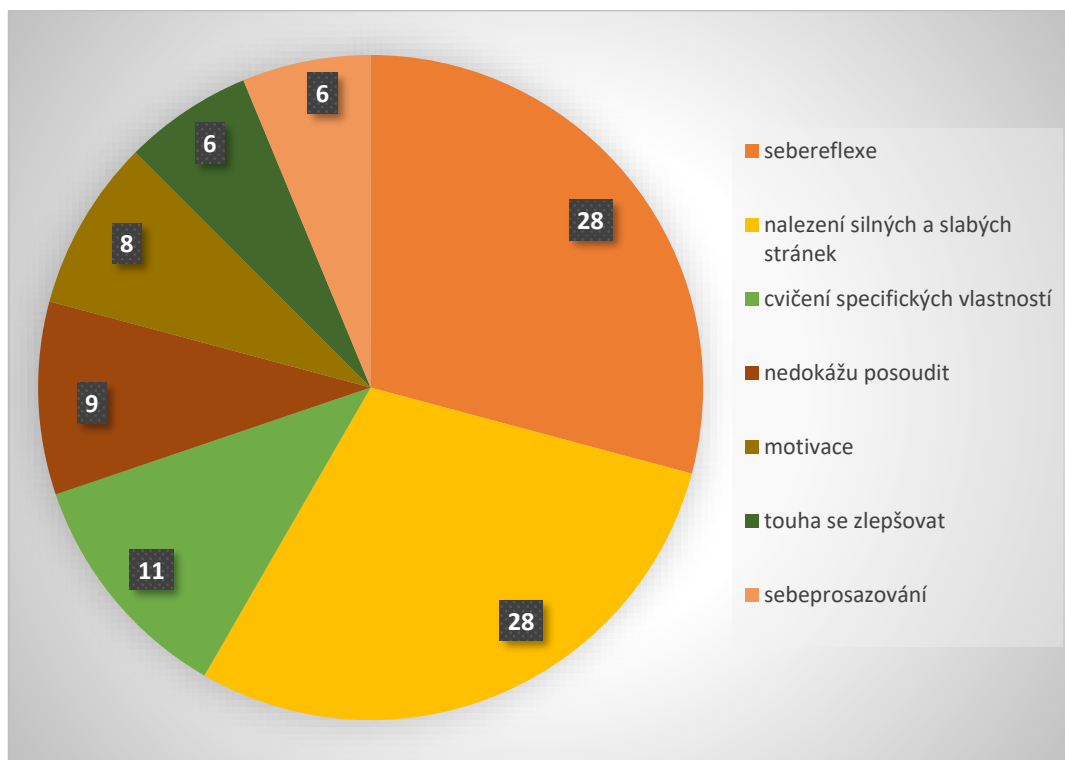
Zdroj: Vlastní zpracování.

9.2 V čem spatřujete hlavní výhodu/y kompetitivní výuky?

Z grafu 4 je patrné, že největší výhody kompetitivní výuky učitelé spatřují v sebereflexi, nalezení silných a slabých stránek a ve cvičení specifických vlastností.

V Tab. 13 můžeme vidět všechny odpovědi, včetně jejich četnosti.

Graf 4: Výhody kompetitivní výuky



Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 13: Výhody kompetitivní výuky

Odpověď	Počet
sebereflexe	28
nalezení silných a slabých stránek	28
cvičení specifických vlastností	11
nedokážu posoudit	9
motivace	8
touha se zlepšovat	6
sebeprosazování	6
rozvoj sebedůvěry	5
zpestření	5
hravost	5
rozvoj nadaných žáků	5
atraktivita pro ambiciózní žáky	4
každý odpovídá sám za sebe	4
znalosti	3

Zdroj: Vlastní zpracování.

9.3 V čem spatřujete hlavní NEvýhodu/y kompetitivní výuky?

Největší nevýhody kompetitivní výuky učitelé spatřují v úspěchu jednoho, pasivitě a demotivaci z neúspěchů (všechny možnosti s počtem viz. Tab. 14).

Tabulka 14: Nevýhody kompetitivní výuky

Odpověď	Počet
úspěch jen jednoho	22
pasivita	17
demotivace z neúspěchů	16
egoismus	8
nerovnoměrnost soupeřů	7
nedokáží posoudit	7
bezohlednost	6
jednostranný rozvoj	5
slabší zůstávají pozadu	3
rivalita, spory	3
snižování sebedůvěry	2
nevhodné pro submisivní žáky	2
nadměrná zátěž některých žáků	2
neznalost	1
hluk ve třídě	1
nemožnost podpůrných opatření	1
pocit méněcennosti	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

9.4 Využíváte kompetitivní metody ve vyučování? Případně jaké?

Následně jsem se ptala, zda učitelé využívají kompetitivní metody ve vyučování. Téměř 63 % učitelů uvedlo, že ano. Nejvíce využívanou metodou je soutěž, napsalo ji 38 učitelů, následně je používána konfrontace.

Tabulka 15: Využívané kompetitivní metody

Odpověď	Počet
soutěž	38
konfrontace	6
kvíz	2
test	1
odměna pro nejrychlejšího	1
tematická soutěž	1
divadelní klip	1
bomba	1
procvičovací závod	1
Kahoot!	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

9.5 Jak často takový model zařazujete do výuky? Kdy je zařazujete?

Ptala jsem se učitelů, jak často využívají metody, které používají. Soutěž využívá 28 učitelů s časovým intervalem 1 – 3x měsíčně. Konfrontaci používá 6 učitelů s intervalem 1 – 2x měsíčně (viz. Tab. 16).

Nejčastěji učitelé využívají kompetitivní metody při opakování (například při opakování slovíček či jednoduchých matematických příkladů) nebo procvičování (viz. Tab. 17).

Tabulka 16: Četnost použití kompetitivních metod

Časový interval	Metoda kompetitivní výuky		
	konfrontace	soutěž	boj
1x denně	0	0	0
4x týdně	0	0	0
3x týdně	0	0	0
2x týdně	0	0	0
1x týdně	0	5	0
3x měsíčně	0	7	0
2x měsíčně	1	10	0
1x měsíčně	5	11	0
4x ročně	0	0	0
2x ročně	0	0	0
1x ročně	0	0	0
nepoužívám	26	26	26

Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 17: Zařazení kompetitivní výuky

Odpověď	Počet
při opakování	25
při procvičování	10
dle potřeby	6
kdykoliv	4
dle vhodnosti	4
na konci látky	2

Zdroj: Vlastní zpracování.

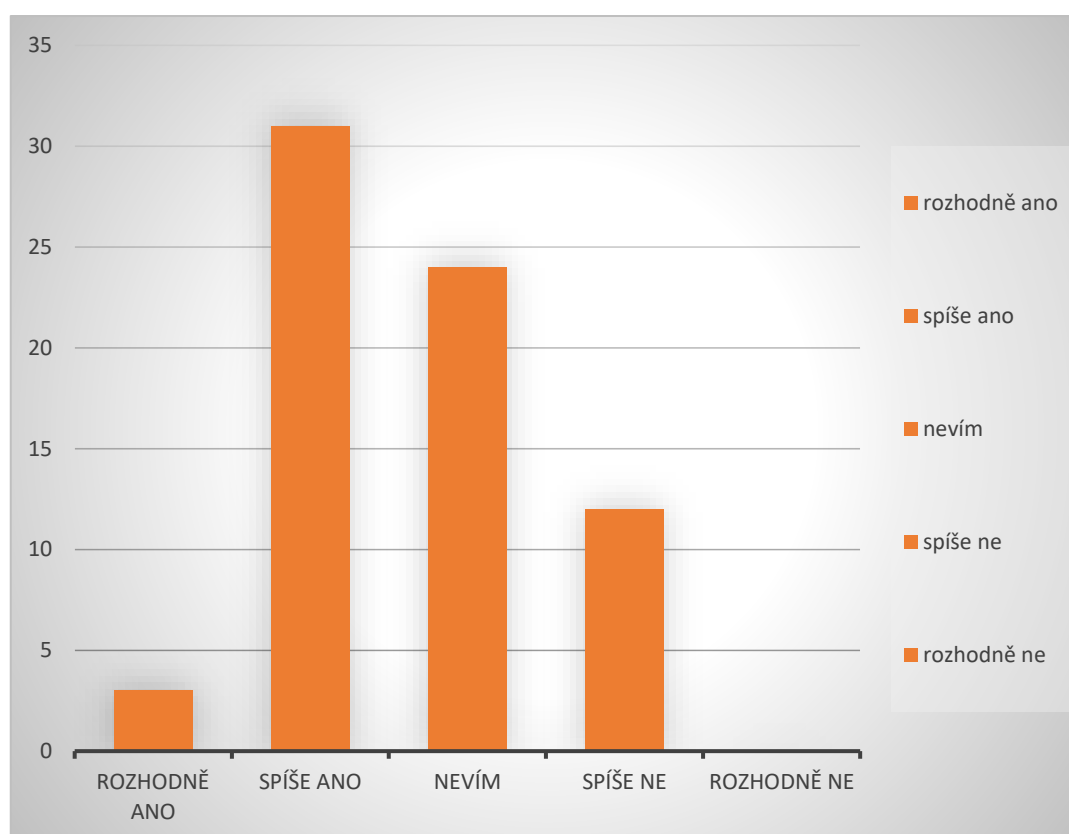
9.6 Považujete využívání kompetitivní výuky za důležitou?

Na 5stupňové škále od rozhodně ne po rozhodně ano, jsem se učitelů ptala, zda považují kompetitivní výuku za důležitou. Téměř polovina učitelů (34) odpověděla, že ano. Na grafu 5 vidíme rozložení.

Hlavními důvody pro využívání kompetitivních metod učitelé uvedli, že to rozvíjí sebereflexi, sebedůvěru a podporuje to sebeprosazování. Všechny odpovědi jsou zaznamenány v Tab. 18.

Nakonec jsem se ptala učitelů, zda se setkávají i u svých kolegů s využíváním těchto metod. Celkem 34 učitelů uvedlo, že se u svých kolegů setkává s využíváním těchto metod, naopak 36 učitelů se s danými metodami u kolegů neseťkává.

Graf 5: Důležitost kompetitivní výuky



Zdroj: Vlastní zpracování.

Tabulka 18: Odůvodnění stanoviska – kompetitivní výuka

Odpověď	Počet
rozvoj sebereflexe	14
rozvoj sebedůvěry	9
sebeprosazování	9
seberozvoj	7
žáci se učí vyhrávat i prohrávat	7
nevyhovující pro určitý stupeň	5
jedná se o přirozenou lidskou vlastnost	3
motivace	3
egoismus	2
lepší výkon	2
demotivace	2
atraktivita	1

Zdroj: Vlastní zpracování.

DISKUZE

Z výsledků vyšlo najevo, že je více využíváno kooperativní učení, a to zejména metoda diskuze, řešení problému a práce na produktu. Diskuze je využívána téměř denně, zařazena většinou na začátku nového tématu či na začátku vyučovací hodiny. Například respondent A, vyučující předmět praxe, uvedl, že využívá diskuzi v každé výukové jednotce, když se žáky probírá, co se naučí nového, případně jak budou procvičovat již naučenou dovednost, aby si ji co nejvíce zautomatizovali.

Práce na produktu je nejčastěji zařazována na začátku pololetí, případně na začátku každého čtvrtletí. Například respondent B, vyučující zeměpis na 2. stupni ZŠ, uvedl, že zadává práci na produktu jako jednu ze součástí konečného hodnocení žáků, přičemž každá skupina dostane jeden stát a k tomu má vypracovat několik bodů – ty jsou pro všechny skupiny stejné; jedná se například o základní charakteristiku státu, rostlinný a živočišný průmysl, ...

Dále je z výsledků zřejmé, že kooperativní učení považují učitelé za důležité a snaží se je zařazovat do výuky co nejčastěji. Zároveň však zhruba polovina učitelů zastává názor, že na přípravu, jsou tyto metody náročné.

Opakem je kompetitivní učení, které učitelé shledali za méně důležité nebo spíše ne zcela účelné, a to z důvodu, že učitelé pocítující víc negativ než pozitiv. Většina učitelů shledala mezi největší negativa nadměrné sebeprosazování, egoismus, bezohlednost a demotivaci z častých neúspěchů žáka.

Nejčastějším důvodem pro přiklonění se k důležitosti kompetitivní výuky uvedli respondenti rozvoj sebereflexe a sebedůvěry. Pomocí soutěží se žáci učí spoléhat na sebe a důvěřovat si, že když se budou snažit, můžou dokázat vše, co si přejí (jeden konkrétní příklad, uvedl ho respondent C). Následujícím důvodem byla nerozhodnost, zda převažují pozitiva či negativa. Respondenti, kteří označili kompetitivní výuku spíše za nedůležitou, jako důvod uvedli, že to vede k sebeprosazování, a to považují za nežádoucí účinek, a právě tyto respondenti uvedli, že tyto metody nepoužívají nebo že je neoslovily.

Respondent A, vyučující předmět praxe, uvedl, že využívá diskuzi v každé výukové jednotce, když se žáky probírá, co se naučí nového, případně jak budou procvičovat již naučenou dovednost, aby si ji co nejvíce zautomatizovali.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma „Kooperativní versus kompetitivní učení“ se zabývala učením, jejím průběhem, aktivním učením, vyučováním, výsledkem učení a vzděláváním. Důkladněji byla rozebrána i motivace jako jeden z pilířů ovlivňující průběh učení. Druhá část teoretické části se zabývala kooperativním učením – pojmem kooperace, jejími typy. Znaky kooperativního učení, metodami a strukturami kooperativního učení a kooperativními dovednostmi. Třetí část se zabývala kompetitivním učením – charakteristikou, vymezením pojmu kompetice. Soustředěnost byla dána na soutěživost, soutěže. V práci jsem vymezila některé silné a slabé stránky, obsáhnout všechny stánky by nebylo zcela možné. Dále se práce zabývala vymezením vztahu soutěž – škola, soutěží jako důsledkem komunikačního klimatu třídy a jako součást skupinové dynamiky, vznikem sekundární soutěživosti, a nakonec známkováním jako formou soutěže.

Praktická část analyzovala využití kooperativního a kompetitivního učení v praxi na základní, střední odborné škole a středním odborném učilišti. Z výsledků vyšlo najevo, že je využívanější kooperativní učení nežli kompetitivní. Z kooperativních metod je to zejména metoda diskuze, řešení problému a práce na produktu. Dále je z výsledků zřejmé, že kooperativní učení považují učitelé za důležité. Opakem je kompetitivní učení, které učitelé shledali za méně důležité, a to z důvodu pocitůujících více negativ.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

MONOTEMATICKE PUBLIKACE

ARNOLD J. a kol.: *Psychologie práce*. Brno: Computer Press, 2007. 629 str. ISBN: 978-80-251-15183.

BELZ H., SIEGRIST M.: *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál, 2001. 376 str. ISBN: 80-7178-479-6.

COWIE H., RUDDUCK J.: *Cooperative Learning. Traditions and Transitions*. London: Britannic House. 1988.

DEUTSCH M.: *A theory of cooperation and competition. Human Relations*, 1949. č. 2, str. ISBN.

DVOŘÁKOVÁ M., KOLÁŘ Z., TVRZOVÁ I., VÁŇOVÁ R.: *Základní učebnice pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-9574-4.

FONTANA, D.: *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997. 383 s. ISBN 80-7178-063-4.

HARTL P., HARTLOVÁ H.: *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 800 str. ISBN: 978-80-7367-686-5.

HERMOCHOVÁ S.: *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: Aisis, 2005. 169 str. ISBN: 80-239-5612-4.

KASÍKOVÁ H.: *Kooperativní učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ H.: *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 3., rozšířené a aktualizované. Praha: Portál, 2016. 160 s. ISBN 978-80-262-0983-6.

KRATOCHVÍL S.: *Skupinová psychoterapie v praxi*. Praha: Galén, 2005. 297 str. ISBN: 80-7262-347-8.

LINHART J.: *Základy psychologie učení*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1982. ISBN 14-402-82.

LOKŠOVÁ I., LOKŠA J.: *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

- MAŇÁK J., ŠVEC V.: *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-512.
- NAKONEČNÝ M.: *Encyklopedie obecné psychologie*. Vyd. 2. aktualizované. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- PASH M.: *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. 424 str. ISBN: 80-7367-054-2.
- PLOMB T., ELY D.P. (EDS): *International encyclopedia of udecation technology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. 692 str. ISBN: 80-7178-681-0.
- PRŮCHA J., VETEŠKA J.: *Andragogický slovník*. Praha: Grada, 2012. 294 str. ISBN: 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Vyd. 4. aktualizované. Praha, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
- RIEGER Z.: *Lod' skupiny*. Praha: Portál, 2007. 206 str. ISBN: 978-80-7367-222-5.
- ŘEAZÁČ J.: *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 str. ISBN: 80-85931-48-6.
- SCHÜTZENBERGER A. A.: *Vocabulaire de base de sciences humaines*. Paris: Épi, 1981. 406 str. ISBN: 2-7045-0164-5.
- SITNÁ D.: *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- SLAVÍK J.: *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999. 190 str. ISBN: 80-7178-262-9.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

NÁROVNÍ ÚSTAV PRO VZDĚLÁVÁNÍ: *Definování, formulování a používání výsledků učení* [online]. Copyright © 2018 [cit. 06.01.2020]. Dostupné z http://www.nuv.cz/uploads/Vysledky_uceni_publikace_CEDEFOP_2017_cz.pdf

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Obrázek 1: Vztah vyučování a učení.....	18
Obrázek 2: Maslowova hierarchie potřeb	20
Tabulka 1: Rozbor	45
Tabulka 2: Věková skupina	46
Tabulka 3: Délka praxe.....	46
Tabulka 4: Vyučovaný předmět	47
Tabulka 5: Metody kooperativní výuky	49
Tabulka 6: Výhody kooperativní výuky	50
Tabulka 7: Nevýhody kooperativní výuky	51
Tabulka 8: Využívané kooperativní metody	52
Tabulka 9: Četnost použití kooperativních metod	53
Tabulka 10: Zařazení kooperativní výuky	53
Tabulka 11: Odůvodnění stanoviska – kooperativní výuka	55
Tabulka 12: Metody kompetitivní výuky	56
Tabulka 13: Výhody kompetitivní výuky	57
Tabulka 14: Nevýhody kompetitivní výuky	58
Tabulka 15: Využívané kompetitivní metody	59
Tabulka 16: Četnost použití kompetitivních metod	60
Tabulka 17: Zařazení kompetitivní výuky	60
Tabulka 18: Odůvodnění stanoviska – kompetitivní výuka	62
Graf 1: Výhody kooperativní výuky	49
Graf 2: Využívané kooperativní metody	52
Graf 3: Důležitost kooperativní výuky.....	54
Graf 4: Výhody kompetitivní výuky	57
Graf 5: Důležitost kompetitivní výuky.....	61

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Vzor dotazníku.....	70
---------------------------------------	-----------

Příloha 1: Vzor dotazníku

DOTAZNÍK NA TÉMA KOOPERATIVNÍ A KOMPETITIVNÍ UČENÍ

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se *Petra Mrázková* a chtěla bych Vás poprosit o vyplnění dotazníku na téma: "*Kooperativní versus kompetitivní učení*". Jeho vyplnění Vám zabere cca 15 minut času. Dotazník je anonymní a poskytnuté informace z něj budou použity jako podklady výzkumné části mé bakalářské práce, kterou završím studium na *Institutu vzdělávání a poradenství*, který spadá pod českou zemědělskou univerzitu v Praze.

Předem vám moc děkuji za Váš čas a ochotu.

Anamnestické údaje

- 1) Jaké je vaše pohlaví?
 - a) muž
 - b) žena

- 2) Jaký je váš věk?
(volná odpověď)

- 3) Jak dlouhá je vaše praxe?
(volná odpověď – prosím o rozlišení měsíců a let)

- 4) Na jakém stupni vyučujete?
 - a) 1. stupeň základní školy
 - b) 2. stupeň základní školy
 - c) střední odborná škola
 - d) střední odborné učiliště

- 5) V případě, že vyučujete na střední škole, tak jaký předmět?
 - a) všeobecně vzdělávací předměty
 - b) odborné předměty
 - c) odborný výcvik

- d) praxe
 - e) nevyučují na střední škole
- 6) Co znamená „kooperace“?
(volná odpověď)
- 7) Označte, co vše podle vás patří mezi metody kooperativní výuky?
(lze označit více možností)
- a) diskuse
 - b) řešení problému
 - c) práce na produktu
 - d) simulace
 - e) rolové hry
 - f) debata
 - g) brainstorming
 - h) snowballing
 - i) návštěvníci
 - j) seminář
 - k) prezentace seminární práce
- 8) V čem spatřujete hlavní výhodu/y kooperativní výuky?
(volná odpověď, více možností)
- 9) V čem spatřujete hlavní NEvýhodu/y kooperativní výuky?
(volná odpověď, více možností)
- 10) Využíváte kooperativní metody ve vyučování?
- a) ano
 - b) ne

- 11) Jestliže je využíváte, tak které?
(volná odpověď, více možností)
- 12) Jak často daný model zařazujete do výuky?
(volná odpověď, ke každé odpovědi z předchozí otázky prosím uveďte časový interval)
- 13) Kdy zařazujete kooperativní způsob vyučování do výuky
(volná odpověď, např. při opakování, ...)
- 14) Považujete využívání kooperativní výuky za důležitou?
a) rozhodně ano
b) spíše ano
c) nevím
d) spíše ne
e) rozhodně ne
- 15) Odůvodněte prosím svoji odpověď na předchozí otázku.
(volná odpověď, možnost více odpovědí)
- 16) Setkáváte se u kolegů, že by využívali tuto formu výuky?
a) ano
b) ne
- 17) Co znamená „kompetice“?
(volná odpověď)
- 18) Označte vše, co podle Vás patří mezi metody kompetitivní výuky.
(lze označit více odpovědí)
a) konfrontace
b) kolečka
c) soutěž

- d) souboj
- e) akvárium
- f) boj
- g) pavučina

19) V čem spatřujete hlavní výhodu/y kompetitivní výuky?

(volná odpověď, možnost více odpovědí)

20) V čem spatřujete hlavní NEvýhodu/y kompetitivní výuky?

(volná odpověď, možnost více odpovědí)

21) Využíváte kompetitivní metody ve vyučování?

- a) ano
- b) ne

22) Jestliže je využíváte, tak jaké?

(volná odpověď, více možností)

23) Jak často daný model zařazujete do výuky?

(volná odpověď, ke každé odpovědi z předchozí otázky prosím uveďte časový interval)

24) Kdy zařazujete kompetitivní způsob vyučování do výuky?

(volná odpověď, např. na začátku vyučování, při opakování, ...)

25) Považujete využívání kompetitivní výuky za důležitou?

- a) rozhodně ano
- b) spíše ano
- c) možná
- d) spíše ne
- e) rozhodně ne

26) Odůvodněte prosím Vaši odpověď na předchozí otázku.
(volná odpověď, možnost více odpovědí)

27) Setkáváte se u kolegů, že by využívali tuto formu výuky?

a) ano

b) ne

Mnohokrát děkuji za vyplnění tohoto dotazníku.