

Kooperativní učení ve výuce: teorie – výzkum – realita

HANA KASÍKOVÁ

Abstrakt: *V problematice kooperativního učení se setkáme s napětím mezi velmi dobře zpracovanou teoretickou strukturou a realitou výuky, ve které jsou kooperativní učební skupiny prozatím spíše okrajovou záležitostí. Teoretická studie se zaměřuje na kooperativní učení z didaktického hlediska. Představuje rozpracovanost teorie kooperativního učení ve třech rovinách: v rovině výchozí teorie kooperace, v rovině principů kooperativního učení a v rovině aplikační. Úspěch kooperativního učení v zahraničí je přisuzován vztahům mezi teorií, empirickým výzkumem a praxí: druhá část studie tedy ukazuje na souvislosti, které přináší zpracovaná teorie kooperativního učení pro empirické zkoumání výuky a ovlivňování její reality. Za základní směr výzkumu u nás označuje zkoumání podmínek, za kterých se uplatní potenciál kooperativní učební formy. Ve výzkumu proměny výuky je pak za podstatnou podmínku považován určen vztah mezi přesvědčením učitele a jeho konáním.*

Klíčová slova: *teorie sociální vzájemné závislosti, pozitivní vzájemná závislost, skupinové vyučování, kooperativní učení, principy kooperativního učení, aplikační teorie, empirický výzkum.*

Kooperativní učení není ve školské problematice něčím zcela neznámým: někteří učitelé i některé celé učitelské sbory se vzdělávají v tom, jak je využít pro optimalizaci výuky, vedení škol i kontrolní instituce s ním počítají jako s přístupem, který by měl napomoci školám k vytváření účinného učebního prostředí. Jestliže je tedy jevem v praxi vcelku nepřehlédnutelným, vyžaduje si pozornost i z hlediska edukačních věd, konkrétněji z hlediska didaktického.

Ani z hlediska teoretického není kooperativní učení tématem u nás zcela novým: stalo se součástí didaktických vý-

kladů v učebnicích, obecněji na výuku zaměřených publikací v překladové i původní literatuře (Fisher, 1997; Pasch, 1998; Kalhous & Obst, 2002; Hanková, 2008), publikací zaměřených na metody výuky (Maňák & Švec, 2003; Sitná, 2009), je zařazeno ve slovnících a encyklopedii (Průcha, Walterová & Mareš, 2003; Průcha, 2009), prezentováno v člancích. Autorka této studie se k problematice kooperativního učení vrací opakovaně jak v monografiích (Kasíková, 1997, 2009), tak dalších textech. Na kooperativní učení odkazují tzv. inovativní programy (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, Za-



čít spolu) i u nás relativně nové edukační oblasti (globálně rozvojové vzdělávání, interkulturní výchova, osobnostní a sociální výchova, dramatická výchova aj.).

Přesto otázky a odpovědi v problematice kooperativního učení zdaleka nepovažujeme za vyčerpáné: vědomí možností dalších pohledů na kooperativní učení ve výuce dalo impuls k této studii. Jejím záměrem je představit rozpracovanost teorie kooperativního učení od úrovně východisek až po úroveň aplikační,¹ návazně se pokusíme čtenářům ukázat souvislosti, které přináší takto zpracovaná teorie pro empirické zkoumání i reálné využití ve výuce.

1. DIDAKTIKA SKUPINOVÉ UČEBNÍ ČINNOSTI

Kooperativní učení je koncept přenesený k nám z edukačních věd ze zahraničí, s původem v USA. Problematika kooperativního učení je provázána v té které oblasti s předchozím pohledem na učení ve skupinách (v anglosaské především s odkazem J. Deweye, ve frankofonní s odkazem C. Freineta apod.): obdobně i u nás je skupinová učební činnost poměrně dlouhodobě součástí didaktického myšlení. Tuto část studie chceme zaměřit na vztahy mezi „importovaným“ konceptem kooperativního učení a v naší didaktice zavedeným konceptem skupinového vyučování: půjde nám zejména o návaz-

nosti, ale i o význam rozlišování konceptů (a zdaleka se nejedná jen o terminologické vymezení). Reagovat na otázky, které se vztahují ke skupinovému a kooperativnímu uspořádání ve výuce, považujeme za vysoce praktické pro činnost jednotlivých aktérů ve školním terénu. Jak se pokusíme ukázat, zároveň se těmito otázkami otevírá i podstatná teoretická úroveň tematiky: didaktika má možnost proniknout hlouběji k interaktivním procesům a jejich důsledkům uvnitř výuky, postihnout přesněji některé u nás dříve neanalyzované otázky vztahující se ke specifickému uspořádání sociálních vztahů ve výuce.

Nejprve tedy stručné vymezení konceptu kooperativního učení. V zahraniční literatuře se objevuje především od poloviny sedmdesátých let 20. století a v pedagogických souvislostech² je interpretován v různých rovinách: jako teorie vzdělávání (Bertrand, 1998), jako uspořádání sociálních vztahů v učebních situacích (Kagan, 1992; Slavin, 1983; Johnson & Johnson, 1989) či jako soubor vyučovacích a učebních strategií a praktik (Murray, 1990). Jsou popsány také různé přístupy ke kooperativnímu učení (Davidson & Worsham, 1992): přístup prostřednictvím principů (D. a R. Johnsonovi), strukturální přístup – tj. kooperativní učení jako strukturování interakcí (Kagan), přístup týmových učebních metod (Slavin), skupinové investigace (Sharan), komplexního

¹ Možnost podívat se na didaktické téma z hlediska tří úrovní teorie – tzv. primární, sekundární neúplné (principů) a aplikační viz Kotá, 1984.

² Z vymezení podstaty kooperativního učení vyplývá, že kooperativní učení není nutně spojeno s výukou: uplatňováno je v oblasti profesního rozvoje (učící se komunity), v terapeutické práci aj.



vyučování (Cohen) aj. Jak tedy vidíme, kooperativní učení je interpretováno různě, ve formulacích podstaty však nalezneme shodu: jde o učení založené na kooperativním vztahu v malých skupinách.

Koncept kooperativního učení se přenáší do našeho edukačního prostředí až od konce devadesátých let 20. století. Jak je výše uvedeno, jde o vědní prostředí, ve kterém didaktika neopomíjela problematiku učení ve skupinách; zájem o toto téma se však vyvíjel specifickým způsobem. Detailní pohled na problematiku poskytla autorka v předchozích textech (2004, 2009): pro účel této studie představujeme jeho shrnutí. Skupinové učení (častěji pojmenovávané jako skupinové vyučování) bylo jako téma obecné didaktiky i didaktik speciálních zvláště především v šedesátých letech 20. století,³ rozpracováno pak bylo v následujících dvou desetiletích. Jednoznačně bylo definováno jako jedna z organizačních forem výuky – vedle formy hromadné (frontální), individuální a individualizované. Kritériem rozlišování těchto forem byl a je doposud způsob řízení učebních činností žáků ve výuce a tomu odpovídající charakteristika interakce mezi aktéry výuky. Z tohoto hlediska byla také vedena empirická zkoumání (nikterak hojná) zaměřená na srovnání vlivů té které formy (Gavora, 1988).

Skupinové vyučování bylo v té době představeno naší pedagogické veřejnosti jako podstatná inovativní tendence

socialistické pedagogiky. Texty nejvýznamnějších autorů publikujících v dané oblasti (Skalková, 1964; Stračár, 1967) přinášejí informace o teoretických východiscích učení ve skupinách deklarovaných v západní literatuře – hnutí skupinové dynamiky (K. Lewin, J. W. Powell aj.) a tzv. sociometrické školy (J. L. Moreno). Zřejmě z ideologických důvodů (dobové pohledy na „buržoazní“ pojetí sociální psychologie) se však k nim nepřihlašují. Pokud jsou zmíněna obecnější psychologická východiska, pracuje se s marxisticky vykládaným pojmem činnosti a společné činnosti (Janoušek, 1984),⁴ v sedmdesátých a osmdesátých letech pak vidíme zřetelnější linku k tematice interaktivity a komunikace (Mareš, Gavora aj.). Důrazem na interakční dimenzi výuky se v naší didaktice konstituovala relativně nová oblast: vedle (zřetelnějšího) zájmu o interakci učitel – žák se objevuje zájem i o interakci mezi žáky při skupinové činnosti. Skupinové vyučování je pak jednoznačně definováno jako organizační forma, v níž žáci spolupracují v malých skupinách: jeho didaktická funkce spočívá v uplatnění sociálních interakcí (Skalková, 1971, s. 121). Prosazení této organizační formy je zdůvodňováno zapojováním do společenských a výrobních procesů socialistické společnosti, nutností kolektivní výchovy, z hlediska didaktického potřebou aktivity žáka ve výuce, možností rozvoje poznávacích procesů (zejména ve spojení s problémovým učním/vyučováním)

³ V padesátých letech a na začátku let šedesátých didaktika ještě skupinovou formu nezmiňuje.

⁴ Přestože koncept kooperace byl i v naší sociální psychologii předkládán (Křivohlavý, 1974; Janoušek, 1974).



a proměňujícími se požadavky na řízení vyučovacího procesu.

Didaktiku skupinové učební činnosti té doby lze vidět jako obohacení celkové teorie výuky, ve které se přenáší těžiště zájmu z učitele a obsahu k žákovi (a žákům) v sociálních vztazích. Jde o didaktickou teorii, v níž je zřetelně zvýrazněna aplikační úroveň (vyznačena v základech i technologii skupinového vyučování), jeho praktická realizace na některých stupních škol a v některých výukových oblastech (Kasíková, 2009). Není zde vyzněná otázka podmínek zavádění této organizační formy do škol: je však zformulovaná v poměrně obecné rovině a empiricky nijak nezkoumána. Za nezbytnou podmínku účinné realizace skupinového vyučování z hlediska funkce kognitivní i formativní je považována systémovost v činnosti učitelů a žáků, provázanost formy s ostatními stránkami výuky (zejména obsahovými), respektování změn v poznávací činnosti žáků, ale i proměna role učitele.

Na počátku devadesátých let, kdy v České republice do diskursu vědního i učitelského vstupuje nový koncept vázaný na učení ve skupinách, koncept kooperativního učení, byla tedy tematika skupinové učební činnosti žáků běžnou součástí didaktických výkladů, byla přehledně argumentována a jako podstatná inovativní tendence v didaktické teorii přijímána. Na straně druhé však tyto didaktické výklady nalezly jen slabou odezvu v realitě

školní výuky (Mechlová & Horák, 1986; Kasíková, 2009). Rozpory tohoto druhu volají vždy po výzkumu vztahujícímu se k napětí teorie a praxe: v našich podmínkách však empirický výzkum, který by se zabýval problémy a obtížnými momenty při aplikaci skupinového vyučování v běžné školní praxi, chyběl.

J. Skalková píše, že kooperativní učení nelze ztotožňovat se skupinovým vyučováním (1999, s. 211), na jejich výše uvedených charakteristikách však nelze nevidět shodu: vždy jde o spolupráci žáků v malých skupinách.⁵ V další části studie se zaměříme koncentrovaněji na teorii kooperativního učení: půjde nám v ní především o to, zda potenciál, který je s ní spojený, posouvá významněji didaktické myšlení o skupinové učební činnosti.

2. KOOPERATIVNÍ UČENÍ Z DIDAKTICKÉ PERSPEKTIVY

„Příběh jednoho z velkých úspěchů sociální a pedagogické psychologie“ – tak se píše o vzrůstajícím užívání kooperativního učení (Johnson & Johnson, 2009a, s. 365). V citovaném textu se uvádí více než 1200 výzkumných studií v průběhu jedenácti desetiletí, v nichž je pozornost upřena na kooperativní uspořádání sociálních vztahů v úkolových situacích. Od zmíněných sedmdesátých let minulého století, kdy se prosazuje koncept kooperativního učení v edukačních souvislostech, byly stovky z nich zaměřeny

⁵ Další texty ke shodě skupinového vyučování, tak jak bylo traktováno u nás, a kooperativního učení viz např. Kasíková, 1997, 2004, 2009.



na zkoumání výuky: nejnovější přehledová studie (Gillies, 2016) jich s oporou v metaanalytických studiích R. Slavina (2014) a R. a D. Johnsonových (2009a) uvádí stovky. Naprostá většina studií potvrzuje vysoký potenciál kooperativního učení: úspěch je pak přisuzován fungujícím vztahům mezi teorií, empirickým výzkumem a praxí.

Dlouhodobá pozornost věnovaná kooperativnímu učení se projevila na úrovni jeho rozpracovanosti z didaktického hlediska: je prozkoumáno jak v úrovni nejobecnějších teoretických východisek a základních didaktických principů, tak v úrovni aplikační, nejbližší reálné praxi – v podobě vysvětlujících doporučení a návodů pro činnost učitele i žáků. Následující text sleduje teorii kooperativního učení právě v těchto úrovních.

2.1 Výchozí teorie kooperativního učení: teorie sociální vzájemné závislosti

V evropském kontextu – byť s respektem k liniím pedagogického myšlení v daném teritoriu – autoři odkazují především ke zdrojům z anglosaské oblasti (Connac, 2009; Borsch, 2010).⁶ Nezpochybnovanou autoritou jsou tu D. a R. Johnsonovi, podle kterých se teoretická východiska

kooperativního učení váží na tři základní přístupy: kognitivně-vývojové teorie (Vygotskij, Bruner aj.), behaviorální teorie (Bandura, Homans aj.) a teorii sociální vzájemné závislosti (Johnson & Johnson, 1999). Za bezprostřední a jasně zformulovanou teoretickou základnu, na které je kooperativní učení vystavěno, je považován posledně jmenovaný přístup – *social interdependence theory*.

Teorie předpokládá, že způsob, jakým je strukturována sociální vzájemná závislost, určuje interakce mezi jedinci, což determinuje výsledky. Sociální vzájemná závislost může být strukturována trojím způsobem: individualisticky (závislost lidí v úkolové situaci neexistuje, jedinec uspěje bez vztahu k druhým), kompetitivně (negativní vzájemná závislost: jedinec je spojen s druhými způsobem, že nemůže uspět, když oni uspějí, a naopak), kooperativně (pozitivní vzájemná závislost: jedinec uspěje tehdy, když i druzí uspějí, a naopak) (Deutsch, 1949).

Deutschova výchozí teorie je zpřesňována, rozšiřována, modifikována a revidována (Johnson & Johnson, 2005). Výše jsme zmínili stovky výzkumných studií realizovaných po mnoho desetiletí, ty také ukazují cestu operacionalizace postupů pro praktiky kooperativního učení: najdeme je takřka po celém světě.⁷ Aplikační proce-

⁶ Například frankofonní svět se odvolává i na teoretické koncepty amerických autorů. Zároveň spolupráci při a pro učení ve školním prostředí teoretizují také v dalších kontextech, s oporou o Piageta a pedagogiku C. Freineta a jeho následovníků. Německá odborná literatura se pak opírá především o koncept kooperativního učení u R. Slavina a bratří Johnsonů, se zázemím textů o „gruppen Arbeit“.

⁷ V zahraničí kromě výzkumných center a skupin vznikají Asociace kooperativního učení (včetně mezinárodních – např. IASCE), sdružující vědce i učitele, školy i jednotliví učitelé vstupují do tréninkových programů „učení spoluprací“.



dury pak přispívají k revizi teorie sociální vzájemné závislosti a k novým výzkumům (Johnson & Johnson, 2009a, s. 366).

Podstatné pro kooperativní učení jsou výsledky výzkumů, které srovnávají uspořádání sociálních vztahů v úkolových situacích – kooperativního s kompetitivním a individualistickým. V tomto srovnávání vychází ve většině studií kooperativní uspořádání jako prospěšnější. Pro přehlednost jsou tyto výsledky řazeny do tří základních oblastí (Johnson & Johnson, 2009a):⁸

- *Snaha uspět – vyšší výkon a větší produktivita u všech žáků.* Kooperativní učení je řazeno mezi přístupy ve výuce, které prokázaly nejvyšší průměrnou velikost účinku na výsledky učení žáků (Marzano, Gaddy & Dean, 2000⁹; King, 2002; Roseth, Johnson & Johnson, 2008; Hattie, 2009) a jednoznačný vliv na motivaci k učení (Johnson et al., 2014). V přehledových a metaanalytických studiích (Gillies, 2016; Johnson & Johnson, 2009a, 2013) se opakovaně připomínají účinky u žáků s různými učebními charakteristikami (u tzv. výborných žáků, u průměrných žáků i u dětí s problémy v učení), pozitivní vliv na dlouhodobé udržení učiva v paměti, zlepšení slovní zásoby, plynulosti a strukturovanosti řeči, rozvoj motivace orientované na úkol a výsledky, setrvání u úkolu, rozvoj vyšších myšlenkových procesů (kritické a tvořivé myšlení), očekávání úspěchu, transfer

v učení, formování pozitivních postojů k úkolům a škole.

- *Příznivé vztahy pro učení mezi žáky a chování žáků.* V této oblasti se studie zaměřily na vztah kooperativního uspořádání a mnoha efektů – opět ve srovnání s jiným uspořádáním (Johnson & Johnson, 2009b): potvrzena byla atmosféra společenství a koheze skupiny, harmonizace práce skupiny, prosociální chování, angažovanost pro druhé a péče o druhé, otevřená, mnohostranná komunikace, akceptace názorů druhých, přijímání lidské diverzity jako pozitivní hodnoty, interpersonální přitažlivost mezi členy majority a minority. Přibývají studie zaměřené na problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ty, které se zabývají sociálněpatologickými jevy, prevencí agrese a šikany (Zentall, Kuester & Craig, 2010/2011).¹⁰
- *Psychické zdraví a sebedůvěra.* V této oblasti je prozatím méně studií než v předešlých, ale vzhledem k zájmu edukačních věd o zdravý rozvoj jedinců přibývají. Zaměřují se na emoční zralost, psychickou přizpůsobivost, sílu osobní identity, sebedůvěru, důvěru v druhé lidi a optimismus, posilování „jáství“, rozvoj sociálního já, nezávislosti a autonomie, zvládání obtížných situací včetně schopnosti vyrovnat se se sociální averzí a stresem (Johnson & Johnson, 2009a).

⁸ Další obšírná metaanalyticky zaměřená monografie stejných autorů se podle jejich osobního sdělení v současné době dokončuje.

⁹ Uvedeno podle Starý & Chvál, 2009.

¹⁰ Sociální aspekty kooperativního uspořádání jsou aktéry často zvyrazňovány více než vlivy na výsledky učení (Locke & Ciechalski, 1995).



V závěru této kapitoly znovu připomínáme, že základním východiskem pro kooperativní učení je jasně zformulovaná sociálněpsychologická teorie o vztazích lidí v úkolové situaci, ověřovaná i v edukačních vědách. V čem je její existence významná pro didaktiku? Tato teorie poskytuje další pohled na úkolové situace ve výuce: vedle hlediska obsahu nebo charakteru učební činnosti (např. produktivní-reproduktivní učební činnost) tu máme k dispozici hledisko uspořádání sociálních vztahů. Tím, že jsou prozkoumány různé způsoby sociální vzájemné závislosti (viz výše), určeny a validizovány proměnné, které je ovlivňují ve vzdělávacím kontextu (Johnson, Johnson & Maruyama, 1983; Johnson & Johnson, 2009a), lze přesněji uvažovat o struktuře výuky, o kombinovatelnosti úkolových situací ve výuce, o specifickém potenciálu kompetitivně, individuálně a kooperativně uspořádaných vztahů pro učení. Vyhnout se tak můžeme povšechným soudům a laickým odhadům o převažující kompetitivnosti naší školy, příp. i nekritickému přijímání kooperace ve všech úkolových situacích. Zároveň popsané pojetí uspořádání sociálních vztahů v úkolových situacích obohacuje pohled na organizaci výuky tím, že rozšiřuje dosavadní pojmání organizačních forem výuky (frontální, skupinové, individuální, individualizované) o další hledisko.

Na základě teorie sociální vzájemné závislosti je kooperativní uspořádání jasně charakterizováno jako pozitivní vzájemná závislost a jsou také prozkoumány efekty tohoto specifického uspořádání.

I když jsme v tomto textu zmíněné efekty uspořádali do různých oblastí, pro didaktické myšlení, zejména v didaktice zaměřené na inkluzivní tendence, je důležité sledovat jejich vzájemnou provázanost. Důsledkem by mohl být posun v didaktickém myšlení v různých kurikulárních oblastech: jednotlivých předmětů, průřezových témat (multikulturní výchova, výchova k občanství, osobnostní a sociální výchova), vzdělávacích oblastí, v didaktice různých druhů škol (specifika tohoto uspořádání ve výuce na základní, střední, vysoké škole).

2.2 Kooperativní učení: teoretická úroveň principů

Již z prvních metaanalytických studií (Johnson et al., 1981; Johnson & Johnson, 1989; Slavin, 1989; dále pak Hwong et al., 1993, Johnson & Johnson, 2005) zřetelně vyplývá, že pouhé členství ve skupině a interpersonální interakce pro učení a jeho výsledky nestačí. Přidělit žáky do skupin a očekávat, že budou spolupracovat, ne nutně ústí do skutečné kooperace. Žáci často váhají, jak přistoupit k úkolu a jak si zorganizovat učení v situacích, kdy plnit úkol chtějí jen někteří (Johnson & Johnson, 1999). Na otázku, jaké podstatné faktory vedou k tomu, že se žáci budou prostřednictvím kooperativních vztahů optimálně učit, odpověděl výzkum důkladným prozkoumáním vztahů pozitivní vzájemné závislosti k dalším proměnným (Hwong et al., 1993; Johnson & Johnson, 2005). Výsledkem výzkumu těchto vztahů je ur-



čení pěti základních proměnných (principů, elementů, znaků), které zprostředkují jeho účinnost (Johnson & Johnson, 2009b):

1. *Pozitivní vzájemná závislost* – Badatelé pojmenovali a zkoumali druhy pozitivní vzájemné závislosti. Pro přehlednost využijeme kategorizaci D. a R. Johnsonových (2009a), která je řadí ke třem kategoriím: výstupy (pozitivní vzájemná závislost daná cílem nebo odměnou), prostředky (závislost v rolích, zdrojích, úkolech) a hranice (vazba prostřednictvím identity skupiny, vnějšího nepřítel¹¹, environmentálních faktorů¹²). Tyto druhy jsou vzájemně kombinovatelné: jejich kombinace posiluje vazby mezi členy skupiny, a tím vytváří předpoklad pro optimální procesy učení (Lickel et al., 2000).
2. *Individuální skládání účtů a osobní odpovědnost (individual accountability / personal responsibility)* – Individuální skládání účtů znamená, že učební činnost každého ve skupině je hodnocena, přičemž výsledek je poskytnut jak tomtu jednotlivci, tak skupině. Každý ve skupině by měl prokazovat, čím přispěla skupinová kooperativní činnost k jeho učení a čím přispěl své skupině. Výzkumy ukazují na provázanost tohoto procesu s osobní odpovědností: osobní odpovědnost za učení ve skupině vzrůstá, pokud je uplatněno individuální skládání účtů (Archer-Kath,

Johnson & Johnson, 1994). Individuální odpovědnost je spojena jak s organizačními, tak emočními faktory: čím více je člen skupiny oblíben a respektován druhými ve skupině, tím více cítí odpovědnost ke členům skupiny (Wentzel, 1994). Čím více se skupina zvětšuje, tím více vzrůstá pravděpodobnost, že její členové budou vnímat svůj příspěvek ke skupinovému úspěchu jako méně důležitý (Kerr, 2001).

3. *Podporující interakce (promotive interaction)* – Kooperativní učení vyžaduje interakci, kdy žáci napomáhají jeden druhému v dokončení úkolu. Přehled výzkumů tohoto typu interakce ve skupinách poskytli D. a R. Johnsonovi (2009a): jde o jednání důvěryhodným způsobem, efektivní výměnu potřebných zdrojů, poskytování účinné pomoci, zpětné vazby, povzbuzování k argumentaci, zobecňování aj.
4. *Vhodné využití sociálních dovedností (appropriate use of social skills)* – Kooperovat efektivně ve skupině znamená mít sociální dovednosti pro kooperaci. Žáci by se je měli vědomě učit a být povzbuzováni k tomu, aby je užívali. Jde o celé spektrum sociálních dovedností (v oblastech: znát se a věřit si, komunikovat přesně, akceptovat se a podporovat jeden druhého, konstruktivně řešit konflikty), které byly opět ověřovány ve vztahu k produktivitě skupiny (Johnson & Johnson, 2009a).

¹¹ Např. soutěž s dalšími skupinami.

¹² Např. specifickým místem pro učení skupiny.



5. *Na skupinu zaměřená reflexe (group processing)* – Princip připomíná důležitost pohledu na tyto aspekty činnosti skupiny: a) které akce žáků byly nápomocné pro plnění úkolu a které ne, b) rozhodování, které akce by měly pokračovat a které je třeba změnit. Takto zaměřená reflexe by měla přispět k účinnosti kooperativní učební činnosti (Bertucci et al., 2012).

Positivní vzájemná závislost a další proměnné byly tedy určeny jako podstatné elementy optimálního fungování kooperativního učení a jsou v teorii kooperativního učení zformulovány na úrovni jeho principů. Co tato úroveň odkazuje didaktickému myšlení a výzkumu?

- Přesná formulace principů kooperativního učení umožňuje zřetelněji popsat rozdíl mezi skupinovým a kooperativním učním (vyučováním). Oba koncepty pracují s učební činností žáků v malých skupinách, tj. se skupinovou organizační formou: zatímco však skupinové vyučování (tak jak bylo charakterizováno našimi autory od 60. let) spoluprací při dosahování cíle předpokládá, principy kooperativního učení nastavují základní faktory, za kterých k tomu s vysokou pravděpodobností dojde. Můžeme tedy využívat vedle termínu kooperativní učení i termínu kooperativní učební forma, kdy se žáci učí ve skupinové formě na základě pozitivní vzájemné závislosti a dalších výše zformulovaných principů.
- Je možné také upřesňovat další termíny, které se objevují v didaktickém a učitelském diskursu. Vedle rozlišení kooperativní učení – skupinové učení (viz výše) jde o používané termíny kooperativní výuka a kooperativní vyučování. Termín kooperativní výuka lze vyhradit pro výuku (jako institucionální formu vzdělávání), v níž se ve velké míře využívá kooperativní uspořádání se všemi popsányými principy. Vyhnout se pak zcela můžeme termínu kooperativní vyučování – vzhledem k tendenci vyučování charakterizovat jako vyučovací činnost učitele (tj. ne celou výuku).
- Podle našeho názoru se lze také na základě takto stanovených principů vyrovnat s konceptem, který se k nám dostává ze zahraničních zdrojů, s konceptem kolaborativního učení. Dillenburger (1999) rozlišuje kooperativní učení jako to, které nastává na základě dělby činnosti, kolaborativní pak charakterizuje provázaností učební činnosti ve vztahu k cíli. Jestliže však přijmeme, že pozitivní vzájemná závislost je několikého druhu (viz výše), didaktická terminologie se zpřehlední.
- Obdobně je možné vyrovnat se s koncepty párové učení – skupinové učení¹³ – kooperativní učení. Můžeme pak učení v dyádě, které se děje na základě výše formulovaných principů, označit jako kooperativní učení.
- Systém všech pěti podstatných elementů utváří teoretickou základnu, která

¹³ U nás se především v 70. a 80. letech tyto dva koncepty oddělovaly, neboť dyáda podle sociální psychologie není skupina.



je metodologickým vodítkem pro empirický výzkum kooperativního učení v našich podmínkách. Jde o jasné sdělení pro výzkum a jeho metodologii: aby bylo skutečně zkoumáno kooperativní učení, nikoli skupinová forma výuky.¹⁴

- Formulace pěti elementů je také základním východiskem pro aplikační rovinu teorie, která je návodná pro plánování, realizaci a hodnocení výuky.

2.3 Kooperativní učení: aplikační úroveň teorie

Pro kooperativní učení je charakteristické, že je propracováno až do úrovně blízké praxi. Nejde jen o to, že aktéři výuky (učitelé, žáci) mají k dispozici hotové materiály (učebnice, pracovní texty, pomůcky) a soupisy možných struktur pro učení v kooperativních skupinách (tříkrokové interview, tzv. skládkové učení ap.): za podstatnější považujeme jasnou vazbu aplikační roviny na rovinu principů. Učitelé jsou v metodických textech směřováni k porozumění všem principům kooperativního učení a z nich vyplývajícím „návodům“. Jsou vedeni k tomu, jak instruovat skupiny, aby nastala pozitivní vzájemná závislost cílem, prostřednictvím rolí, odměny atp. Aplikační texty je učí uvažovat o volbě skupin krátkodobých i dlouhodobých, o tom, jak vytvořit podmínky k individuální odpovědnosti žáků při skupinovém úsilí. Učí je formulovat a sledovat sociální dovednosti žáků

tak, aby jim napomohly ke splnění úkolu, předkládají, jakými způsoby podpořit skupinovou reflexi. Žáci mají k dispozici učebnice, které již jsou psány s ohledem na kooperativní plnění úkolů ve skupině, hodnotící archy pro skupinovou i individuální činnost, popisy rolí, které je vedou úkolem atp. Těchto materiálů je velké množství a jsou k dispozici v nejrůznějších jazycích (např. Bennet, Rohlheiser-Bennet & Stevahn, 1991; King & Stevahn, 2013; Brüning, 2012; Klippert, 2012; Kasíková, 2007). Aplikační rovina teorie kooperativního učení se však týká také toho, jaké problémy můžeme očekávat při implementaci jeho postupů a jak je překonávat (Cowie & Rudduck, 1990; Jacobs, 1999).

Čím může prospět didaktice takto zpracovaná aplikační rovina teorie?

- Jde o teoretickou úroveň, která je nejbližší praxi, sycená variabilitou postupů ve výuce. Vede tak nejen ke konkrétnější orientaci aktérů v realitě výuky a k volbě účinných procedur, ale napomáhá i výzkumníkům k operacionalizaci metodologických nástrojů.
- V didaktice učitelského vzdělávání takto zpracovaná aplikační teorie (tj. jasně provázaná s úrovní principů) může napomoci řešit rozpor, zda v inovativních procesech vybavovat učitele tzv. balíčkem (zpracovanými vyučovacími hodinami, výčtem kooperativních technik aj.), nebo je vést k porozumění základních znaků kooperativního učení.

¹⁴ Ne vždy se ve výzkumech toto rozlišení jasně respektuje – jak v zahraničním, tak v našem empirickém zkoumání např. D. Čábalové (2006) a L. Hruškové (2008)



3. KOOPERATIVNÍ UČENÍ: VÝZVA K EMPIRICKÉMU ZKOUMÁNÍ V NAŠICH ŠKOLÁCH

V předchozích kapitolách byla představena teorie kooperativního učení od teoretických východisek (sociálně-psychologická teorie sociální vzájemné závislosti v kontextu edukačních věd) k principům (základním elementům) kooperativního učení a rovněž aplikační. V úvodu jsme prezentovali kooperativní učení jako koncept, který byl v příznivém vědním rámci na sociální vztahy orientované pedagogiky u nás akceptován. Akceptován, nikoli však zkoumán v empirickém rozsáhlejší výzkumu: k dispozici jsou pouze dílčí výzkumy (např. Čabalová, 2006; Kasíková, 2015), některé disertační (Hrušková, 2008) a diplomové práce, v učitelských časopisech zobecněné zkušenosti příznivců a příklady dobré praxe (Učitelství noviny, Moderní vyučování). Jestliže máme informace o potenciálu kooperativního učení pro kvalitní výuku, je důležité se ptát po základním směru zkoumání našich badatelů.

Již na konci osmdesátých let 20. století D. a R. Johnsonovi (1989, s. 167) ve Spojených státech amerických určili – vzhledem ke stavu teorie – za základní badatelský směr hlubší zkoumání podmínek, za kterých kooperativní učení uplatní svůj plný potenciál. Přikláníme se k tomuto stanovisku i pro výzkum v našem didaktickém kontextu. Vzhledem k rozpracovanosti tematiky koope-

rativního učení ve všech teoretických úrovních a dosavadním výzkumům efektů kooperativního učení usuzujeme, že se již empirické zkoumání u nás nemusí týkat toho, zda ve výuce kooperovat při učení. Je však velmi důležité zaměřit se pečlivěji na podmínky, za kterých u nás kooperativní učení funguje (nebo by mohlo fungovat).

Je zřetelné, že výzvu k zaměření výzkumu na podmínky fungování kooperativního učení jsme formulovali poměrně široce – může se týkat mnoha faktorů, od hodnot vzdělávání přes školský management až k materiálním pomůckám po výuku. Soudíme, že ty nejdůležitější jsou spojené s rozparem, který se u nás v didaktice sociálních vztahů nijak nezavírá po mnoho desetiletí. Jde o rozpor mezi víceméně bezpodmínečným přijetím důležitosti učení žáků ve skupinách v teoretických textech a vcelku sporadickým užíváním tohoto upořádání pro učení v terénu škol. V následující části textu ukážeme na výsledcích z empirických sond na tento rozpor konkrétněji.

O přijetí konceptu v didaktice víme na základě analýzy textů, které byly zmíněny výše. Jak je to však s reálným užitím kooperativního učení ve výuce u nás na základních, středních, popř. vysokých školách? Souhlasíme s Maňákem a Janíkem (2009, s. 85), že stále chybí hlubší průzkum toho, v jaké míře je kooperativní učení používáno v praxi naší školy a jaké jsou překážky na cestě širšího použití. Základní znalost stavu výuky z tohoto hlediska je však podstatná pro plánování a realizaci případných změn.



3.1 Dílčí empirická šetření

V předchozí větě tvrdíme, že pohled na realitu kooperativního učení ve výuce je důležitý i pro její proměnu. Autorka tohoto textu se pokusila alespoň o dílčí empirická šetření, která se zaměřila na kvalifikované odhady rozsahu kooperativního učení, ale hlavně na to, v jaké podobě a jak se usazuje kooperativní učení ve výuce v českých školách. Popis dílčích empirických šetření tedy uvádíme v tomto pořadí: nejprve se soustředíme na stav kooperativního učení ve výuce (tak, jak zatím je), poté na procesy, kdy do výuky je vnášena jeho prostřednictvím změna (s požadavkem, jak by mělo být).

Šetření stavu. V šetření, které se zaměřilo na rozsah kooperativního učení a jeho podobu, byly využity dvě metody: dotazování a přímé pozorování výuky. Šetření mělo nezbytnou podmínku, aby ti, kteří přinášejí data z terénu, uměli odlišit skupinovou formu výuky a kooperativní učební formu (viz kap. 2.3). V našem případě to byli jednak inspektoři České školní inspekce, jednak studenti oboru pedagogika FF UK. Obě skupiny byly v několikahodinovém bloku trénovány (na základě analýzy videí i úkolových situací, v nichž prošly zkušenostním učáním) v rozpoznání rozlišujících znaků. V obou metodách byla ještě zakomponována určitá „pojistka“, že k tomuto rozlišování došlo. Dotazník obsahoval mj. i kontrolní položku, v níž inspektoři popisovali v praxi viděnou – podle nich optimální

– kooperativní formu učení. Pozorování studentů se nejprve uskutečnilo s vedením učitele (autorka textu), poté ve dvojicích, které pozorovaly stejné vyučovací hodiny a hledaly shodu,¹⁵ až poté následovalo individuální pozorování s předem připravenými pozorovacími archy.

Obě skupiny měly na základě šetření uvést: a) hrubý odhad objemu výuky v procentech, v níž je v celku výuky uplatněna skupinová forma; b) v jakém objemu je výuka vedena tak, aby v této skupinové formě nastalo kooperativní učení; c) problematické jevy spojené s učením žáků ve skupinách.

Šetření se uskutečnilo v letech 2012 až 2013. První skupinu – šlo o respondenty dotazníku – tvořilo 88 inspektorů pro základní i střední školy ze všech krajů republiky s různou délkou profesní zkušenosti, tj. i s různým objemem sledovaných hodin (u více než tří čtvrtin z nich bylo uvedeno velmi široké rozmezí 100–1500 hodin). Dotazník s volnou tvorbou odpovědí jim byl zaslán po zmíněném tréninkovém bloku na jejich e-mailové adresy.

Druhou skupinu – šlo o pozorovatele výuky – tvořili studenti: jejich šetření se uskutečnilo v rámci výuky obecné didaktiky a didaktického semináře. Výběr pozorovaných hodin i typů škol byl náhodný: celkem bylo pozorováno 60 hodin – na základních (30 hodin) i středních (30 hodin) školách. Učitelé byli informováni o cíli pozorování pouze obecně (pozorování učební činnosti žáků). V pozorovacích arších byly zaznamenávány jakékoli

¹⁵ I tato fáze, tj. pozorování dvojic a hledání shody, byla doprovázena reflexí, kterou vedla učitelka.



vyskytnuvší se skupinové formy a detailně popsány (umístění ve fázi vyučovací hodiny, počet skupin a počet jejich členů, náhodné nebo přikázané členství žáků ve skupině, přidělený úkol včetně instrukce, struktura a podoba sou/činnosti, zařazení či nezařazení reflektivní činnosti a její charakteristika).¹⁶ Shrnutí pak bylo zpracováno v krátkých zprávách ze šetření.

Shrnutí šetření stavu. Obě skupiny na základě obou metod šetření došly ke shodě v procentuálním odhadu využití skupinové formy z celku výukového času – činí přibližně pětinu (20 %) výukového času, a to zhruba stejně na základních i středních školách. Shoda panuje také v odhadu, kdy je výuka vedena tak, aby v této skupinové formě nastalo kooperativní učení – inspektoři v dotaznících i studenti ve svých zprávách z pozorování uvádějí zhruba 4 %. Obě metody tedy vedou k závěru o velmi malém objemu času, kdy jsou principy kooperativního učení – tj. základní proměnné pro účinné užití kooperace při učení – dodrženy ve výuce.

Vedle rozsahu uplatnění kooperativní učební formy se šetření oběma metodami zaměřilo i na podobu, v níž se projevuje učení ve skupině: šlo především o momenty, které je problematizují. Opět tu dotazovaní i pozorovatelé došli ke shodě: uvádějí především zřetelnou nerovnoměrnost v zapojení do učební činnosti, dovednostní výbavu žáků (nízkou úroveň dovedností pro kooperaci) a dovednost-

ní výbavu učitelů. Učitelů si všimněme vzhledem k popisu následujícího šetření trochu konkrétněji: byly zaznamenány problematické postupy v tvorbě skupin (takřka vždy na základě volby žáků), v zacílení kooperativního učení (nejasné zadávání kognitivních cílů, chybějící cíle v sociálním učení), v úrovni poskytování zpětnovazební podpory (výuka bez monitorování učební činnosti, příliš obecné hodnocení činnosti skupin, takřka žádný důraz na hodnocení činnosti jednotlivců ve skupinách, reflexe bez zaměření ke skupinovým procesům aj.). Zobecníme-li výroky i pozorování respondentů, učení, které sledovali ve skupinové organizační formě, je jen v poměrně málo případech vědomě a účinně organizováno jako učení kooperativní – tedy s charakteristickými znaky, které vytvářejí jeho potenciál. Jedná se však samozřejmě o zobecnění, které ztrácí platnost u škol, jež se profilují jako školy „kooperativního učení“.¹⁷

Šetření proměny. Návazný směr empirického zkoumání se nabízí. Jestliže stav je takový, jaký je, a nám jde o uplatnění kooperativního učení s jeho deklarovaným potenciálem, jaké podmínky v praxi škol jej napomohou uplatnit? Jednou z možností je podívat se na cestu, kterou jdou učitelé při zavádění kooperativního učení do své výuky. Považujeme ji za velmi důležitou, proto další dílčí šetření bylo zaměřeno k myšlení a konání učitele ve fázi proměny vlastní výuky. Cílem bylo

¹⁶ Pro vyhodnocování, zda šlo o kooperativní formu učení, byla vynechána podmínka reflexe učební činnosti, protože se mnohdy váže na dlouhodobější učební činnost, než bylo možno pozorovat (pozorování probíhalo převážně v izolovaných vyučovacích hodinách).

¹⁷ ZŠ Dr. J. Malíka, ZŠ Kunratice aj.



porozumět tomu, jak učitelé přemýšlejí o proměně skupinové formy v kooperativní učební formu, jaké postupy jsou pro ně snadno akceptovatelné a jaké naopak obtížné.

V čase toto šetření následovalo po zkoumání stavu kooperativní učební formy ve výuce popsaném výše, tj. ve školním roce 2014–2015. Cíl zkoumání sledovala autorka v rámci mentorského programu pro menší úplnou základní školu, který byl zaměřený na implementaci kooperativního učení do výuky. Základními metodami šetření bylo pozorování a rozhovor: pozorována byla výuka u čtyř učitelek (dvě z prvního stupně, dvě z druhého) ve třech fázích (celkem 12 hodin v průběhu půl roku), po každé hodině následoval rozhovor s návodem. Podívejme se na vybrané výsledky této sondy, které považujeme za podstatné pro další výzkum rozšíření optimálně realizované kooperativní učební formy:

- Za základ realizace výukových postupů považujeme přesvědčení učitele o jejich prospěšnosti a zvládnutelnosti. Bylo zajímavé, jak se v průběhu zavádění kooperativních učebních skupin do výuky (s podporou mentora) toto přesvědčení proměňovalo: konkrétněji od „*to se po škole chce*“ k „*takto to vidím já*“; od „*nelze stihnout objem učiva*“ k „*ano, když...*“. Zatímco přesvědčení o tom, že kooperativní učení ovlivňuje sociabilitu dítěte, bylo utvrzováno, jen opatrně mu byla přiznávána funkce učení se novému (věcnému) učivu: nositelem nového v látce by měl být podle respondentek především učitel.

- Za důležité považujeme také to, jakým způsobem se učitelé učí novým postupům. V naší sondě se poměrně zřetelně ukázala funkce „vzorů“. Na počátku nastavoval etalon „co je to kooperativní učení a jak se má dělat“ vzor získaný v dříve viděných hospitacích: podle tohoto vzoru také učitelky připravily své vlastní hodiny. Tento etalon se rozvolňoval až s hlubším porozuměním podstatě a základním principům kooperativního učení: umožnilo jim přemýšlet o variantách postupů ve výuce, pružnosti přístupů – a dostavila se radost z variability možností.
- Zavádět pro učitele méně obvyklé postupy znamená počítat se znejistěním v učitelské roli. V případě kooperativního učení šlo o otázku, jak výrazná by měla být učitelská figura ve výuce, v níž toto uspořádání dominuje. Cesta od „*nebyla jsem tam vidět*“ k „*dělala jsem toto a toto*“ a od rozpačitého k vítěznému „*jedou si sami*“ je vázána na celé pojetí výuky, které se mění pomalu – a může být tudíž poměrně komplikovaná. Za určitý projev tohoto znejistění můžeme považovat i způsob monitorování skupin a intervence učitele: zaznamenali jsme poměrně velké množství intervencí, z nichž část byla podle našeho názoru vedena zmíněnou potřebou zvýraznit učitelskou figuru („*Je tady všechno v pořádku? Ano? Tak to je dobře.*“).
- Za podmínku, která umožňuje hladké fungování kooperativního učení v praxi, považujeme to, jak učitel dokáže provázat zaměření výuky s výběrem úloh, výukovými strategiemi a zpětnovazebními



mechanismy. Protože v případě kooperativního učení jde o učení ve dvou úrovních – kognitivní a sociální (učení se kooperativním dovednostem pro úspěšné splnění úkolu) –, je nutné takto vést výuku. Opakovaně však byly pozorovány (i po mentorském nasměrování na možný problém) jevy typu: zaměření učebních činností jen prostřednictvím tématu hodiny, příliš obecně zformulovaný sociální výukový cíl („*Dneska chci, abyste se učili spolupracovat.*“). Návazně pak komunikační výzvy směřem k činnosti skupin byly také obecné: „*dohodněte se, pracujte společně, je vás na tu práci víc.*“ Úlohy pro skupiny byly především určené k opakování a procvičování učiva, novost úlohy (a velmi často i její atraktivita) byla povětšinou spojena s vyučovací činností učitele. Do skupin nebyly zadávány úlohy problémové, tj. ten typ úloh, který je pro kooperativní uspořádání velmi vhodný (Cohen, 1994). Učitelky nabízejí pro skupiny ty činnosti, které jako by pokračovaly v „předávacích mechanismech“ z frontální výuky (častou činností bylo vypisování informací z textu s následnou prezentací ve vlastní skupině). Reflektivní fázi, byť hodina probíhala většinou ve skupinové formě, pak z velké části vedla sama učitelka: reflexe byla řízena opět obecnými otázkami typu: „*Jak se vám spolupracovalo?*“

Sondy do reality výuky „tak jak je“ i té, která je pod požadavkem „jak by měla být“ nás vedou k tomuto závěru: Jestliže existuje rozpor mezi tím, jaký potenciál je přisuzován kooperativnímu učení, a tím, v jaké podobě a s jakými specifickými

momenty se usazuje v realitě, podstatná část didaktického výzkumu by měla být nasměrována na učitelovu činnost při proměnách výuky, tj. k tzv. implementačnímu procesu. Výše popsané empirické sondy naznačují, že výzkum – vedle přesnějšího zachycení výuky založené na kooperativních sociálních vztazích – by mohl zjistit podstatné obecnější momenty, které jsou pro proměnu výuky důležité. Mínilme tím vztahy mezi původním přesvědčením učitelů o fungující výuce (Straková et al., 2014) a jejich vyučovací činností tehdy, když jsou vystaveni požadavku proměny (vnějšími i vnitřními impulsy), stejně tak jako možné zpětné působení proměněné vyučovací činnosti na přesvědčení učitelů. Kooperativní učení je nesené ideologií vzájemného učení mezi žáky, zatímco v našich podmínkách obvyklejší hromadná (frontální) forma výuky staví na předávání poznání učitelem (v rámci transmisivního paradigmatu). Výzkum příklonu k jedné z těchto dvou perspektiv, případně jejich střetávání v přesvědčení i činnosti učitele považujeme za nosný nejen pro porozumění problematice kooperativního učení, ale i dalším výukovým inovacím.

ZÁVĚRY

Vraťme se k úvodní části textu: tam jsme deklarovali, že teorie skupinového učení (vyučování) byla prezentována především v aplikační úrovni, empirický výzkum se nijak nezaměřoval na přijetí této formy v terénu škol a výuka se této formě spíše vyhýbala. Kooperativní učení má teorii, kde jsou všechny její úrovně – úroveň



východisek, principů, aplikační – důkladně zpracovány a navzájem provázány. Zopakujeme, že úspěch kooperativního učení je přisuzován fungujícím vztahům mezi teorií, empirickým výzkumem a praxí. Takto popsané vztahy by byly prospěšné pro rozvoj didaktického myšlení a proměnu výuky i u nás, kde jsou kooperativní učební skupiny stále spíše okrajovou záležitostí, jakousi „netradiční“ formou ve výuce.

Teorie kooperativního učení ukazuje na to, jak v empirickém výzkumu rozlišit skupinovou formu a kooperativní učební formu. Zároveň – v aplikační rovině – najdou učitelé (vzdělavatelé učitelů) ukazatele, jak v praxi uplatňovat kooperativní učení tak, aby žáci využili optimálně jeho možností a vyučující měli oporu pro svoji profesní jistotu.

Základní směr empirického zkoumání jsme zformulovali: je jím zkoumání podmínek, za kterých kooperativní učení uplatní svůj plný potenciál. Jestliže je rea-

lita výuky taková, jak napovídají výsledky našich sond, důležité výzkumné problémy by se měly týkat možnosti její proměny, tj. za jakých podmínek výuky je kooperativní uspořádání do výuky zařazeno a optimálně funguje. Dá se přepokládat, že tu bude intervenovat jejich velké množství: v oblasti školského managementu je to především vize školy a podpora pro změnu včetně intenzivnějšího vzdělávání v tematické příležitosti pro učení (Novotný, 2006; Starý & Urbánek, 2008). V zaměření přímo na výuku pak považujeme za zásadní ty podmínky, které se vztahují k možnosti proměn pojetí výuky, ke vztahům mezi učitelovým přesvědčením a konáním. Komplexnějším zkoumáním této problematiky pak didaktika může získat určitý přesah nad jedno specifické téma: pospolu s komplexnějším porozuměním kooperativních učebních činností také hlubší porozumění otázkám výuky a vzdělávání učitelů v obecnější rovině.

LITERATURA

- Archer-Kath, J., Johnson, D., & Johnson, R. (1994). Individual versus group feedback in cooperative groups. *Journal of Social Psychology, 134*(5), 681–694.
- Bennet, B., Rohlheiser-Bennet, C., & Stevahn, L. (1991). *Cooperative learning. Where hearts meet mind*. Toronto: Educational Connections.
- Bertrand, Y. (1998). *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál.
- Bertucci, A., Johnson, D., Johnson, R., & Conte, S. (2012). Influence of group processing on achievement and perception of social and academic support in elementary inexperienced cooperative learning groups. *Journal of Educational Research, 105*(5), 329–335.
- Borsch, F. (2010). *Kooperatives Lehren und Lernen im schullischen Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Brüning, L. (2012). Schüleraktivierendes Üben, Wiederholen und Vertiefen: Methoden des Kooperativen Lernens sinnvoll nutzen. *Pädagogik, 64*(12), 12–16.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research, 64*(1), 1–35.



- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives: Démarches et outils pour l'école*. Paris: ESF Editeur.
- Cowie, H., & Rudduck, J. (1990). *Cooperative learning. Traditions and transitions. Volume three of Learning Together – Working Together*. London: Teacher College Press.
- Čábalová, D. (2006). Zkušenosti z výzkumu kooperativního vyučování na základní škole. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu* (s. 201–206). Plzeň: ZČU.
- Davidson, N., & T., Worsham. (1992). *Enhancing thinking through cooperative learning*. New York: Teacher College Press.
- Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 11(2), 129–151.
- Dillenburg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier.
- Fisher, R. (1997). *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (1988). *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda.
- Gillies, R. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 39–54.
- Hanková, Z. (2008). Kooperace jako prostředek i cíl. In K. Starý (Ed.), *Pedagogika ve škole* (s. 33–45). Praha: Portál.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Hrušková, L. (2008). *Vliv kooperativních strategií na efektivitu jazykového učení*. Disertační práce. Brno: PedF MU.
- Hwong, N., Caswell, A., Johnson, D., & Johnson, R. (1993). Effect of cooperative and individualistic learning on prospective elementary teachers' music achievement and attitudes. *Journal of Social Psychology*, 133(1), 53–64.
- Jacobs, E. (1999). *Cooperative learning in context: An educational innovation in everyday classrooms*. New York: State University of New York.
- Janoušek, J. (1974). Kooperace a komunikace v mezilidském jednání. *Československá psychologie*, 18(6), 471–481.
- Janoušek, J. (1984). *Společná činnost a komunikace*. Praha: Svoboda.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and reasearch*. Edina: Interaction Book Company.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive and individualistic learning*. Boston: Allyn & Bacon.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2005). New developments in social interdependence theory. *Genetic, Social and Psychology Monographs*, 131(4), 285–358.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009a). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2009b). *Joining together: Group theory and group skills*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.



- Johnson, D. & Johnson, R. (2013). The impact of cooperative, competitive and individualistic learning environments on achievement. In J. Hattie & E. Andermann (Eds.), *International handbook of student achievement* (s. 372–374). New York: Routledge.
- Johnson, D., Johnson, R., & Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5–54.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson, D., & Skon, L., (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89(1), 47–62.
- Johnson, D., Johnson, R., Roseth, C., & Shin, T. (2014). The relationship between motivation and achievement in interdependent situations. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 622–633.
- Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.
- Kalhous, Z., & Obst, O. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (1997). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kasíková, H. (2004). Od skupinového učení ke kooperativnímu. In A. Vališová (Ed.), *Historie a perspektivy didaktického myšlení* (s. 241–262). Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (2007). *Učíme (se) kooperaci kooperací. Náměty – výukové materiály*. Kladno: AISIS.
- Kasíková, H. (2009). *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum.
- Kasíková, H. (2015). Proměna vysokoškolské výuky. Zkušenost s využitím kooperativních skupin. *Studia paedagogica*, 20(2), 81–103.
- Kerr, N. (2001). Motivational gains in performance groups: Aspects and prospects. In J. Fargas, K. Williams & L. Wheeler (Eds.), *The social mind: Cognitive and motivational aspects of interpersonal behavior* (s. 350–370). New York: Cambridge University Press.
- King, A. (2002). Structuring peer interaction to promote high-level cognitive processing. *Theory into Practice*, 41(1), 33–40.
- King, J., & Stevahn, L. (2013). *Interaction evaluation practice: Mastering the interpersonal dynamics of program evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Klippert, H. (2012) Kooperatives Lernen: Anregungen zum Aufbau von Teamfähigkeit in der Klasse. *Pädagogik*, 64(11), 36–41.
- Koča, J. (Ed.). (1984). *Antologie z didaktických textů III*. Praha: Univerzita Karlova.
- Lickel, B., Hamilton, D., Wiczkorkowska, G., Lewis, A., Sherman, S., & Uhles, A. (2000). Varieties of groups and the perception of group entitativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(2), 223–246.
- Křivohlavý, J. (1974). Sociálně psychologické přístupy ke studiu kooperace. *Československá psychologie*, 18(6), 482–500.
- Locke, D., & Ciechalski, J. (1995). *Psychological techniques for teachers*. Washington: Accelerated Development.



- Maňák, J., & Janík, T. (2009). Výukové metody jako předmět výzkumu. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: Tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 83–96). Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
- Marzano, R., Gaddy, B., & Dean, C. (2000). *What works in classroom instruction*. Aurora: MCREL.
- Mechlová, E., & Horák, F. (1986). *Skupinové vyučování na základní a střední škole*. Praha: SPN.
- Murray, F. (1990). Cooperative learning. In N. Entwistle (Ed.), *Handbook of educational ideas and practices*. New York: Routledge.
- Novotný, P. (2006). Cesty k nastartování úspěšného učebního cyklu v inovativních vzdělávacích programech pro učitele. Teoretický model a praktické zkušenosti. In B. Lazarová (Ed.), *Cesty dalšího vzdělávání učitelů* (s. 98–104). Brno: Paido.
- Pasch, M. A. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (Ed.). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Roseth, C., Johnson, D., & Johnson, R. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Sitná, D. (2009). *Metody aktivního vyučování: Spolupráce žáků ve skupinách*. Praha: Portál.
- Skalková, J. (1964). Skupinové vyučování v západní pedagogice jako jeden z prostředků aktivizace žáků. *Pedagogika*, 14(4), 645–660.
- Skalková, J. (1971). *Aktivita žáků ve vyučování*. Praha: SPN.
- Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: SPN.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Slavin, R. (1989). Cooperative learning and student achievement. In R. Slavin (Ed.), *School and classroom organization* (s. 129–156). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Slavin, R. (2014). Cooperative learning and academic achievement: Why does groupwork work? *Anales de Psicologia*, 30, 785–791.
- Starý, K., & Chvál, M. (2009). Kvalita a efektivita výuky: metodologické přístupy. In M. Janíková & K. Vlčková (Eds.), *Výzkum výuky: tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody* (s. 63–81). Brno: Paido.
- Starý, K., & Urbánek, P. (Eds.). (2008). Škola jako učící se organizace. *Orbis scholae*, 2(3).
- Stračár, E. (1967). *Systém a metody riadenia učebného procesu*. Bratislava: SPN.
- Straková, J., Spilková, V., Friedlaenderová, H., Hanzák, T., & Simonová, J. (2014). Profesní přesvědčení učitelů základních škol a studentů fakult připravujících budoucí učitele. *Pedagogika*, 64(1), 34–65.
- Wentzel, K. (1994). Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 173–182.
- Zentall, S., Kuester, D., & Craig, B. (2010/2011). Social behavior in cooperative groups: Students at risk for ADHD and their peers. *Journal of Educational Research*, 104(1), 28–41.



doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.,
Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta Univerzity Karlovy;
e-mail: hana.kasikova@ff.cuni.cz

KASÍKOVÁ, Hana: Cooperative Learning in Teaching: Theory – Research – Realita

In the field of cooperative learning we encounter a tension between what is a very well developed theoretical structure and a reality in which cooperative group learning remains quite a marginal phenomenon. The theoretical study focuses on cooperative learning from the point of view of didactics. It presents the state of the theory of cooperative learning on three levels: at the level of the baseline theory of cooperation, at the level of the principles of cooperative learning and at the level of application. The success of cooperative learning abroad is attributed to functioning relations between theory, empirical research and practise. The second part of the study therefore draws attention to the contexts and connections suggested by an elaborated theory of cooperative learning for the empirical investigation of teaching and the potential for influencing teaching reality. It argues that the fundamental direction of research in this country should be the study of the conditions under which the potential of the cooperative form of learning can be realised. The relationship between the beliefs of the teacher and his/her performance is considered to be the essential object for research if teaching is to be transformed.

Keywords: *theory of social mutual dependence, positive mutual dependence, group teaching, principles of cooperative learning, application theory, empirical research.*