



PaedDr. Beáta Pošteková, PhD., je absolventkou Filozofickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku (KU) v odbore učiteľstvo v kombinácii slovenský jazyk a literatúra a biológia. Doktorandské štúdium absolvovala na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky Pedagogickej fakulty KU, rigorózne konanie v odbore doktor pedagogiky na Katedre biológie a ekológie Pedagogickej fakulty KU. Pôsobila ako členka Rady kvality Katolíckej univerzity v Ružomberku. Aktuálne pracuje ako odborná asistentka Katedry pedagogických štúdií na Fakulte humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline (UNIZA). Je členkou Akademického senátu Fakulty humanitných vied UNIZA. Vo svojom výskume sa venuje aktuálnym otázkam školstva, tradičnému a alternatívnemu vyučovaniu, využitiu umelej inteligencie v školskom prostredí, environmentálnemu vzdelávaniu či rozvoju jazykových kompetencií.



Beáta Pošteková Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách

AKTUÁLNE VÝZVY VO VYUŽÍVANÍ KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH



Beáta Pošteková



ŽILINSKÁ UNIVERZITA
V ŽILINE

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

**Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho
vyučovania na slovenských školách**

Žilinská univerzita v Žiline
EDIS-vydavateľstvo UNIZA
2025

Vedecká redaktorka prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Recenzenti prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.
doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

Za odbornú, jazykovú a technickú úroveň publikácie zodpovedá autorka.

Vydala Žilinská univerzita v Žiline/EDIS-vydavateľstvo UNIZA

© Beáta Pošteková, 2025

ISBN 978-80-554-2188-9

OBSAH

OBSAH	3
ZOZNAM GRAFOV A TABULIEK.....	5
ÚVOD	7
1 TEORETICKÉ ZÁKLADY SPOLUPRÁCE A KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA	9
1.1 KOOPERÁCIA A KOOPERATÍVNE VYUČOVANIE	10
1.2 PRVKY KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA	12
1.3 SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA	15
2 HISTORICKÝ ZAČIATOK KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA.....	19
2.1 GENÉZA VZNIKU KOOPERÁCIE.....	19
2.2 KOOPERÁCIA V 20. STOROČÍ AŽ DO SÚČASNOSTI.....	20
3 METODIKA KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA.....	25
3.1 UČITEĽ A ŽIAK V INTENCIÁCH KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA	25
3.2 ROLA ŽIAKA A UČITEĽA PRI KOOPERATÍVOM VYUČOVANÍ	26
3.3 FORMY A METÓDY KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA.....	30
4 KOMPARÁCIA VÝSLEDKOV VYUŽÍVANIA INOVATÍVNYCH FORIEM KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA PODĽA ŠTÁTNEJ ŠKOLSKÉJ INŠPEKCIE	35
4.1 VÝSLEDKY IMPLEMENTÁCIE INOVATÍVNYCH FORIEM VZDELÁVANIA ZO ŠKOLSKÉHO ROKA 2012/2013 DO 2022/2023.....	36
4.2 ZHODNOTENIE 10-ROČNÉHO VÝVOJA ZISTENÍ ŠTÁTNEJ ŠKOLSKÉJ INŠPEKCIE K IMPLEMENTÁCII KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA NA SLOVENSKÝCH ŠKOLÁCH.....	44
5 POSLANIE INKLÚZIE PRI IMPLEMENTÁCIACH KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA	47
5.1 PREHĽAD PODPORNÝCH VÝSKUMOV INKLÚZIE V KOOPERATÍVOM VYUČOVANÍ	48
5.2 VPLYV KOOPERÁCIE A INKLÚZIE NA ŠKOLSKÉ PROSTREDIE	51

6	PODMIENKY A NÁZORY K SPOLOČNÉMU UČENIU: EMPIRICKÉ	
	VÝSLEDKY	53
6.1	VÝSKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY	53
6.2	METODOLÓGIA VÝSKUMU – DOTAZNÍK	54
6.2.1	Vyhodnotenie výsledkov dotazníka TCLQ	62
6.3	METODOLÓGIA VÝSKUMU – ROZHOVOR	67
6.3.1	Implementácia kooperatívneho vyučovania	70
6.3.2	Rozvíjanie kooperatívneho vyučovania	70
6.3.3	Sebareflexia učiteľov o kooperatívnom vyučovaní	71
6.3.4	Prekážky pri realizácii kooperatívneho vyučovania	72
6.3.5	Vyhodnotenie odpovedí z rozhovoru	72
7	DISKUSIA, ODPORÚČANIA A UPLATNITEĽNOSŤ VÝSLEDKOV PRE	
	PEDAGOGICKÚ PRAX	75
7.1	ZÁVERY DOTAZNÍKA	75
7.2	ZÁVERY ROZHOVORU	75
7.3	ODPORÚČANIA PRE PEDAGOGICKÚ PRAX	80
	ZÁVER	83
	ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY	85
	PRÍLOHY	97
	PRÍLOHA 1 DOTAZNÍK TCLQ	97
	MENNÝ REGISTER	102
	VECNÝ REGISTER	105

ZOZNAM GRAFOV A TABULIEK

Graf 1 Princípy kooperatívneho vyučovania.....	13
Graf 2 Historická genéza kooperatívneho vyučovania.....	23
Graf 3 Znázornenie vývoja implementácie kooperatívneho vyučovania	45
Graf 4 Zastúpenie škôl podľa krajov Slovenskej republiky	55
Graf 5 Frekvencia využívania kooperatívneho vyučovania	56
Graf 6 Vyhodnotenie faktora sociálne zručnosti	57
Graf 7 Vyhodnotenie faktora skupinové spracovanie	58
Graf 8 Vyhodnotenie faktora pozitívna vzájomná závislosť	59
Graf 9 Vyhodnotenie faktora stimulujúca interakcia	60
Graf 10 Vyhodnotenie faktora individuálna zodpovednosť	61
Graf 11 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby na všetkých stupňoch vzdelávania	64
Graf 12 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa sídla školy	65
Graf 13 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa dĺžky praxe	66
Graf 14 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa prvkov	67
Graf 15 Vyhodnotenie odpovedí z rozhovoru	73
Tabuľka 1 Charakteristiky skupín kooperatívneho vyučovania	12
Tabuľka 2 Delenie učiteľov podľa implementácie kooperatívneho vyučovania	27
Tabuľka 3 Výsledky implementácie kooperatívneho vyučovania v inkluzívnom prostredí....	50
Tabuľka 4 Testovanie reliability dotazníka TCLQ	56
Tabuľka 5 Vyhodnotenie faktorov – sociálne zručnosti	56
Tabuľka 6 Vyhodnotenie faktorov – skupinové spracovanie	58
Tabuľka 7 Vyhodnotenie faktorov – pozitívna vzájomná závislosť	58
Tabuľka 8 Vyhodnotenie faktorov – stimulujúca interakcia	59
Tabuľka 9 Vyhodnotenie faktorov – individuálna zodpovednosť	60

Tabuľka 10 Test normality dát dotazníka podľa premenných	61
Tabuľka 11 Test normality dát dotazníka podľa faktorov	62
Tabuľka 12 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa typu školy – opis	62
Tabuľka 13 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa typu školy – vyhodnotenie	63
Tabuľka 14 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa typu sídla školy	64
Tabuľka 15 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa dĺžky praxe	65
Tabuľka 16 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa prvkov	66
Tabuľka 17 Charakterizácia respondentov rozhovoru	68
Tabuľka 18 Kľúčové charakteristiky	69

ÚVOD

Publikácia opisuje a analyzuje implementáciu kooperatívneho vyučovania na slovenských školách. Jednou z aktuálnych výziev pedagogiky je aktívna participácia žiakov na vyučovacom procese – zamerať sa na rozvoj ich vedomostí a osobnosti. Štatisticky významné zlepšenia výkonov žiakov boli zistené prostredníctvom efektívneho skupinového vyučovania, vďaka ktorému je medzi členmi v skupine podporná interakcia či participácia. Metódy sociálno-konstruktivistického učenia ako nová vyučovacia paradigma podporujú kooperatívne vyučovanie ako alternatívu k tradičným formám vyučovania.

Vo vedeckej monografii *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách* predstavujeme teoretické východiská vo vymedzeniach východiskových pojmov, charakterizujeme päť hlavných princípov kooperatívneho vyučovania, prehľad a perspektívu kooperatívnej výučby na slovenských školách spolu s výhodami a nevýhodami implementácie. Ďalej analyzujeme teóriu sociálnej vzájomnej závislosti a historický vývoj kooperatívneho vyučovania, pričom sa sústreďujeme na stav vo svete i na Slovensku. V rámci komparatívnej analýzy skúmame aplikáciu kooperatívneho vyučovania na základe výsledkov Štátnej školskej inšpekcie Slovenskej republiky, konkrétne sociálnych a občianskych kompetencií v období školských rokov 2012/2013 až 2022/2023. Ďalej sa venujeme interakcii medzi žiakom a učiteľom, analyzujeme ich úlohy (učiteľa a žiaka) v rámci kooperatívneho vyučovania a prezentujeme metódy a formy, vrátane ich implementácie do výchovno-vzdelávacieho procesu spolu so spojitostou alternatívnych foriem vyučovania, a nezastupiteľnú úlohu inklúzie.

Cieľom publikácie je prezentovať dôkladnú analýzu možností, problémov a trendov, ktoré v súčasnosti sprevádzajú rozvoj kooperatívneho vyučovania v rámci slovenského vzdelávacieho systému. Zhodnocujeme stav implementácie kooperatívneho vyučovania v slovenských základných a stredných školách v súčasnosti a uvádzame pozornosť na hlavné problémy, ktoré učitelia a inštitúcie riešia. Určujeme ťažkosti a prekážky brániace úspešnému uplatňovaniu kooperatívnych techník v praxi, ako sú neskúsenosť učiteľov, nedostatok zdrojov alebo nezáujem voči modifikácii tradičných vzdelávacích postupov. Cieľom je analyzovať výhody a nevýhody kooperatívneho vyučovania. Do popredia sa dostávajú spôsoby, akými tieto stratégie ovplyvňujú výsledky žiakov, rast sociálnych zručností a pokrok v inkluzívnom vzdelávaní. Poskytnúť návrhy a potenciálne riešenia na zlepšenie zavádzania kooperatívneho vyučovania na Slovensku, ako napríklad zlepšenie pedagogických stratégií, vytvorenie

metodických zdrojov a pomoc pri kontinuálnom vzdelávaní učiteľov. Podporiť vývoj pedagogických inovácií, teda ide o nové druhy reflexie alebo digitálne technológie, ktoré by mohli v budúcnosti pomôcť zefektívniť kooperatívne vyučovanie. Okrem spomínaného monografia zahŕňa aj parciálne výsledky a poznatky, ktoré boli pôvodne spracované v rámci dizertačnej práce *Kooperatívne vyučovanie na slovenských školách – súčasný stav, perspektívy, riešenia* (Pošteková 2024). Výskum sme rozšírili a aplikovali nielen na primárne vzdelávanie, ale s cieľom demonštrovať i ucelené výsledky v podmienkach slovenského školstva spolu s poskytnutím celostného prehľadu problematiky a rozšírením kontextu ich aplikácie.

Zmyslom publikácie je poskytnúť informácie pre tých, ktorí sa snažia zvýšiť efektívnosť a kvalitu výučby v slovenských školách pomocou kooperatívnych stratégií vyučovania.

Autorka

1 TEORETICKÉ ZÁKLADY SPOLUPRÁCE A KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA

Hodnoty a koncepcie uplatňované v štátnych (verejných) školách sa v 60. a 70. rokoch 20. storočia stali predmetom rozsiahlych diskusií medzi teóriami a výskumníkmi v oblasti pedagogiky. Medzi najvýznamnejších zástupcov patria Ivan Illich, Alexander S. Neill, Hans von Henting, John Holt, Jonathan Kozol a Paulo Freire, ktorí sa venovali tejto problematike v krajinách ako USA, Brazília a Európa. Na prelome 60. a 70. rokov bola verejná školská sústava v mnohých krajinách podrobená intenzívnej kritike, ktorá vyústila do demonštrácií a štrajkov nielen zo strany študentov, ale i učiteľov. V dôsledku tohto tlaku vznikli v Spojených štátoch amerických v rámci systému verejných špecializovaných škôl financované alternatívne školy, známe ako tzv. *magnet school*, ktorých rozvoj podporila aj organizácia Magnet Schools of America (MSA), založená v roku 1968. Ekonomická transformácia priemyslu v 90. rokoch 20. storočia vyvolala debatu o tradičnom školskom systéme a jeho budúcnosti. V posledných rokoch viaceré krajiny v rámci OECD prijali opatrenia na zvýšenie autonómie štátnych škôl. Niektoré z krajín poskytli inovatívne zmýšľajúcim rodičom a učiteľom možnosť získať verejné financie na vznik alternatívnych škôl, ako napríklad Charter schools v USA a Kanade, Foundation schools v Anglicku a Designated Character schools na Novom Zélande. Na začiatku 21. storočia sa niektoré vyučovacie postupy vyvinuté na školách, ako sú školy orientované na žiaka, nezávislé vyučovanie, projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie či autentické hodnotenie, začali postupne vytrácať, pretože verejné vzdelávanie sa začalo viac podriaďovať mainstreamovým názorom (Sliwka 2008). V alternatívnych programoch sa učitelia nesústredujú len na aktívne učenie, ale kladú dôraz aj na osobnostný rozvoj žiakov. Snažia sa vytvárať a využívať vyučovacie metódy, ktoré zohľadňujú preferencie a vedomosti, dbajú i na rodovú rovnosť. Výskumné prieskumy (napr. Davies, Lamb, Doecke 2011) z týchto dôvodov podporujú myšlienky, že projektové vyučovanie, tímové alebo rovesnícke vyučovacie metódy sú v školských systémoch prínosné (UNICEF 2022). Alternatívne vyučovacie metódy, ako kooperatívne vyučovanie, diskusie v triede a vzdelávanie s využitím multimediálnych zdrojov, sa aplikujú na všetkých úrovniach vzdelávania (základná, stredná a vysoká škola – dopl. Pošteková –, ale aj v materských školách sa začali uplatňovať prvky hlbšej spolupráce) a v rôznych odboroch s cieľom zlepšiť výsledky. Výskumy potvrdzujú, že aktívne zapojenie žiakov do učenia vedie nielen k lepším študijným výsledkom, ale aj k zvýšeniu ich záujmu a angažovanosti vo vzdelávaní (Malek a kol. 2014).

1.1 Kooperácia a kooperatívne vyučovanie

Termín „kooperácia“ (z lat. *cooperare* – spolupracovať) nemá jednoznačné konotácie (pozri napr. Šándorová 2013), je používaný v rôznych spoločenských a vedeckých oblastiach, ako sú sociológia, psychológia, politológia, ekonómia, ekológia a, samozrejme, pedagogika. Podľa Slovníka súčasného slovenského jazyka (Jarošová a kol. 2011) je kooperácia definovaná ako organizovaná účasť viacerých ľudí, inštitúcií, podnikov a podobne na spoločnej činnosti. Tento univerzálny termín teda na všeobecnej úrovni môžeme chápať ako vzájomnú spoluprácu pri dosahovaní spoločných cieľov. V odbornej pedagogickej literatúre sa pojem „kooperácia“ označuje ako cieľová štruktúra výučby. Podľa Johnsona a Johnsona (1989, In: Kasíková 2010) vzniká kooperatívna štruktúra vtedy, keď si žiaci uvedomia, že svoj cieľ môžu dosiahnuť len v prípade, ak aj ostatní členovia skupiny, s ktorými spolupracujú, dosiahnu svoj cieľ. Táto štruktúra zahŕňa niekoľko zložiek:

- a) základnú podstatu cieľa,
- b) význam jednotlivých špecifických úloh pri jeho dosahovaní,
- c) očakávanú úroveň interakcie medzi členmi skupiny,
- d) reakcie účastníkov na cieľovú štruktúru (či už súhlas alebo nesúhlas) a
- e) rôzne druhy závislostí, ktoré sa medzi účastníkmi vytvárajú (Kasíková 2010).

Kooperatívne vyučovanie je jedným z viacerých prístupov k učeniu, ktoré sa v súčasnosti využívajú aj v slovenskom školstve. Rozsiahly výskum potvrdzuje jeho účinnosť. Pojmy ako „kooperácia“ a „kooperatívne vyučovanie“ sú definované mnohými autormi, tak na Slovensku, ako aj v zahraničí. Medzi hlavné interpretácie týchto pojmov patria:

1. **Slavin** (1995) zdôrazňuje, že kooperatívne vyučovanie spočíva v spolupráci malých skupín žiakov s rôznymi úrovňami schopností a znalostí, zameraných na dosiahnutie spoločného cieľa.
2. **Průcha, Walterová a Mareš** (2001) uvádzajú, že kooperatívne vyučovanie zahŕňa spoluprácu osôb pri riešení zložitejších úloh, pričom si členovia skupiny musia rozdeliť sociálne roly, naplánovať činnosť, rozdeliť si čiastkové úlohy, vzájomne si radiť a pomáhať, koordinovať svoje úsilie, kontrolovať jeden druhého, riešiť čiastkové problémy, spájať výsledky do väčšieho celku a hodnotiť prínos jednotlivcov.
3. **Kasíková** (2004) definuje kooperáciu ako spoločnú činnosť skupiny, ktorej podmienkou je akceptovanie spoločných cieľov všetkými jej členmi.

4. **Millis** (2009) opisuje kooperatívne vyučovanie ako vysoko štruktúrovanú formu skupinovej práce, ktorá je zameraná na riešenie problémov, môže viesť k hlbšiemu učeniu a paradigmatickým zmenám v myslení žiakov. Dôležité sú pri tom pozitívna vzájomná závislosť a individuálna zodpovednosť.
5. **Johnson, Johnson a Holubec** (2013) považujú kooperatívne vyučovanie za vyučovanie v malých skupinách, kde žiaci spolupracujú s cieľom maximalizovať svoje vlastné učenie a učenie ostatných.
6. **Clark a Baker** (2015) hovoria, že kooperatívne vyučovanie využíva princípy aktívneho učenia. Študenti sa zúčastňujú na skupinových vzdelávacích aktivitách zameraných na podporu analýzy, syntézy, reflexie a premysleného hodnotenia obsahu. Pri vyučovaní už nie sú pasívnymi príjemcami informácií, ktoré im učiteľ podáva tradičnými metódami prednášok. Úspešné kooperatívne vyučovanie môže v skutočnosti pomôcť študentom naučiť sa, ako sa učiť.
7. **Predanocyová** (2017) uvádza niekoľko základných cieľov kooperatívnej výučby, a to prehľbovanie komunikačných zručností, spoluprácu, primerané plnenie zadaných úloh a riešenie problémov.
8. **Sieglová** (2019) chápe koncept kooperatívneho vyučovania ako súbor techník založených na spolupráci medzi učiacimi sa a ich vzájomnej závislosti, keďže každý člen skupiny prispieva k spoločnému výsledku skupiny.
9. **Zastková** (2020) nachádza v kooperatívnom vyučovaní príležitosť, aby si žiaci okrem iného uvedomili spolužitie s ostatnými, aby presadili svoj (argumentačný) názor, aby sa naučili prevziať zodpovednosť za svoje úsilie, vyjadriť podporu a porozumenie a aby dokázali spolupracovať s ostatnými na dosiahnutí cieľa.
10. **Gáliková** (2021) zdôrazňuje, že je to forma vzdelávania, pri ktorej sa často využíva skupinová práca, úlohy sú spoločné a členovia skupiny sú motivovaní k efektívnej komunikácii pri spoločnej práci, a preto je vhodná aj na vyučovanie cudzích jazykov.

Je to vysoko štruktúrovaná forma skupinovej práce, ktorá sa zameriava na riešenie problémov. Prostredníctvom učiteľa môže viesť žiakov k hlbšiemu učeniu a k zmenám vo vzorcoch myslenia a pohľadoch na problémy (Millis 2009). Podľa konštruktivistických názorov je kooperatívne vyučovanie užitočným nástrojom na podporu socializácie, rozvíjanie kognitívnych schopností dieťaťa a jeho vystavenie rôznym sociálnym interakciám (Hanuliaková, 2020). Štúdie ukazujú, že kooperatívne vyučovanie viac podporuje osobné

úspechy v porovnaní s individuálnymi prístupmi k vyučovaniu (Lancaster, Strand 2001). Barbara Allison a Marsha Rehm (2007) odporúčajú používať kooperatívne vyučovanie ako koncepciu na podporu a prehĺbenie vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi prostredníctvom spoločného dialógu a riešenia problémov. Od učiteľa sa očakáva vysoká úroveň odbornosti, empatie a komunikácie, aby dokázal vytvoriť také prostredie, kde si žiaci môžu rozvíjať svoje zručnosti, čo v konečnom dôsledku zvyšuje motiváciu a efektivitu učenia, a k tomu, ako píše Lobotková, Porubčanová a Hanuliaková (2023) patrí i jedna zo stratégií, a to implementácia kooperatívneho vyučovania.

Podľa Mirona Zelinu (2000, upr. Pošteková 2024) môžu mať v rámci kooperatívneho vyučovania zvolené skupiny rôzne charakteristiky, a to:

Tabuľka 1 Charakteristiky skupín kooperatívneho vyučovania (Zelina 2000, upr. Pošteková 2024)

žiacky tím

Učiteľ predloží problém a žiaci sa ho spoločne snažia vyriešiť.

hráčsky tím

Pravidlá pre hráčsky tím sú rovnaké ako pre žiacky tím s výnimkou, že skupiny súťažia alebo hrajú proti sebe.

vyučovací tím

(1) Jeden člen, jeden z dvojice alebo každý člen skupiny dostane poznámky vysvetleného učiva, ktoré sa naučí sám a potom ho učí svojich spolužiakov; (2) skupina dostane k dispozícii poznámky, encyklopédie, knihy a pod., z ktorých skupina študuje, vysvetľuje, opakuje a vzájomne sa skúšajú.

spoločne sa učiaci tím

Učenie je spoločné ako vo vyučovacom tíme, avšak každý má člen svoju zodpovednú rolu alebo úlohu v tíme.
--

vyšetrovací tím

Tím komplexne rieši problém, tvorí návrhy, hodnotí ich a pri prezentácii vysvetľuje aj postup zvoleného riešenia problému, prípadne deskriptívne opisuje chyby, ktorých sa dopustili.

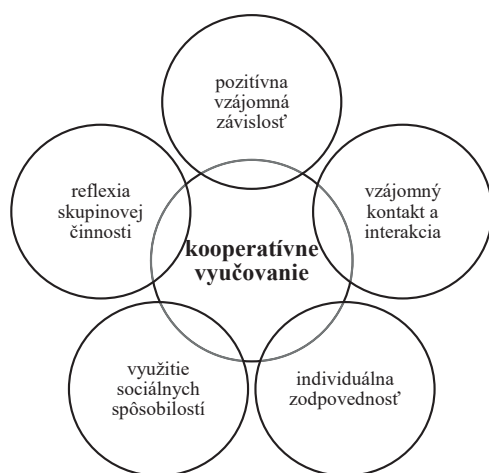
1.2 Prvky kooperatívneho vyučovania

V kooperatívnom vyučovaní existuje päť základných princípov, ktoré vymedzili americkí vedci David W. Johnson a Roger T. Johnson a ktoré označili ako nosné piliere kooperatívneho vyučovania (Johnson – Johnson 1989, Jablonský 2006b, Kasíková 2010, Zastková 2022):

- (1) pozitívna vzájomná závislosť (positive interdependence),
- (2) vzájomný kontakt a interakcia (face-to-face promotive interaction),

- (3) individuálna zodpovednosť (individual accountability and personal responsibility),
- (4) využitie sociálnych spôsobilostí (interpersonal and small group skills),
- (5) reflexia skupinovej činnosti (group processing).

Graf 1 Princípy kooperatívneho vyučovania (vlastné spracovanie)



(1) Pozitívna vzájomná závislosť (positive interdependence)

Kooperatívne vyučovanie predstavuje recipročnú pomoc a spoluprácu medzi žiakmi, ktorá vedie k dosiahnutiu ich spoločného cieľa. Pozitívna vzájomná závislosť nastáva, keď si žiaci uvedomia, že sú prepojení so svojimi spolužiakmi natoľko, že bez spoločnej spolupráce nemôžu uspieť v dosahovaní spoločného cieľa. D. Johnson a R. Johnson (1989, In: Jablonský 2006a) rozlišujú štyri typy pozitívnej vzájomnej závislosti: (1) cieľov, (2) odmen, (3) informačných zdrojov a (4) úloh. Pozitívna vzájomná závislosť sa dosahuje, keď má skupina definovaný spoločný cieľ, ktorý musí spoločne zvládnuť; keď je skupina motivovaná odmenami (či už individuálnymi, alebo skupinovými); keď má každý člen skupiny pridelenú časť informačného zdroja, ktorú musí spracovať, pričom splnenie úlohy si vyžaduje zjednotenie týchto čiastkových poznatkov; a napokon, keď sú v skupine rovnomerne rozdelené roly. Výskumy (Johnson – Johnson 1989) konštatujú, že vďaka pozitívnej vzájomnej závislosti prichádza k zvýšeniu výkonu skupiny vo vzťahu k jej cieľom.

(2) Vzájomný kontakt a interakcia (face-to-face promotive interaction)

Tento typ interakcie, známy aj ako osobná interakcia tvárou v tvár, je založený na vizuálnom kontakte, a preto je najúčinnější v malých skupinách, zvyčajne s dvoma až šiestimi členmi. Cieľom je budovanie dôvery, motivácie, efektívnej pomoci a vzájomného ovplyvňovania medzi členmi skupiny na dosiahnutie kolektívneho cieľa. Vizuálny kontakt pomáha získať pozornosť adresáta a poskytuje priestor pre spätnú väzbu. Spomínaný prístup zvyšuje efektívnosť kooperatívneho vyučovania a podporuje rozvoj sociálnych zručností. Učiteľ by mal pri zostavovaní skupín dbať na to, aby interakcia medzi žiakmi podporovala komunikáciu a sociálne zručnosti, čo im umožní dospieť ku kompromisom.

(3) Individuálna zodpovednosť (individual accountability and personal responsibility)

Výkon každého člena skupiny je hodnotený a má vplyv na celkový úspech celej skupiny. Každý člen skupiny by mal byť osobne zodpovedný za svoju aktivitu v rámci skupiny. Výskumy ukazujú, že keď je kladený dôraz na individuálnu zodpovednosť, efektívnosť skupiny sa zvyšuje. To je spôsobené tým, že všetci členovia sa snažia dosiahnuť čo najlepšie výsledky, pričom zároveň podporujú a pomáhajú ostatným členom skupiny. Podľa teoretikov cieľom kooperatívneho vyučovania nie je len posilniť skupinu, ale predovšetkým posilniť jednotlivca.

(4) Využitie sociálnych spôsobilostí (interpersonal and small group skills)

Členovia skupiny (žiaci) sa musia naučiť efektívne spolupracovať, pretože kooperatívne vyučovanie môže byť úspešné len vtedy, keď sú členovia skupiny vybavení potrebnými sociálnymi zručnosťami. Tieto zručnosti zahŕňajú vzájomné poznanie, dôveru, akceptáciu a podporu, ako aj schopnosť riešiť konflikty. Rozvoj týchto zručností je postupný, od jednoduchších až po komplexnejšie úrovne. Zahnutie výučby do vyučovacieho procesu môže podporiť tento rozvoj. Podľa Tomáša Jablonského (2006a, s. 42) musí učiteľ pripraviť žiakov na efektívnu interakciu pred začatím kooperatívneho vyučovania; poskytnúť im oporné body na uľahčenie diskusie a organizovať praktické cvičenia spolupráce.

(5) Reflexia skupinovej činnosti (group processing)

Reflexia skupinovej činnosti výrazne ovplyvňuje efektívnosť skupiny. Aby bola skupina čo najefektívnejšia, je potrebné, aby pravidelne hodnotila svoju činnosť a zistila, či sa jej podarilo dosiahnuť stanovené ciele. Skupina by mala prehodnotiť použité postupy a

analyzovať, či boli alebo neboli účinné. Taktiež je dôležité analyzovať dosiahnuté úspechy a vyhodnotiť prínos jednotlivých členov, ako aj celkovej skupiny v dosahovaní cieľov. Okrem toho by skupina mala vypracovať lepši strategický plán na zlepšenie svojich výsledkov v budúcnosti.

Spomenutá päťica princípov tvorí kostru systému a sú neodmysliteľne dôležité pre kooperatívne vyučovanie. Umožňuje účinné dosahovanie cieľov nielen v oblasti nadobúdania zručností a vedomostí, ale aj v oblasti sociálnej interakcie.

1.3 Silné a slabé stránky kooperatívneho vyučovania

K silným a slabým stránkam v kooperatívnom vyučovaní sa vyjadrila pomerne široká teoretická, ako aj bádateľská časť autorov, venujúca sa problémom zaraďovania kooperatívneho vyučovania do školského procesu a jeho zdokonalenia. V našom texte vychádzame z rôznych štúdií a autorov so snahou priniesť sumár tých najpodstatnejších silných či slabých stránok kooperatívnej výučby: Spencer Kagan (1999), Matt Bower a Deborah Richards (2006), Hana Kasíková (2009), M. Ali Ghufroon a Sili Ermawati (2018), Paula Lombardi (2018), Reem Alsanie a Mona Sabir (2019) a Bui Phu Hung (2019).

Silné stránky kooperatívneho vyučovania

Jednou zo silných stránok kooperatívneho vyučovania je nepochybne jeho úspešnosť, ktorá, ako uvádza Spencer Kagan (1999), je zrejmá z 500 výskumných štúdií. Podľa týchto štúdií kooperatívne vyučovanie prináša úspech pri vyučovaní rôznych predmetov či typov žiakov i so špeciálnymi potrebami.

Podľa realizovaných výskumov *aktívne zapája* žiakov do vyučovacieho procesu. Realizáciou kooperatívneho vyučovania dochádza k *zníženiu nervozity* počas učenia, žiaci tak dosahujú i *zvýšenú motiváciu* k učeniu a k aktivite pri vyučovaní. Podstatnou vlastnosťou, ktorú môže žiak počas kooperatívneho vyučovania nadobudnúť, je *sebaúcta*, a to nielen na sociálnej, ale aj na školskej rovine; totižto kooperatívnym vyučovaním prichádza k lepšiemu prijatiu jednotlivca jeho rovesníkmi, čo vplýva aj na vytváranie sebaúcty žiaka. S tým nepochybne súvisí vžitie a vcítanie sa do pocitov druhých, preto sa u žiakov rozvíja i schopnosť *empatie*. Patrí i medzi koncepcie vyučovania, spájajúce sa s nadobúdaním rôznych sociálnych kompetencií. Napríklad *sociálne vzťahy*, prostredníctvom ktorých sa vytvára akceptácia žiakov v skupine pri jednoduchšej komunikácii s rovesníkmi, ako aj so samotnými učiteľmi. Ďalej

hovoríme aj o *sociálnych spôsobilostiach a orientácii*, ktoré musia žiaci dosiahnuť, t. j. naučiť sa počúvať a sústrediť sa na druhých v skupine, vedieť riešiť konflikty a pracovať v tíme. U niektorých žiakov sa môžu prejavovať i vodcovské zručnosti, no predovšetkým k tomu patria aj schopnosti zdvorilosti a ohľaduplnosti k ostatným. Tradičné vyučovanie môže byť pre sociálne orientovanie sa značne nevýhodné, kooperatívne vyučovanie podľa výskumov znamená, že žiaci sa nespoliehajú len na svoje úspechy, musia dbať aj na úspechy ostatných členov v tíme, pretože sa tak zvýši pravdepodobnosť ich vlastného kladného výsledku. Nepochybne, i z vyššie spomenutého vyplýva, že k silným stránkam kooperatívneho vyučovania patrí vedenie žiakov k *práci v tíme*, ale aj *organizácia samotnej práce v tíme*. Teoretici a výskumníci sa zhodujú, že pozitívom pri kooperatívnej výučbe je i vytváranie pocitu *zodpovednosti*, pretože v skupine sú žiaci vzájomne zodpovední za svoje výsledky (*individuálna zodpovednosť*) a výsledky ostatných (*skupinová zodpovednosť*) so zreteľom na úspešné zvládnutie stanoveného cieľa. U žiakov sa pozoruje aj zvýšená *orientácia na učenie*, avšak nielen kvôli dosahovaniu dobrých vlastných výsledkov, u žiakov pracujúcich v skupine sa zaznamenáva radosť z práce aj ostatných členov. Vo vyučovacom procese, kde sa zahŕňa i kooperatívna koncepcia výučby, môže byť nápomocná pri zlepšení výkonu slabších žiakov, vďaka ovplyvneniu výsledkov spolužiakmi, napr. skúsenejší žiak pomôže pochopiť menej znalému žiakovi pojmy, ktorým nerozumie. Lombardi (2018), ale aj Hung (2019) hovoria o *rozdieloch v schopnosti učenia*. V kooperatívnom či skupinovom vyučovaní je priestor aj na vlastné *sebapoznanie a sebarealizáciu*, pretože sa žiak v interakcii s ostatnými v skupine učí o sebe a svojich napr. povahových vlastnostiach alebo učebnom štýle a tým, ako dokáže pracovať v skupine (či je plachý alebo dominantný typ, horlivý, prehnane nápomocný, nekorektný...), si uvedomuje svoj vlastný potenciál.

V dôsledku heterogénnych kooperatívnych skupín sa žiaci učia porozumieť ostatným, ktorí sa od nich diferencujú, učia sa spolupracovať a tieto vzájomné rozdiely sa pri učení môžu využiť na vzájomnú pomoc. Dochádza tak ku hlbšiemu pochopeniu kultúrnych a individuálnych rozdielov alebo napomáhaniu v riešení sociálnych problémov. Možno tak hovoriť o *vnímaní a akceptovaní rozmanitosti* v triede (Kagan 1999, Lombardi 2018).

Miron Zelina opisuje tri základné kladné vlastnosti kooperatívneho vyučovania:

- (1) každý žiak získava hodnotenie na základe svojho individuálneho výkonu, ale zohľadňuje sa aj výkon skupiny;
- (2) podnecovanie viacerých žiakov ku kooperácii a učeniu sa spolupracovať v skupinách;

(3) výkon skupiny sa znásobuje, pretože lepší žiaci učia slabších, pričom si učivo opäť opakujú a učia sa učiť druhých (Zelina 2000).

Pochopiteľne, neobsiahli sme všetky silné stránky kooperatívneho vyučovania vymedzené jednotlivými teoretikmi, ale vyššie uvedené sú tie, na ktorých sa zhodla väčšina vedcov venujúcich sa tejto problematike.

Slabé stránky kooperatívneho vyučovania

Zaradenie kooperatívneho vyučovania do vyučovacieho procesu so sebou nesie nielen pozitívne, ale rovnako tak aj negatívne konotácie, ktoré môžu narušiť alebo potlačiť efektivitu učenia.

Jednou zo slabých stránok sú *nedostatky v sociálnych schopnostiach* žiakov, ktorí môžu mať problém spolupracovať v skupine, bez väčšieho dozoru nad skupinou učiteľom môže v tíme dochádzať k šikane alebo iným sociálnym konfliktom: napríklad žiak nemusí byť spokojný so zaradením do skupiny, nechce, aby bol v jeho skupine prítomný jej konkrétny člen a pod. V tíme môžu nastať konflikty v *boji o moc* dominantného jednotlivca či jednotlivé vyvolané konflikty v skupine môžu viesť k jej nevytvoreniu.

Výskumníci upozorňujú, že pri výučbe dochádza často *k problémom klasifikovania* jednotlivých skupín či jednotlivcov. Skupinová známka môže byť v tomto prípade nespravodlivá, pretože v tíme pracoval jeden alebo dvaja členovia viac než ostatní. Pri tejto téme sa nám otvára aj „*nezdravá*“ *súťaživosť medzi jednotlivými skupinami*. Uznanie za najlepšie výsledky môže pravidelne získavať jeden tím, čím môže vzniknúť v ostatných skupinách pri ďalších skupinových, kooperatívnych hodinách demotivácia alebo narušenie snahy o dosiahnutie cieľa a úspechu.

Slabou stránkou častejšieho využívania kooperatívneho vyučovania podľa Spencera Kagana (1999) môže dochádzať k *závislosti žiaka od skupiny*. Žiaci pracujú v skupine nepretržite, a tým sa žiak stáva nd nej, resp. od jej členov závislým. Následne pri potrebe samostatnej práce je neochotný pracovať individuálne.

Problémom a nepochybné obmedzujúcim faktorom je i *časová záťaž* jednak učiteľa, jednak samotných žiakov. Na strane učiteľa to vyžaduje *prípravu materiálov* a dobrú organizačnú schopnosť. Žiaci sa musia dobre adaptovať a nadobudnúť interakciu. Je to jeden z dôvodov, prečo zo strany učiteľov nie je kooperatívne vyučovanie často využívané.

Učiteľ nedostatočne pripravený na vedenie kooperatívnej koncepcie vyučovania môže mať problém s *organizovanosťou* samotného vyučovacieho procesu. *Nedostatky v organizačných stratégiách* môžu viesť k tomu, že sú žiaci menej aktívni, učiteľ nedokáže v triede vytvoriť atmosféru, ktorá bude prospievať učeniu a pozornosť žiakov môže byť narušená. S tým nepochybne súvisí aj to, že žiaci v jednotlivých skupinách môžu využiť nepozornosť učiteľa, venujúceho sa inej skupine, na to, aby *nepracovali na úlohe, ktorá im bola zadaná*; ich pozornosť je mimo vytýčenej témy a cieľa skupiny (rozprávajú sa o iných témach hodiny a pod.).

K nevýhodám kooperatívneho vyučovania zaraďujeme i *nevhodné umiestnenie žiaka do skupiny*. Napríklad ak slabší žiak bude zaradený do skupiny, kde prevládajú prevažne žiaci s výbornými študijnými výsledkami – slabší žiak môže nadobudnúť pocit, že riešený problém je príliš náročný na zvládnutie, a nestačí skupine. Podobne môže nastať i *nevhodné zvolenie kooperatívneho vyučovania z hľadiska veku žiakov*. Žiak v určitom veku (napríklad adolescencia) sa nemusí cítiť pri skupinovej práci príjemne a môže sa takémuto typu koncepcie vyučovacej hodiny brániť.

2 HISTORICKÝ ZAČIATOK KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA

Počiatky kooperatívneho vzdelávania možno nájsť v niekoľkých významných vzdelávacích hnutiach a myšlienkach, ktoré sa vyvíjali počas mnohých storočí a pripravili pôdu na vytvorenie kooperatívnych a na žiaka zameraných vyučovacích metód. Kooperatívne vzdelávanie má svoje korene vo väčších vzdelávacích hnutiach a ideológiách, ktoré kladli dôraz na angažovanosť študentov, sociálne učenie a tímovú prácu. Kooperatívne vyučovanie sa vyvíjalo od pojmov J. J. Rousseaua a J. Deweyho až po organizované teórie L. S. Vygotského a bratov D. W. a R. T. Johnsonovcov. V súčasnosti je dôležitou súčasťou vzdelávania podporujúceho nielen študijné výsledky, ale aj sociálny rast a začlenenie.

2.1 Genéza vzniku kooperácie

Prví pedagógovia, ako Konfucius a Sokrates, dávali dôraz na učebné osnovy zamerané skôr na učiteľa než na obsah učiva. V ich časoch neexistovali problémy ako nezáujem študentov či iné obmedzenia, a preto si uvedomovali význam skúseností pri výchove detí (Henson 2003).

Jednou z prvých foriem kooperatívneho vyučovania je „tutoring“, čo v angličtine znamená doučovanie alebo vyučovanie. Prvé zmienky o tejto praxi pochádzajú od rímskeho rétora a teoretika pedagogiky Marca Fabia Quintiliana (približne 35 – 100 pred n. l.), ktorý ju spomínal už v 1. storočí n. l. (Jablonský 2006a). Tutoring je definovaný ako doučovanie, pri ktorom učitelia podporujú učenie žiakov prostredníctvom interaktívnych, cieľavedomých a systematických metód (Topping 2000).

V stredoveku bolo vo vyučovacej praxi bežné využívať kooperatívny model učenia. V jeho jednoduchšej podobe sa kooperatívne vyučovanie chápe ako deľba práce medzi učiteľom a žiakmi (Jablonský 2006a).

Robert E. Slavin (1995) uvádza, že história kooperatívneho vyučovania sa dá sledovať až do 17. storočia. Jan Amos Komenský sa v tom čase dopracoval k presvedčeniu, že spôsob spolupráce a vyučovania je prínosný pre žiakov aj učiteľov (Kasíková 2010). V rovnakom období predstavil John Locke koncept zážitkového vzdelávania zahrnujúci projektové, aktívne a kooperatívne vyučovanie (Duckworth 2010).

Významnejší rozvoj kooperatívnej výučby nastal až v 18. storočí, keď sa vytvorili školy, v ktorých sa študenti učili v rovesníckych skupinách. Joseph Lancaster a Andrew Bell v Anglicku založili školy so systémom slúžiacim ako inšpirácia pre ďalšie krajiny. Tento model sa neskôr rozšíril do Spojených štátov amerických na začiatku 19. storočia. V tomto období bol významným podporovateľom skupinového vyučovania Francis Parker realizujúci spomínanú metódu na viacerých verejných školách v Massachusetts (1875 – 1880). Jeho inovatívna forma vyučovania povzbudzovala návštevníkov, ktorí pozorovali využitie skupinového učenia, najmä na jeho propagáciu a ďalší rozvoj (Johnson, Johnson, Smith 2007).

Na konci 18. storočia švajčiarski pedagógovia J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi významne prispeli k orientácii škôl na žiaka. J. J. Rousseau predstavil koncept „všeobecnej vôle“, ktorý zdôrazňuje kolektívne dobro podporujúce suverenitu, rovnosť a bratstvo medzi ľuďmi. Rousseau veril, že každý jednotlivec by mal byť motivovaný uvažovať samostatne a uvedomovať si, že spoliehanie sa len na autoritu učiteľa nie je správne. Namiesto toho sa mal učiť a inšpirovať podnetmi od ostatných (Rousseau 2010).

V 19. storočí J. H. Pestalozzi priniesol myšlienky o dieťati, ktoré by malo aktívne vyhľadávať poznatky a rozvíjať sebadôveru. Pestalozzi podporoval dôraz na pozorovanie a štúdium založené na psychológii a presadzoval, aby dieťa prežívalo a interpretovalo veci vlastnými slovami. Rovnako ako Rousseau, aj Pestalozzi sa sústredil na učenie prostredníctvom vlastného úsilia, pozorovania a skúseností s reálnymi materiálmi a predmetmi. Do popredia sa dostala sebadisciplína prostredníctvom sympatie, lásky a ľudských citov, pričom sa snažil vytvoriť nové vzťahy medzi žiakom a učiteľom (Agarwal, Nagar 2011).

2.2 Kooperácia v 20. storočí až do súčasnosti

K ďalším významným zakladateľom kooperatívneho vyučovania patrili psychológovia a filozofovia z 30. a 40. rokov 20. storočia, ako John Dewey, Kurt Lewin a Morton Deutsch. Medzi najvplyvnejších filozofov a pedagógov v Amerike výrazne podporujúcich rozvoj rovesníckeho vyučovania patrí John Dewey (1859 – 1952) (Henson 2003). Projekty na podporu rovesníckeho učenia, ktoré Dewey realizoval, získali koncom 19. storočia v amerických školách značnú popularitu a vážnosť (Johnson a kol. 1991). Dewey, často označovaný ako zakladateľ progresívneho vzdelávania, sa snažil priniesť študentom autentické vzdelávacie skúsenosti (Sadker a Sadker 2000). Jeho prístup zdôrazňoval, že „keď niečo zažijeme, konáme

podľa toho“ (Dewey, citované v Sutinen, 2008, s. 6). Deweyho cieľom bolo, aby problémy medzi študentmi boli riešené kooperatívnym spôsobom.

John Dewey čelil kritike progresívneho vzdelávania, keďže tento prístup často neumožňoval študentom dosiahnuť stanovené vzdelávacie ciele a osvedčené osnovy. Po vypustení prvého satelitu Sputnik (1957) sa v Amerike vyučovanie ocitlo pod tlakom, ktorý vznikol v dôsledku politického súperenia medzi Spojenými štátmi a Sovietskym zväzom. Tlak mal negatívny dosah na americké školstvo, spôsobil návrat k tradičným vyučovacím metódam, ktoré kladli dôraz na memorovanie faktov a podobne. Napriek tomu kooperatívne vyučovanie pokračovalo v druhej polovici 20. storočia, snažiac sa dokázať, že študenti môžu dosiahnuť vynikajúce výsledky aj prostredníctvom kooperatívneho modelu učenia (Pulliam, Patten 2003).

Kurt Lewin vo svojich publikáciách ako *Riešenie sociálnych konfliktov* a vybraných článkoch o skupinovej dynamike zdôrazňoval význam interakcie medzi členmi skupiny na efektívne dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov. Morton Deutsch, ktorý je tiež významným teoretikom kooperatívneho vyučovania, považoval tento model za vhodnú metódu sociálnej vzájomnej závislosti, ktorá modifikuje myšlienky medzi žiakmi a kladie dôraz na spoluzodpovednosť za skupinovú prácu a prispievanie vlastnými poznatkami (Sharan 2010).

Ruský psychológ Lev Semionovič Vygotskij (1896 – 1934) predstavil na začiatku 20. storočia svoju teóriu sociálneho rozvoja zameriavanú na význam interakcií medzi žiakmi a ich sociálnym prostredím (Leong 2001). Vygotskij bol presvedčený, že deti izolované od sociálnych interakcií sa nevyvíjajú optimálne. Vo svojom výskume pozoroval, že žiaci, ktorí si navzájom pomáhali pri riešení problémov, dosahovali lepšie výsledky než tí, ktorí pracovali samostatne (Henson 2003). Na druhej strane švajčiarsky psychológ Jean Piaget (1896 – 1980) vnímal vývoj viac z inherentného hľadiska. Jeho výskum sa zameriaval na to, ako žiaci interagujú s rôznymi podnetmi na základe svojho porozumenia. Podľa Piagetovej teórie kognitívneho vývoja dieťa prechádza vývojom postupne (Bransford a kol. 2000). Piagetova teória naznačuje, že keď jednotlivci spolupracujú, dochádza k sociokognitívnemu konfliktu ovplyvňujúcemu kognitívnu nerovnováhu. Konflikt môže stimulovať schopnosti a kognitívny rozvoj (Johnson, Johnson 1994). Piaget navrhol, že kognitívny vývoj dieťaťa môže byť podporovaný vzájomným odovzdávaním skúseností medzi žiakmi (Fore a kol. 2006).

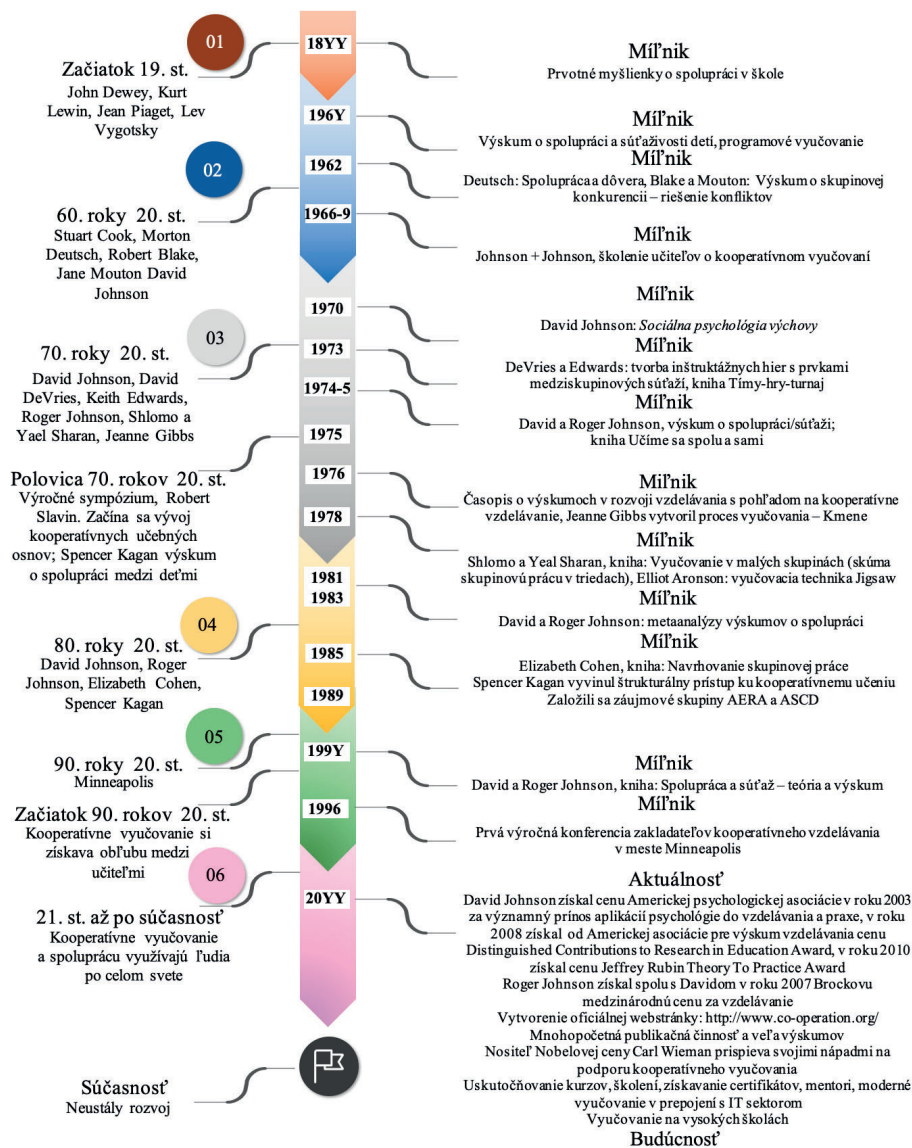
Výskum rovesníckeho vyučovania sa začal rozvíjať v oblasti porovnávania rôznych vyučovacích metód, ako sú individualistické, súťaživé a rovesnícke prístupy, a ich dlhodobý vplyv na žiakov. Tieto snahy môžeme pripísať výskumníkom ako Turner v Anglicku a Triplett v Spojených štátoch amerických. V 20. storočí pokračovali v podobných tendenciách vo

výskume aj vedci ako Mayer v Nemecku a Ringelmann vo Francúzsku (Johnson a kol. 1998). Jednu z prvých rozsiahlych štúdií o spoločnom a konkurenčnom vyučovaní publikoval Miller, ktorý je považovaný za priekopníka v oblasti výskumu spolupráce s využitím laboratórnych experimentov. Po tejto štúdii nasledovala publikácia od Maya a Dooba, ktorá predstavovala prehľad literatúry o konkurencii a partnerskom vyučovaní až do roku 1937 (Johnson a kol. 1998).

Pred druhou svetovou vojnou začali sociálni teoretici ako Allport, Watson, Shaw a Mead vytvárať teóriu kooperatívneho vyučovania, keď zistili, že skupinová práca je efektívnejšia z hľadiska kvality, kvantity a celkovej produktivity v porovnaní s individuálnou prácou (Gilles, Adrian 2003). V roku 1937 vedci May a Doob zistili, že žiaci, ktorí spolupracovali na dosiahnutí spoločných cieľov, dosahovali lepšie výsledky než tí, ktorí pracovali samostatne (May, Doob 1937).

V 70. rokoch 20. storočia pokračoval vývoj a rozvoj kooperatívnej výučby a jej metód (Slavin 1991). Začiatok nových techník predstavoval americký psychológ Elliot Aronson (1932) so svojimi spolupracovníkmi na Texaskej univerzite v Austine, ktorí vyvinuli metódu Jigsaw. Ďalšími významnými výskumníkmi boli bratia David Johnson a Roger Johnson z Minnesotskej univerzity, ktorí vytvorili techniku „Učiť sa spolu“ (Learning Together) a začali školiť učiteľov o moderných vyučovacích princípoch. David DeVries, Keith Edwards a Robert Slavin z Univerzity Johnsa Hopkinsa vyvinuli techniky kooperatívneho vyučovania ako „skupiny-hry-preteky“ (Teams-Games-Tournaments) a „súťaž úspechov“ (Achievement Division). Pred rokom 1970 sa kooperatívne vyučovanie využívalo prevažne na stredných školách, no neskôr sa začalo rozširovať aj na základné školy (Johnson a kol. 1998). V polovici 70. rokov 20. storočia sa vývoj kooperatívnych osnov zintenzívnil, keď americkí psychológovia Robert Slavin (1950 – 2021) a Spencer Kagan (1944 – 2022) pokračovali vo výskume o spolupráci medzi žiakmi. Medzi ďalších výskumníkov zaoberajúcich sa kooperáciou v skupine patria Shlomo Sharan, Yael Sharan, Elliot Aronson a Elizabeth Cohen (Agarwal, Nagar 2011). Až po 90. rokoch 20. storočia začali učitelia opätovne venovať zvýšenú pozornosť využívaniu kooperatívneho vyučovania na univerzitách (Johnson a kol. 1998). Tento prístup získal popularitu najmä po prvých konferenciách, konkrétne v Minneapolise v roku 1996 (Agarwal, Nagar 2011).

Graf 2 Historická genéza kooperatívneho vyučovania (Johnson, Johnson, Holubec 1998, upravené a doplnené Pošteková)



3 METODIKA KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA

Učitelia by mali prostredníctvom kooperatívneho vyučovania podporovať schopnosť žiakov efektívne spolupracovať a naučiť ich riešiť spory a konflikty (O'Leary a kol. 2018). Je dôležité poznamenať, že zavádzanie nových vyučovacích metód si často vyžaduje odklon od tradičných vzdelávacích prístupov (Silva a kol. 2021). Podľa výskumov učitelia hodnotia kooperatívne vyučovanie pozitívne, považujú ho za menej direktívny prístup, čo môže byť pre žiakov motivujúce (Casey a kol. 2009; Casey 2014). Najmä začínajúci učitelia a učiteľka v predprimárnom vzdelávaní čelia mnohým výzvam, ako je nedostatok praxe a skúseností, čo si vyžaduje viac času na rozvoj vyučovacích techník. Deti v materských školách často nemajú dostatočné zručnosti na efektívnu spoluprácu (Cañabate a kol. 2019). Na implementáciu je nevyhnutná dôkladná operacionalizácia, teda plánovanie všetkých krokov v rámci komplexných vyučovacích stratégií (Bodsworth, Goodyear 2017), čo môže byť pre neskúsených učiteľov ďalšou výzvou. Christine Siegel (2005) uvádza, že profesionálny rozvoj kooperatívneho vyučovania u učiteľov bol ovplyvnený najmä ich skúsenosťami, prípravou, zložitou úlohou, plnením výchovno-vzdelávacích cieľov, kurikulárnymi obmedzeniami a podporou od kolegov. Čoraz viac pozornosti sa venuje rozšíreniu technológií v každodennom živote (Kudlová, Sleziaková 2023). Podobne Laurence R. Antil a kol. (1998) zistili, že kvalita implementácie kooperatívneho vyučovania závisí aj od skúseností z odbornej prípravy a pedagogických škôl. Medzi ďalšie obmedzenia patrí správanie žiakov pri práci v skupinách, časový manažment, potreba prípravy, tvorba skupín, formulácia úloh, zameranie na sociálne spôsobilosti, ako aj hodnotenie žiakov v malých skupinách (Gilles, Boyle 2010).

Učitelia by mali vo vyučovacom procese využívať inovatívne prístupy, ktoré môžu aplikovať na každej vyučovacej hodine, v akejkoľvek oblasti a na všetkých úrovniach vzdelávania.

3.1 Učiteľ a žiak v intenciách kooperatívneho vyučovania

Na začiatku tretieho tisícročia kooperatívne vyučovanie predstavuje množstvo flexibilných inovácií, ktoré sa v posledných rokoch rozšírili do vzdelávacieho prostredia v súlade s rozvojom konštruktivismu. Tieto inovácie sú v literatúre známe rôznymi názvami, ako sú koncepcie, modely, stratégie či metódy kooperatívnej výučby. Všetky tieto prístupy majú spoločný cieľ, a to efektívne aplikovať kooperatívne vyučovanie v pedagogickej praxi a podporiť rozvoj medziľudských zručností u žiakov.

Reakcia na meniaci sa svet okolo nás podnecuje i súčasné školstvo. Malo by sa stať moderným využívať v edukácii inovácie, a tým pripraviť žiakov na život v tomto storočí (Tišťanová, Siváková, 2019). Pri rozvoji kooperatívnych postojov žiakov môže učiteľ využiť rôzne vzdelávacie aktivity, ktoré sa zameriavajú na kooperatívnu koncepciu vyučovania, a to ako v škole, tak mimo nej (Nursianawati, Sudiyanto, Winarno 2019). V rámci hodnotenia sú všetci členovia skupiny posudzovaní rovnakou známku. Skupina je hodnotená podľa účasti, výkonu a úrovne spolupráce medzi členmi a s ostatnými skupinami pri riešení spoločných úloh v triede. Učiteľ povzbudzuje všetkých členov skupiny rovnako v závislosti od toho, ako dobre skupiny dosiahli študijné výsledky. Motivuje, chváli, hodnotí a občas poskytuje stimuly či odmeny. Prístup k hodnoteniu má za cieľ podporiť zdravú vzájomnú závislosť medzi žiakmi a v rámci celej skupiny (Hosseini 2009). Taktiež vytvárať pozitívnu atmosféru v školách a triedach, učiť žiakov riešiť vzájomné konflikty prostredia môžeme cez využívanie skupinových a kooperatívnych metód vyučovania (Hanuliaková a kol. 2016).

Detstvo je kritickým obdobím pre formovanie charakteru detí. Ak sa im nedostane správneho vzdelávania v oblasti sociálnych a morálnych postojov, môže to viesť k problémom s ich spoločenskou adaptáciou a správaním v dospelosti. Preto je nevyhnutné, aby sa kooperatívne postoje u žiakov rozvíjali už počas primárneho vzdelávania. V tomto veku sú žiaci ovplyvňovaní k vzorovému pôsobeniu učiteľa, ktorý môže pozitívne formovať ich charakter a postoje (Nursianawati, Sudiyanto, Winarno 2019). Bettina A. Lankard (1992) podporuje názor, že učitelia, pripravujúci svojich žiakov na budúcnosť, by mali čoraz viac využívať metódy zdôrazňujúce spoluprácu v kolektíve. Tieto metódy poskytujú žiakom príležitosti skúmať koncepty a rozvíjať interpersonálne zručnosti (Ndahi, 1987).

3.2 Rola žiaka a učiteľa pri kooperatívnom vyučovaní

Učiteľ zohráva kľúčovú úlohu pri koordinácii a facilitácii skupinových aktivít. Ak chce posilniť (i zaviesť) kooperatívny prístup v triede, môže oboznámiť rodičov a vedenie školy s jeho výhodami a významom pre rozvoj žiakov. Mladí ľudia dnes často potrebujú podporu v rozvoji prosociálnych správania, pevných hodnôt, pocitu zodpovednosti, empatie a uvedomenia si potrieb druhých.

Podľa výskumu Helen Cowieovej a Jean Rudduckovej (1988), ktoré uskutočnili rozhovory so 162 učiteľmi z anglických škôl, sa učitelia delia do štyroch základných kategórií na základe ich prístupu k používaniu kooperatívneho vyučovania:

Tabuľka 2 Delenie učiteľov podľa implementácie kooperatívneho vyučovania (Cowie, Rudduck 1988)

Nepoužívajúci	odmietajú kooperatívne vyučovanie, často kvôli tradičným prístupom k vzdelávaniu, ktoré preferujú, alebo kvôli presvedčeniu, že iné metódy sú efektívnejšie.
Príležitostní	sú skeptickí voči kooperatívne vyučovaniu, často kvôli obavám z jeho účinnosti alebo kvôli zlým predchádzajúcim skúsenostiam, môžu mať problém s presvedčením o jeho prínosoch a neimplementujú ho systematicky.
Rozčleňujúci	sú otvorení kooperatívne vyučovaniu, ale ešte sa len učia, ako efektívne implementovať túto metódu, vyžadujú ďalšie školenie a podporu, aby mohli plne využiť jej potenciál.
Oddaní	aktívne podporujú a implementujú kooperatívne vyučovanie, pretože veria v jeho prínosy pre rozvoj žiakov a zlepšenie ich sociálnych zručností.

Učiteľ, ktorý sa snaží o efektívne zavedenie kooperatívneho vyučovania, musí pracovať na prekonávaní týchto rôznych postojov, zabezpečiť dostatočné školenie a podporu a zároveň pracovať na vytváraní pozitívneho prostredia posilňujúce spoluprácu a rozvoj žiakov.

Zohráva kľúčovú úlohu v odovzdávaní vedomostí a formovaní žiakov. Spolu s rodičmi strávi veľa času s mládežou, preto je jeho úlohou prispievať k rozvoju zručností, vedomostí a hodnôt, ktoré sú prospešné pre spoločnosť a majú širší význam (Tarinje 2018). Zmena úlohy učiteľa v kontexte kooperatívneho vyučovania a spôsobu interakcie so žiakmi potrebuje čas, odhodlanie, neustálu prax a podporu, povzbudenie a spätnú väzbu. Implementácia nových metód si vyžaduje, aby sa učitelia naučili nové poznatky a vytvorili si nový prístup k vyučovaniu, nielen osvojením si nových stratégií (Sharan 2010).

Úlohou učiteľa pri implementácii kooperatívnej vyučovacej koncepcie v triede je zabezpečiť si komplexný prehľad problematiky (Tarinje 2018; Nursianawati, Sudiyanto, Winarno 2019). Učiteľ má v triede, kde sa uplatňuje kooperatívne vyučovanie, podľa Johnsona D. a Johnsona R. (2002), rôzne úlohy a roly. Medzi jeho povinnosti patrí:

- definovanie sociálnych a učebných zručností a cieľov,
- rozhodovanie o veľkosti a zložení skupín, vrátane vytvárania heterogénnych skupín,
- pridelenie rolí žiakom (napríklad čitateľ, zapisovateľ, motivátor, kontrolór a pod.),
- rozdelenie materiálu a správne usporiadanie miestnosti,
- vysvetlenie úloh, cieľov, konceptov a princípov, ktoré žiaci musia poznať, aby úspešne dokončili úlohy a dodržiavali postupy,
- objasnenie kritérií a významu pozitívnej vzájomnej závislosti a spolupráce medzi členmi skupiny.

Okrem zabezpečenia kvalitnej úrovne vzdelávania by sa mal učiteľ neustále usilovať o rozvoj svojich pedagogických a psychologických kompetencií. Čáp (1993) zdôrazňuje, že by sa mal učiteľ zamerať nielen na svoj vlastný profesionálny rast, ale aj na interakcie so žiakmi, rodičmi, kolegami a na rôzne aktivity v rámci regiónu, pričom by mal podporovať aj svoj fyzický a psychický stav. Učiteľ by mal byť pre žiakov, najmä na základných školách, vzorom, ktorý si zasluhuje rešpekt a dôveru. Pri implementácii kooperatívnej výučby sa úloha učiteľa mení v porovnaní s tradičným frontálnym vyučovaním. Učiteľ naďalej riadi vyučovanie, ale zároveň vytvára podmienky pre prácu kooperatívnych skupín. Aby bol úspešný v tejto úlohe, mal by spĺňať určité požiadavky: mať široké poznatky o kooperatívnom vyučovaní, byť inovatívny, odvážny a uvedomiť si, že jeho úlohou je nielen učiť fakty a informácie, ale aj naučiť žiakov, ako sa učiť a pracovať s informáciami. Je potrebné pripraviť sa na to, že jeho úloha sa mení z učiteľa – nositeľa informácií na učiteľa – radcu a konzultanta.

Mäkké zručnosti, známe aj ako sociálne alebo interpersonálne zručnosti, sú dôležitou súčasťou profesijných zručností učiteľa. Ide o súbor vlastností, ktoré ovplyvňujú komunikáciu, empatiu, tímovú prácu, zvládanie konfliktov a celkovú interakciu s ostatnými. Mäkké zručnosti sú pre učiteľov veľmi dôležité, pretože priamo ovplyvňujú vzťahy so žiakmi, kolegami a rodičmi, ako aj efektívnosť vyučovania a dosahovanie vzdelávacích cieľov.

K mäkkým zručnostiam patria medziľudské zručnosti, komunikácia, tímová práca, riešenie konfliktov, prispôsobivosť a emocionálna inteligencia. Spomínané zručnosti sú kľúčom k efektívnej interakcii so študentmi a kolegami a majú významný vplyv na schopnosť učiteľa vytvárať pozitívne prostredie na učenie (Hanuliaková, Lobotková 2023). Chondekar (2018) uvádza, že mäkké zručnosti zvyšujú kompetencie učiteľov, zlepšujú ich interakciu s triedou, úroveň spolupráce, riešenie problémov a mieru zavádzania inovatívnych metód učebných osnov. Učelia musia byť schopní používať alebo uplatňovať mäkké zručnosti. Ich vplyv a význam je dvojaký – na jednej strane majú dôležitú výchovnú funkciu, na druhej strane pôsobia ako vzor konania a správania. Vzťah medzi učiteľmi a žiakmi má významný vplyv na učebné aktivity žiakov a ich postoj k škole. Zdá sa, že nedostatočne uplatňujeme, rešpektujeme a oceňujeme skutočnosť, že dobrá práca učiteľa, ktorá sa v mnohom vyznačuje mäkkými zručnosťami, má silný motivačný účinok na žiakov a že dobré výsledky žiakov spätne motivujú prácu učiteľov (Petlák 2023).

K princípom učiteľa vo vzťahu k pravidlám podľa Hanuliakovej (2023) patria:

- (1) je zodpovedný za všetko, čo sa deje v triede,
- (2) musí mať pozitívny postoj k pravidlám v triede,

- (3) podporuje žiakov v budovaní pozitívneho emocionálneho vzťahu k pravidlám,
- (4) dôsledne uplatňuje preventívne opatrenia ako súčasť riadenia triedy,
- (5) hovorí so svojimi žiakmi o pravidlách v triede,
- (6) precvičuje pravidlá v triede napodobňovaním problémových situácií,
- (7) plní svoju úlohu v triede ako vzor dodržiavania pravidiel,
- (8) pozitívne a presvedčivo komunikuje o všetkých aspektoch súvisiacich s témou pravidiel,
- (9) dodržiavanie pravidiel a školského poriadku sa musí vyžadovať od všetkých učiteľov.

S postupom vzdelávania na základnej a strednej škole sa zvyšuje zodpovednosť žiakov za ich vlastné učenie a rozvoj. Stávajú sa lepšie pripravení prevziať väčšiu zodpovednosť za svoj pokrok, dozrievajú a získavajú schopnosť vytrvať, regulovať svoje správanie a impulzy, primerane reagovať a počúvať s porozumením. Kľúčové pre úspech týchto žiakov sú sústredenosť, vytrvalosť a podpora učiteľov. Učebné osnovy kooperatívneho vyučovania si vyžadujú pravidelné precvičovanie, schopnosť reagovať na kritiku (v rámci možností), osobnú reflexiu a odhodlanie žiakov osvojovať si nové zručnosti a pojmy (The Ontario Curriculum, 2018). Kooperatívne vyučovanie poskytuje vhodný spôsob na interakciu medzi žiakmi, kde sa žiaci učia zameriavať na rôzne perspektívy a alternatívy, vymieňať si myšlienky, hodnotiť a poskytovať si spätnú väzbu (Millis 2002). Prostredníctvom interakcie sa žiaci učia diskutovať o problémoch, objasňovať rozdiely a vytvárať nové poznatky (Mercer, Wegerif, Dawes 1999; Webb, Mastergeorge 2003). Učia sa komunikovať a vysvetľovať nové skúsenosti, čo im pomáha vytvárať nové spôsoby myslenia a cítenia (Gilles, Boyle 2010).

Počas základnej školy sa stáva sociálny a osobnostný rozvoj žiakov veľmi dôležitým. V tomto období začínajú žiaci viac vnímať ľudí okolo seba a aktívne sa zapájajú do sociálnych interakcií a hier. Pri hrách by mali vedieť spolupracovať, čo im pomáha učiť sa o sebe a o svojich spolužiakoch (Bacanlı 2006; Bee, Boyd 2009). Budovanie zdravých vzájomných interakcií s ostatnými je kľúčovou súčasťou objavovania sveta okolo nich. Vývinová psychológia ukazuje, že sociálne zručnosti sú pre žiakov nevyhnutné na rozvoj komunikácie, budovanie pozitívnych vzťahov a zdravý duševný vývin (Bacanlı 1999). Rozvoj sociálnych zručností a správania je zásadný pre rast žiakov vo všetkých oblastiach. Cieľom podpory vlastností ako sociálna nezávislosť, sebavyjadrenie a sebadôvera je zlepšiť ich sociálne správanie a uľahčiť ich adaptáciu v škole a spoločnosti (Bellis 2002; Bender 2012). Neformálne vzťahy ovplyvňujú sociálne správanie žiakov a ich študijné výsledky. Výskum (Koubeková

1993) konštatuje, že žiaci, ktorí majú v škole alebo v skupine sociálne uznanie, sú tolerantnejší a prosociálnejší než ich menej obľúbení rovesníci čeliaci častejším konfliktom alebo bez prejavu emócií.

Jednou z hlavných úloh kooperatívneho vyučovania je podporovať u žiakov hodnoty, pocit zodpovednosti, uvedomenie si potrieb druhých a skúsenosť so spoluprácou v kolektíve. Žiaci sa učia vážiť si seba aj svoje okolie, čo im umožňuje asertívne riešiť konflikty a konať v súlade s ostatnými, nie proti nim. Taktiež si uvedomujú svoju identitu v kontexte vzájomnej spolupráce. Motivácia žiakov zlepšovať sa vychádza skôr z túžby dosiahnuť vlastné alebo skupinové ciele než z rivality a porovnávaní sa s ostatnými.

3.3 Formy a metódy kooperatívneho vyučovania

Kooperatívne vyučovanie sa uplatňuje pri práci v malých skupinách s cieľom optimalizovať svoje učenie a vzájomné učenie sa (Johnson, Johnson, Holubec 1998a, 1998b). Tento prístup umožňuje každému žiakovi, bez ohľadu na vek, zapojiť sa do spolupráce pri plnení úloh z akéhokoľvek učebného plánu. Formálne kooperatívne vyučovanie sa používa pri úlohách trvajúcich od jednej vyučovacej hodiny až po niekoľko týždňov. Neformálne je určené na krátkodobé aktivity, ako sú diskusie (od niekoľkých minút do jednej vyučovacej hodiny), a je súčasťou priamej výučby. Kooperatívne základné skupiny, naopak, fungujú zvyčajne pol roka až rok a poskytujú členom podporu, povzbudenie a asistenciu potrebnú na dosiahnutie študijných pokrokov.

Vyššie uvedené tri typy kooperatívneho vyučovania môžu byť integrované do vyučovania počas celého školského roka. Okrem toho existuje množstvo ďalších spôsobov, ako štruktúrovať kooperatívne vyučovanie, a to:

- tímy/hry/turnaje (DeVries, Edwards 1974);
- skupinové vyučovanie (Sharan, Sharan 1976);
- skladačka (Aronson a kol. 1978);
- komplexné vyučovanie (Cohen E. 1994);
- štruktúrálnej prístup (Kagan, In : Slavin a kol. 1985);
- kooperatívny integrovaný program čítania a skladania (Stevens, Madden, Slavin, Farnish 1987);
- predpovede párov (Adamusová a kol. 2001);

- diskusia, riešenie problému, práca na produkte, stimulácia, rolové hry (Kasíková 2001);
- rounds, carousel, návštevníci, goldfish bowl, pojmové mapy (Sitná 2009);
- 1-2-všetci, 1-2-4-všetci, reportér na cestách, trojfázové interview, okrúhly stôl po poradi, okrúhly stôl s hovoriacim perom, okrúhly stôl s písacím perom, kontrola s partnerom, zasielanie úloh, metóda 1-2-3-4-my, dvojité kruhy, prestieranie, skupinové puzzle (Černotová, Ištvan 2015);
- spoločné myšlienkové mapy, metóda skupinového riešenia problému, Phillips 66, HOB0, DITOR, práca na produkte, metóda hrania rolí, kooperatívne hry, číslované hlavy pracujúce spolu, premýšľanie – dvojica – výmena, tím – pár – sólo, technika snehová guľa, prekrížené skupiny, bzučiacie skupiny, povedz a vymeň sa, vnútorný – vonkajší kruh, kolotoč, kruh okolo mudrca, kontrola v pároch, čo sa hodí, okolo stola, rohy (Zastková 2021).

Na úrovni školy môžu učitelia pravidelne spolupracovať, a to týždenne vo vyučovacích tímoch alebo študijných skupinách. Môžu sa tiež zapájať do školského rozhodovania a kooperatívne organizovať školské stretnutia a podujatia (Johnson, Johnson 1994).

Bližšie sa zameriame na vybrané metódy kooperatívneho vyučovania, ktoré sa ukázali ako mimoriadne účinné v rôznych vzdelávacích kontextoch. Každá z týchto metód má špecifické výhody a dá sa prispôsobiť rôznym vzdelávacím skupinám, tematickým oblastiam a cieľom vzdelávania. V nasledujúcej časti sa podrobnejšie zameriame na jednotlivé metódy:

- **Diskusia:** Pri kooperatívnom vyučovaní sa žiaci zapájajú do diskusií medzi sebou, pričom učiteľ často nezasahuje alebo sa zúčastňuje iba zriedkavo. Cieľom diskusie je objasniť problém a pomôcť žiakom pochopiť vyučovaný obsah. Pri individuálnych otázkach odpovedajú členovia skupiny spoločne, pýtajú sa navzájom a diskutujú o rôznych témach. Počas diskusie sa žiaci navzájom počúvajú, obhajujú svoje názory a stanoviská, a zároveň precvičujú svoje individuálne porozumenie (Maňák 1997).
- **Riešenie problémov:** Metóda podporuje aktívnu a samostatnú prácu žiakov. Skupiny žiakov dostávajú rovnaké zadanie alebo problém, ktorý môžu riešiť rôznymi spôsobmi. Žiaci sa učia prostredníctvom vlastného úsilia a samostatného myslenia, čo vedie k získavaniu trvalých vedomostí a zručností. Je efektívne, ak na konci vyučovacieho procesu skupiny spoločne diskutujú o svojich novonadobudnutých poznatkoch (Maňák 1997).

- **Práca na produkte:** Od metódy riešenia problémov sa líši tým, že vedie ku konkrétnemu produktu. Na produkte pracujú všetci členovia skupiny, vytvárajú ho spoločne a ich činnosti musia byť koordinované. Pri tejto metóde musíme prácu žiakov aj zhodnotiť, hodnotíme jednotlivé časti práce alebo porovnávame najlepšie výrobok skupiny (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).
- **Rolové hry:** Pri rolových hrách sú žiakom pridelené konkrétne úlohy a perspektívy, na základe ktorých majú riešiť problém alebo úlohu. Ako uvádza Hana Kasíková (1997), v rámci štvorčlenného tímu môžu žiaci vykonávať štyri základné funkcie: koordinátor, sekretár, pracovník s informáciami a pozorovateľ. Úloha žiakov je chápaná a vykonávaná na základe interpretácie danej roly.
- **Simulácia:** Podľa Šťávu (In: Maňák 1997) by sa mali udalosti simulovať tak, aby žiaci mohli precvičovať zvládanie reálnych životných situácií. Žiaci sú schopní samostatne premýšľať a reagovať na úlohy v situáciách, ktoré vnímajú ako skutočné. Tento prístup umožňuje žiakom osvojiť si rôzne schopnosti, ako efektívne uvažovanie či toleranciu, a poskytuje primeraný priestor na vyjadrenie ich názorov.
- **Návštevníci:** V závislosti od typu vyučovacej hodiny a počtu žiakov učiteľ pripraví pracovné miesta, tzv. „návštevné miesta“. V závislosti od počtu žiakov v skupine učiteľ pripraví 4 až 6 pracovných staníc pre skupinu 4 až 6 žiakov. Týmto rozdelením sa zabezpečí, že celá trieda bude pracovať. Na každom pracovnom mieste je pripravený veľký list papiera s napísanou oblasťou alebo problémom, na ktorom budú žiaci pracovať. Oblasti, na ktorých sa bude pracovať, by mali navzájom súvisieť (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).
- **Rounds:** Cieľom metódy je zhrnúť údaje, fakty, názory alebo postoje k určitej téme. Princíp tejto metódy spočíva v tom, že učiteľ rozdelí žiakov do „kruhových“ skupín, skupiny pracujú súčasne a snažia sa navzájom nerušiť. Učiteľ žiada žiakov, aby odpovedali postupne, hoci môžu niektorú tému preskočiť. Žiak, ktorý nechce odpovedať, neodpovedá, učiteľ ho nenúti odpovedať a žiaci v kruhu pokračujú v odpovediach. Žiaci, ktorí neodpovedali alebo nechcú odpovedať, sú na konci opäť vyvolaní. Počas aktivity zaznamenáva získané odpovede a na záver ich zhrnie alebo doplní (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).
- **Goldfish Bowl:** Zaraduje sa medzi zložitejšie metódy. Je stredne náročná na priestor, organizáciu žiakov a veľmi náročná na riadenie vyučovacieho procesu. Metóda v sebe zahŕňa dve zručnosti: prácu formou diskusie a schopnosť aktívneho pozorovania a

záznamu. Základom tejto metódy je diskusia vedená učiteľom. Na diskusii sa zúčastní polovica žiakov, druhá časť triedy vytvorí skupinu pozorovateľov, ktorí pozorujú a hodnotia diskutujúcich (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).

- **Titulná strana:** Metódu sa odporúča aplikovať v menších skupinách. Každá skupina musí vytvoriť návrh na titulnú stranu novín. Na spomínaný účel sa zhromažďujú informácie, z ktorých musia skupiny vytvoriť texty. Text by mal byť dobre vybraný, informácie by mali byť relevantné a titulná strana by mala byť aj gramaticky a štylisticky správna. Metóda je vhodná na tvorbu školských novín alebo časopisu (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).
- **Okrúhly stôl:** Základom tejto metódy je položiť na stôl list papiera a pero. Jeden člen skupiny napíše nápad, myšlienku alebo názor na danú tému, podá papier a pero osobe po svojej ľavici, ktorá myšlienku ďalej rozvíja a podá papier ďalšej osobe (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).
- **Spoločnou ceruzkou:** Žiaci sedia oproti sebe vo dvojiciach a dostanú hárok papiera a ceruzku. Úlohou žiakov je nakresliť ceruzkou obrázok bez toho, aby spolu hovorili. Je dôležité, aby sa obaja žiaci pohybovali a držali ceruzku (Jablonský 2006b; Sitná 2009; Kasíková 2010; Lužinská 2013).
- **Brainstorming:** V preklade znamená „búrka nápadov“. Jej hlavným cieľom je tvorivé riešenie konkrétneho problému, za hlavný princíp možno považovať prácu s asociáciami. Prvýkrát bola táto metóda použitá v roku 1938, z čoho môžeme usudzovať, že nejde o novú metódu. Jej zakladateľom bol Američan A. F. Osborn, ktorý si uvedomil, že mnohí ľudia nechcú vyjadrovať svoje myšlienky nahlas, pretože sa obávajú negatívnej reakcie okolia, a preto vytvoril metódu, ktorá eliminuje napätie a zbavuje účastníkov strachu zo zlyhania tak, aby nebrzdil kreativitu (Maňák, Švec 2003; Lokšová, Lokša 2003).
- **Reportér na cestách:** Ide o šesť nadväzujúcich krokov. V prvom študenti pracujú samostatne, pričom každý študent si zapisuje svoje myšlienky a nápady na danú tému, v druhom kroku študenti pracujú vo dvojiciach a vedú medzi sebou úvodný rozhovor a potom učiteľ posielajú študentov „do sveta“ ako reportérov. Žiaci sa postavia a hľadajú si partnera, ktorý nie je ich spolužiakom alebo členom skupiny. Keď si nájdú partnera, žiaci sa navzájom podelia o svoje názory na danú tému a zapíšu ich. Tretí krok sa opäť zameriava na rozhovor, ale s tým rozdielom, že reportéri si opäť nájdú iných

respondentov, navzájom si kladú otázky na danú tému a robia si poznámky na papier. Štvrtý krok sa zameriava na skupinovú prácu, t. j. študenti reportéri sa vrátia do svojich štvorčlenných skupín a podajú správu o tom, čo na svojej ceste zistili. Piaty krok zahŕňa analýzu, diskusiu a prezentáciu výsledkov cesty. V poslednom kroku učiteľ hodnotí prácu študentov, ich správanie počas rozhovoru, ich prístup ku kladeniu otázok a správne vedenie rozhovoru (Hoffman 2010).

- **Reportér na cestách:** Odporúča sa používať túto metódu najmä so žiakmi základných škôl, pretože jej cieľom je podporiť širšiu výmenu myšlienok, nápadov, skúseností a riešenie problémov medzi žiakmi. Výhodou tejto metódy je zvýšenie motivácie žiakov a odstránenie stereotypov v triede (Hoffman 2010).

4 KOMPARÁCIA VÝSLEDKOV VYUŽÍVANIA INOVATÍVNYCH FORIEM KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA PODĽA ŠTÁTNEJ ŠKOLSKEJ INŠPEKCIE

Podobne ako v mnohých iných krajinách, školská inšpekcia zabezpečuje kvalitu a úroveň výučby vo vzdelávacích inštitúciách. Na Slovensku je za túto úlohu zodpovedné najmä Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Naším cieľom je vytvoriť prehľad výsledkov Štátnej školskej inšpekcie od školského roku 2012/2013 do 2022/2023, so zameraním na využívanie inovatívnych a aktivizujúcich foriem vzdelávania, ako i aplikovanie kooperatívneho vyučovania v praxi. Pri porovnávaní výsledkov Štátnej školskej inšpekcie sme hodnotili občianske a sociálne kompetencie žiakov, vrátane spolupráce pri skupinovej práci, akceptácie pravidiel, príležitostí na prezentáciu a hodnotenie výsledkov spoločnej činnosti. Zahŕňa aj schopnosť vyjadriť alebo vypočúť názor a obhájiť svoje myšlienky argumentmi počas diskusie.

Aby sa zabezpečila kvalita vzdelávania, spravodlivosť, bezpečnosť a zodpovednosť vo vzdelávacom systéme, Štátna školská inšpekcia presadzuje hodnoty, ktoré z nej robia nenahraditeľného partnera pre školy a školské zariadenia. Kvalitné vzdelávanie sa zameriava na prípravu žiakov na úspešný a zmysluplný život. Zároveň sa snaží podporovať inkluzívne vzdelávanie v bezpečnom prostredí rešpektujúce potreby a rôznorodosť detí a žiakov, bez ohľadu na ich pohlavie, etnický pôvod, náboženstvo, fyzické schopnosti alebo sociálne zázemie. Profesionálny rozvoj učiteľov a riaditeľov je podporovaný monitorovaním ich kvalifikácie, vedomostí, schopností a odbornej prípravy. Inšpekcia taktiež podporuje transparentnosť činnosti vzdelávacích inštitúcií a informuje verejnosť o výsledkoch hodnotenia jednotlivých škôl. Prostredníctvom pravidelných hodnotení a pozorovaní škôl identifikuje ich silné a slabé stránky a poskytuje cieleňé odporúčania na zlepšenie úrovne výkonnosti.

Hospitácie vo vzdelávacom procese sa väčšinou využívali na podporu rozvoja kľúčových kompetencií žiakov, pričom najväčší dôraz bol kladený na pracovné návyky, zručnosti, poznávacie a komunikačné schopnosti. Avšak občianske a sociálne kompetencie, ako sú schopnosť žiakov hodnotiť a posudzovať samých seba, rozvoj kritického myslenia, tímovej práce a celoživotného vzdelávania, zostávali naďalej menej skvalitnené.

Na hodinách sa často nevytvárali optimálne podmienky na rozvoj týchto sociálnych a občianskych kompetencií. Niektorí učitelia nezaradili do výučby kooperatívne metódy, úlohy

pre skupiny boli zadávané jednotne a ich prezentácia bola zdĺhavá a neatraktívna. Skupinová práca bola niekedy nesprávne vysvetlená, bez jasných pokynov, čo spôsobilo, že úlohy zvládli len tí komunikatívnejší a zručnejší žiaci. Na druhej strane, viac ako polovica hodín implikovala kooperatívne spôsoby práce, kde žiaci prejavovali zdravú súťaživosť, empatiu a toleranciu.

4.1 Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania od školského roka 2012/2013 do 2022/2023

Pri pozorovaní základných škôl sa vyskytli výrazné nedostatky vo vzdelávacom procese, hoci vedúci zamestnanci podporovali vzdelávanie učiteľov v oblasti uplatňovania a používania moderných, tvorivých foriem a techník výučby. Hospitácie mali predovšetkým vytvoriť podmienky potrebné na zaručenie rozvoja kritických kompetencií vo vzdelávacom procese. Najviac sa rozvíjali pracovné návyky, kognitívne a jazykové schopnosti žiakov. Na občianske a sociálne kompetencie – schopnosť žiakov hodnotiť a posudzovať samých seba, ako aj rozvoj kooperatívneho vyučovania, tímovej práce a tiež ich schopnosť celoživotného vzdelávania – sa naďalej kládol nedostatočný dôraz. Na stredných odborných školách boli zistené vážne nedostatky vo vysvetľovaní učebných osnov. Medzi ne patrila nezrozumiteľnosť a neodbornosť výkladu, jeho prílišná dĺžka, zlá organizácia vyučovacej hodiny a úplná absencia učebných pomôcok – aj keď si to predmet vyžadoval. Pre učiteľov bolo náročné plánovať vyučovacie hodiny a realizovať kooperatívnu výučbu kvôli zvyšujúcemu sa počtu žiakov v triede potrebných špeciálnu pomoc (Štátna školská inšpekcia 2012/2013).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2013/2014

Pri plánovaní vyučovacích hodín na základných školách prevládala frontálna a individuálna práca; kooperatívne vyučovanie sa takmer nepoužívalo a nie vždy sa vykonávalo metodicky či organizovane správne. Žiaci boli vyzývaní, aby dodržiavali správne pracovné postupy s cieľom podporiť kooperatívnu výučbu, ktorá bola zvolená počas vyučovacieho procesu. Niektorí vyučujúci nedokázali dostatočne dohliadať na organizáciu skupinovej práce, čo sa prejavilo v úlohách a aktivitách, ktoré zadávali, pre skupiny boli nevhodné alebo pôsobili neatraktívne. Alternatíva vzájomnej spolupráce nebola v pokynoch vyučujúcich vždy explicitne definovaná a niekedy vysvetlenie postupu práce úplne absentovalo. Čiastočné formovanie občianskych a sociálnych kompetencií bolo mnohokrát na priemernej úrovni. Z preskúmaných tried na stredných školách takmer polovica (56 %), využívala organizačné formy výchovno-

vzdelávacieho procesu, ktoré prispievali k získavaniu občianskych a sociálnych zručností. Len v 42 % tried sa využívala podpora skupinovej práce či práce vo dvojiciach. Vo väčšine študijných odborov prevládali frontálne a individuálne metódy práce, pričom vo vyučovaní cudzích jazykov bola najobľúbenejšia práca vo dvojici. Žiaci sa aktívne zapájali do diskusií alebo do praktických cvičení. Nebáli sa hovoriť o svojich emóciách a hodnotách, často a spontánne vyjadrovali svoje vlastné myšlienky a postoje. Medzi žiakmi navzájom, ako aj medzi skupinami prebiehala intenzívna komunikácia, spolupráca a vzájomný rešpekt. Kooperatívne vzdelávanie prevažovalo v prírodovedných predmetoch, pričom pracovali prostredníctvom problémových aktivít (Štátna školská inšpekcia 2013/2014).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2014/2015

Vnútný systém kontroly a hodnotenia zamestnancov zahŕňal okrem všeobecných metód hodnotenia aj osobitné stupne a kritériá hodnotenia. Vedúci pedagogickí zamestnanci neplnili plánované kontrolné úlohy v dostatočnej miere (50 %), len zriedkavo (37 %) realizovali nápravné opatrenia na odstránenie zistených nedostatkov a ich následná spätná väzba bola priemerná (25 %). Kontroly týkajúce sa spôsobu organizácie výučby na pracoviskách boli zjavne nedostatočné, pokiaľ ide najmä o praktickú výučbu. Nedôsledné využívanie hospitácií na posilnenie kľúčových kompetencií žiakov, využívanie inovatívnych stratégií výučby a dodržiavanie noriem hodnotenia a kategorizácie žiakov mali nepriaznivý vplyv na úroveň vzdelávacieho procesu. Štátna školská inšpekcia priniesla negatívne zistenia týkajúce sa: stanovenia jasných a konzistentných učebných cieľov, ktoré formujú osobnosť žiakov; dodržiavania taxonómie cieľov učebného procesu; zadávania úloh, ktoré uľahčujú rozvoj kognitívnych procesov vyššieho rádu; a uplatňovania stratégií kooperatívneho vyučovania. Keďže len malé percento učiteľov stredných škôl (27 %) sa rozhodlo organizovať vyučovanie tak, aby mohli využívať skupinové vyučovanie, žiaci nemali dostatok príležitostí na rozvoj spolupráce, verbálneho prejavu alebo sociálnych zručností. V dôsledku toho rozvoj občianskych a sociálnych kompetencií nepatrí medzi silné stránky vzdelávania (Štátna školská inšpekcia 2014/2015).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2015/2016

Uprednostňovaná frontálna organizácia vyučovania na základných školách zamedzovala rozvoju sociálnych schopností. Skupinová a frontálna práca sa dynamicky striedali na menej ako polovici sledovaných hodín. V štruktúre skupinových projektov sa vyskytovali väčšie

rozdiely. Učitelia stredných škôl naďalej používali aktivizujúce techniky, časté bolo didakticky nevhodné diktovanie poznámok alebo podpora vedomostí bez ohľadu na ich praktické využitie. Rozsah analýzy znižoval kvalitu výstupov aj pri pravidelnej práci s rôznymi textovými úlohami. Väčšina spätnej väzby k výučbe bola poskytovaná na záver vyučovacej jednotky, avšak niekedy sa jej nevenoval dostatok času alebo sa nevybrali vhodné otázky, podnecujúce úplný obraz o úrovni porozumenia a osvojenia informácií. Významnú úlohu pri neúspechu žiakov zohrali aj vnútorné faktory, ktoré sa prejavili v ich všeobecnom nedostatku nadšenia a motivácii pre štúdium (Štátna školská inšpekcia 2015/2016).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2016/2017

Na základe hospitačných činností na základných školách sa zistilo, že vo vzdelávacom procese pretrvávajú tradičné pracovné postupy a prístupy. Z hospitovaných tried menej ako polovica využívala inovatívne spôsoby. Väčšina stratégií, ktoré učitelia používali, bola zameraná na zapamätanie si obsahu, porozumenie a aplikáciu. Z organizačných foriem uprednostňovali skôr samostatnú alebo frontálnu prácu, málo sa podporovala kooperatívna spolupráca a vzájomná komunikácia v rámci skupín žiakov. Tieto formy využívali učitelia na svojich hodinách menej často. Nedostatočne sa využívali vyučovacie stratégie, ktoré mali podporiť žiakov pri získavaní základných kompetencií. Na pozorovaných hodinách ich využívala len tretina učiteľov. Z inšpekčných zistení vyplynulo, že na väčšine hospitovaných hodín boli žiaci oboznámení s výchovno-vzdelávacími cieľmi, ale nie vždy komplexne. Mnohokrát chýbalo formulovanie afektívnych cieľov, čo bolo jednou z príčin nižšej úrovne formovania osobnosti žiaka prostredníctvom želaných hodnotových postojov. Iba 43 % absolvovaných hodín posilňovalo občianske a sociálne spôsobilosti (Štátna školská inšpekcia 2016/2017).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2017/2018

Systematická podpora rozvíjania občianskych a sociálnych spôsobilostí vo vyučovaní na základných školách prevažne chýbala. Vyučujúci na viac ako polovici hodín nevytvárali dostatočný časový priestor na diskusiu, na vyjadrenie hodnotových postojov a názorov o preberaných témach, neponúkali príležitosť riešiť, skúmať a prepájať problém s realitou. Menej často zadávali žiakom hodnotiace otázky na zaujatie stanoviska, na vyslovenie názoru, posúdenie správnosti/nesprávnosti riešenia zadaní. Žiaci boli motivovaní a vedení k aktívnej občianskej angažovanosti a k osobnej zodpovednosti prevažne len na hodinách etickej výchovy

a občianskej náuky. Na úspešnejších stredných školách boli najobľúbenejšími vyučovacími stratégiami slovné, ktoré aktivizujú, motivujú, vzbudzujú záujem u žiakov. Inovatívne techniky sa zriedkavo používali samostatne, niekedy sa používali v spojení s diskusiami. Menej úspešné stredné školy používali predovšetkým náhodne zvolené prístupy, pričom najobľúbenejší bol monologický výklad. Vo väčšine tém sa inovatívne prístupy nevyskytovali; v skupine úspešných škôl sa využívali v spojení s verbálnymi metódami približne o polovicu menej. Výklad nepomáhal rozvoju čitateľských schopností, pretože bol obvykle nezaujímavý a žiaci boli len pasívni príjemcovia. Príležitostné diktovanie poznámok stratilo schopnosť efektívne a správne zachytiť text, usporiadať údaje a vyťažiť z povedaného najdôležitejšie informácie. Väčšinou nevenovali spätnej väzbe adekvátny čas, na viac ako polovici hodín žiaci nemali veľa príležitostí prejať vlastnú tvorivosť a predstavivosť. V dôsledku toho niektorí zdatnejší žiaci stratili záujem o učenie a rozvíjanie tvorivejších techník riešenia problémov. Zlepšenie si vyžaduje rozvoj sociálnych zručností prostredníctvom dobre vedených skupinových projektov. Na gymnáziách zriedkavo používali alebo takmer vôbec nepoužívali metódy kooperatívneho vyučovania. Občas žiaci zadaniam nerozumeli. Dôvodom bolo nedostatočné poskytnutie potrebných usmernení, aktivity neboli dobre naplánované a žiaci nerešpektovali pokyny na skupinovú prácu, čím sa spolupráca stávala bezcieľnou. Prostredníctvom diskusií o aktuálnych politických, sociálnych a globálnych otázkach, ako aj prezentovaním protichodných názorov a prejavovaním vzájomného rešpektu mohli žiaci najviac rozvíjať svoje občianske kompetencie (Štátna školská inšpekcia 2017/2018).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2018/2019

Na väčšine pozorovaných stretnutí základných škôl bola priaznivá atmosféra, žiaci sa správali primerane a nadväzovali neformálne vzťahy s učiteľmi aj ostatnými žiakmi. Na niektorých hodinách však žiaci stratili záujem o tému v dôsledku pasívneho a občas diktátorského prístupu učiteľov (7 %). Viac ako polovica pozorovaných hodín nepodporovala rozvoj sociálnych kompetencií, pretože chýbal konsenzus o kooperatívnej práci, ústretový dialóg a povzbudzovanie k racionalizácii výsledkov činnosti. Väčšina žiakov preukázala schopnosť prijať zodpovednosť za svoje konanie, vykonať požadované zmeny a mať pochopenie pre svojich spolužiakov.

Vo všeobecnosti triedy preukázali trpezlivosť, empatiu a ochotu pracovať. Jedným z najčastejších nedostatkov bola nesprávna organizácia skupinovej práce. Skupinám nebolo umožnené prezentovať výsledky svojej práce v 53 % predmetov a v 67 % hodín im dokonca

nebolo umožnené kriticky reflektovať alebo obhajovať svoju prácu. Na stredných školách boli v teoretickom aj praktickom vzdelávaní ovplyvnené neschopnosťou učiteľov poskytnúť dostatočné príležitosti na rozvoj kritických kompetencií. Vyučujúci nevyužívali stratégie a úlohy, ktoré by žiakov podnecovali k aktívnemu a činnému štúdiu. Okrem toho neposkytovali žiakom dostatočný priestor na zodpovednú prácu v skupinách, na reflexiu vlastného výkonu a rozvoja učenia sa, ani na kooperáciu. Na polovici pozorovaných hodín sa nepoužívali účinné vyučovacie taktiky, nedostatočné zameranie učiteľov na pomoc žiakom pri budovaní ich občianskych kompetencií sa prejavilo v množstve času, ktorý vyčlenili žiakom na vyjadrenie ich názorov a hodnôt. Žiaci stredných škôl v učebných odboroch vyjadrovali svoje názory na preberané témy niekedy neochotne a stručne, nie vždy s veľkou presnosťou, príležitostne z nedostatočnej spolupráci v triede či kvôli slabým komunikačným schopnostiam. Názory učiteľov a žiakov boli vo všeobecnosti aktívne vypočuté, rešpektované a obidve strany sa nereagovali negatívne na odlišné morálne postoje. Vzhľadom na nedostatok príležitostí na budovanie kooperatívnych schopností, ktoré by zlepšili sociálne väzby pri skupinovej práci, žiaci vykazovali nízku úroveň osvojených sociálnych kompetencií. Žiaci, ktorí častejšie pracovali v skupinách, dokázali spolupracovať, rešpektovať sa navzájom a dodržiavať pokyny úlohy. Svoju schopnosť prijať zodpovednosť za svoje konanie preukázali tým, že dodržiavali stanovené normy správania, v prípade potreby dokázali upraviť svoje správanie a hovorili predovšetkým spôsobom, ktorý smeroval k upevneniu vzťahov s vyučujúcimi a spolužiakmi (Štátna školská inšpekcia 2018/2019).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2019/2020

Žiakom základných škôl sa podarilo zvýšiť svoje sociálne kompetencie prostredníctvom kooperatívnych organizačných typov výučby len na polovici sledovaných hodín. Ako tím si navzájom pomáhali a prijímali osobnú zodpovednosť za plnenie zadaných povinností. Aj keď nedokázali individuálne obhájiť výsledky, napriek tomu dokázali sprostredkovať výsledky kombinovanej činnosti. Rast sociálnych kompetencií bol v triedach matematiky, maďarského jazyka a literatúry, slovenského jazyka a slovenskej literatúry a hudobnej výchovy podpriemerný. Vo vzdelávacích aktivitách na gymnáziách bol slabou väzbou rozvoj sociálnych kompetencií (44 %) a občianskych kompetencií (56 %). Na 42 % hodín zahŕňajúcich priame pozorovanie však žiaci buď neboli schopní zdôvodniť svoje názory, alebo im to nebolo umožnené. Z tohto dôvodu nebola dostatočne rozvinutá ich schopnosť aktívne počúvať ostatných a rešpektovať ich názory (v 40 % pozorovaných hodín nedostali alebo nemohli dostať

túto príležitosť). V oblasti sociálnych zručností žiaci prejavovali veľkú mieru zodpovednosti za svoje konanie, ale snažili sa aj o správnu a ústretovú komunikáciu, pričom 91 % z nich sa o to pokúsilo. Ich budúce profesijné potreby nepodporila ani skutočnosť, že viac ako polovica žiakov v priamom pozorovaní nemala vytvorené podmienky na rozvoj kompetencií na efektívnu tímovú prácu (60 %), a teda ani na schopnosť efektívne komunikovať v tíme (55 %) a prezentovať výsledky kooperatívnych činností (31 %). Efektívnymi opatreniami vo všetkých stupňoch vzdelávania boli vytvorenie inkluzívneho prostredia a funkčných odborných tímov na zvýšenie študijných výsledkov žiakov (Štátna školská inšpekcia 2019/2020).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2020/2021

Štátna školská inšpekcia zohľadnila dôsledky pandémie COVID-19, zahŕňajúce pokles a pozastavenie denného vzdelávania a prechod na dištančné štúdium. V školskom roku 2020/2021 boli všetky plánované komplexné inšpekcie v materských, základných a stredných školách dočasne pozastavené. Počas tohto obdobia sa vykonávali len inšpekcie na základe podaných sťažností. Riaditelia škôl dostali dotazníky zamerané na hodnotenie dĺžky dištančného vyučovania a obdobia prechodu po návrate k prezenčnému vzdelávaniu. Preto nebolo možné zahrnúť výsledky občianskych a sociálnych kompetencií do hodnotení za tento školský rok (Štátna školská inšpekcia 2020/2021).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2021/2022

Žiaci nemali príležitosť na precvičenie sociálnych zručností prostredníctvom interaktívnych činností približne na polovici vyučovacích hodín. Kooperatívne vyučovanie nebolo na pozorovaných hodinách príliš časté. Zriedkavé využívanie úloh vo dvojiciach alebo v tímoch obmedzovalo rozvoj kooperatívnej komunikácie a negatívne ovplyvnilo schopnosť žiakov budovať silné vzťahy so svojimi rovesníkmi. Na 58,7 % vyučovacích hodín prejavili žiaci ochotu vyjadriť svoje názory, ale len na 40,7 % hodín dokázali svoje názory adekvátne zdôvodniť. Schopnosť aktívne počúvať a rešpektovať názory ostatných bola preukázaná len na 44,2 % hodín. Významným nedostatkom bolo aj to, že žiaci mali málo príležitostí na prezentáciu, obhajobu a zdôvodnenie svojich názorov a výsledkov svojej práce vo dvojiciach alebo v tímoch. Taktiež sa zriedkavo využívali kooperatívne formy vyučovania, čo malo negatívny dôsledok na rozvoj schopnosti hodnotiť vlastné a spolužiakové výkony. V školskom roku 2021/2022 bol okrem pozorovania vykonaný aj dotazníkový prieskum, ktorý uskutočnila Štátna školská inšpekcia. Výsledky pozorovaní konštatujú, že na 18 % pozorovaných

vyučovacích hodín v primárnom vzdelávaní a v 30 % v nižšom sekundárnom vzdelávaní sa používanie formatívneho hodnotenia s dôkladným zdôvodnením úrovne výkonu žiakov neoverilo, hoci väčšina učiteľov (85,6 %) to uviedla v dotazníku. Klasifikácia bola použitá na takmer tretine vyučovacích hodín. Postupy inkluzívneho vzdelávania a rešpektovanie individuálnych charakteristík žiaka boli aplikované len na 50,1 % hodín v primárnom vzdelávaní a 43,2 % hodín v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Skúmanie pozorovaných hodín tiež konštatuje, že skupinová práca sa vykonávala iba v 40,3 % hodín, ešte menej, len 26,5 % hodín, zahŕňalo skupinovú prácu. Na rozdiel od názorov žiakov (30,9 %) väčšina učiteľov (85,9 %) vo svojich dotazníkoch uviedla, že skupinovú prácu využívajú vo veľkej miere. Výsledky pozorovania preto poukázali na potrebu častejšieho zaradenia skupinového alebo kooperatívneho vyučovania, aby žiaci mali viac príležitostí na spoluprácu pri plnení úloh a zadaní. Priame pozorovanie vyučovacích hodín potvrdilo, že rozvoj sebahodnotiacich zručností žiakov nebol dostatočne podporovaný. Na 64,5 % hodín žiaci nemali možnosť hodnotiť svoj vlastný pokrok v učení, a na 72,5 % hodín chýbalo hodnotenie výkonov a práce spolužiakov, aj keď učitelia v dotazníkoch uviedli, že takéto hodnotenie používajú (84,9 %). Rozdiely medzi odpoveďami učiteľov a žiakov na otázky týkajúce sa vzájomného učenia sa boli výrazné. Zatiaľ čo 76,4 % učiteľov uviedlo, že podporuje žiakov v učení sa jeden od druhého, len 18,6 % žiakov potvrdilo, že dostávajú pomoc od rovesníkov, a to iba pri domácich úlohách alebo iných úlohách. Medzi hlavné nedostatky, ktoré sa objavili pri priamom pozorovaní vyučovacích hodín, patrili absencia príležitostí na prezentáciu, obhajobu a zdôvodnenie vlastných presvedčení, postojov a názorov, ako aj zriedkavé využívanie techník kooperatívneho vyučovania. V dôsledku neakceptovania 34,6 % návrhov bolo negatívne ovplyvnené riadenie stredných škôl, ako aj vyučovanie a odborná príprava. Sociálne kompetencie žiakov sa nerozvíjali prostredníctvom metód kooperatívneho vyučovania, nerozvíjala sa ich schopnosť hodnotenia a sebahodnotenia. Priame pozorovanie hodín jazykovej a komunikačnej výchovy a odbornej teoretickej výchovy konštatovalo, že individuálny prístup a diferenciacia úloh sa neuplatňovali na viac ako polovici pozorovaných hodín. Pri riešení analytických úloh žiaci často potrebujú pomoc učiteľa. Hodnotenia učiteľov a žiakov, že vzájomné učenie sa má priaznivý vplyv na napredovanie žiakov v učení, sa zhodovali. Zavedenie blokového vyučovania odborných tém a plánovanie seminárov, prezentácií a exkurzií v polovici škôl poskytlo ďalšie dôkazy o účinnosti stratégií na podporu vzdelávania (Štátna školská inšpekcia 2021/2022).

Výsledky implementácie inovatívnych foriem vzdelávania zo školského roka 2022/2023

Celkový stupeň občianskych kompetencií bol nedostatočný, najmä čo sa týka poskytnutia priestoru na diskusiu, schopnosti obhajovať svoje presvedčenie a aktívne počúvať názory spolužiakov. Rozvoj sociálnych kompetencií bol tiež na priemernej úrovni. Na mnohých hodinách sa od žiakov nevyžadovala práca vo dvojiciach alebo v tímoch, nedostali priestor na zdôvodňovanie výsledkov spoločnej práce, porovnávanie týchto výsledkov, akceptovanie názorov iných alebo vzájomné spoznávanie sa. Vo viac ako polovici tried nebolo možné využívať párový alebo tímový štýl vyučovania. Keď mali žiaci možnosť pracovať v skupinách alebo dvojiciach, preukázali schopnosť vzájomne si pomáhať, kooperovať, dodržiavať pravidlá a deliť sa o zodpovednosť za jednotlivé úlohy. Avšak len v 40,5 % tried dokázali efektívne prezentovať výsledky svojej spoločnej práce. Jedným z hlavných zistení priameho pozorovania vyučovania v primárnom a nižšom strednom vzdelávaní bolo nedostatočné vytváranie príležitostí na rozvoj sociálnych kompetencií prostredníctvom párových a kooperatívnych aktivít. Štátna školská inšpekcia hodnotila rozvoj kľúčových kompetencií v školskom roku 2022/2023 nasledujúco: občianske kompetencie na úrovni 56,9 % a sociálne kompetencie na úrovni 66,8 %, čo predstavuje priemernú hodnotu 61,85 %. Žiaci gymnázií mali taktiež priemernú úroveň občianskych zručností. Preukázali schopnosť myslieť a vyjadrovať vlastné myšlienky, ale na hodinách nemali dostatok príležitostí na zdokonaľovanie týchto zručností. K rozvoju sociálnych kompetencií prispela tolerancia, vzájomná pomoc a akceptovanie stanovených noriem. Učitelia využívali schopnosť spolupráce a vzájomnej pomoci svojich žiakov v menej ako 50 % hodín (43,5 %). Málokedy im bolo umožnené prezentovať výsledky svojho výskumu. Využívaniu kooperatívneho vyučovania alebo jeho zložiek vo vzdelávacom procese bránila najmä nedostatočná možnosť reflexie skupinovej činnosti a celkového zhodnotenia pracovného produktu. Individuálnej zodpovednosti členov skupiny, ktorí prispeli k pokroku, sa nevenovala veľká pozornosť. Ukázalo sa, že efektívna a prospešná komunikácia podporuje priemerný stupeň rozvoja sociálnych kompetencií. Dve tretiny vyučovacích hodín používali účinné vyučovacie taktiky, avšak existuje priestor na ich zlepšenie, u žiakov by sa viac podnecovalo kritické myslenie, schopnosť sebahodnotenia a kooperatívneho vyučovania. Čiastočne to potvrdili aj odpovede žiakov v dotazníku, v ktorých 76,4 % tvrdilo, že učitelia k žiakom pristupovali na základe ich schopností (Štátna školská inšpekcia 2022/2023).

Priame pozorovanie Štátnou školskou inšpekciou Slovenskej republiky za obdobie od školského roka 2012/2013 do 2022/2023 konštatuje kontinuálne nedostatky a odporúčania týkajúce sa rozvoja sociálnych a občianskych kompetencií žiakov vo všetkých stupňoch

vzdelávania. Nedostatky sa prejavujú v obmedzenom využívaní alternatívnych či inovatívnych stratégií, kooperatívneho vyučovania a v nedostatočných príležitostiach pre žiakov na vysvetľovanie, obhajovanie a zdôvodňovanie svojich názorov, postojov a výsledkov skupinovej práce. Okrem priameho pozorovania sa na hodnotenie práce učiteľov a ich vyučovacích metód používajú aj iné metódy, ako sú dotazníky alebo prieskumy. V školskom roku 2021/2022 bol realizovaný dotazník, ktorý mal okrem iného poskytnúť prehľad o sebareflexii učiteľov. Upozorňujeme však na to, že výsledky priameho pozorovania nezodpovedali výsledkom dotazníkov, ktoré sa týkali sebareflexie učiteľov, ani hodnoteniam učiteľov zo strany žiakov. Tento nesúlad môže otvárať rôzne verejné otázky týkajúce sa presnosti a účinnosti hodnotiacich metód v školskom prostredí.

4.2 Zhodnotenie 10-ročného vývoja zistení Štátnej školskej inšpekcie k implementácii kooperatívneho vyučovania na slovenských školách

Začiatky (2012/2013 – 2014/2015): V prvých rokoch pozorovania bola implementácia kooperatívneho vyučovania v slovenských školách veľmi slabá. Dominovali tradičné metódy, ako napríklad frontálna a individuálna práca. Hoci sa občas vyskytli pokusy o zavedenie skupinových aktivít, ich realizácia bola často metodicky nesprávna alebo úplne chýbala. Rozvoj sociálnych a občianskych kompetencií bol na nízkej úrovni, čo poukazuje na nedostatočnú pedagogickú podporu tohto prístupu.

Postupné zlepšovanie (2015/2016 – 2017/2018): V tomto období sa zvýšil tlak na zavádzanie inovatívnych metód vrátane kooperatívneho vyučovania. Napriek tomu sa jeho využívanie obmedzilo na menšinu hodín a aj tam bol dôraz na skupinovú prácu nedostatočný. Väčšina učiteľov uprednostňovala individuálne metódy alebo frontálne vyučovanie, čo obmedzovalo rozvoj tímovej práce, kritického myslenia a spolupráce medzi žiakmi.

Stagnácia a pretrvávajúce problémy (2018/2019 – 2021/2022): Vývoj metód spolupráce sa v tomto období spomalil. Hoci sa školy snažili o zlepšenie, väčšina aktivít na podporu spolupráce nebola účinne naplánovaná ani realizovaná. Priestor na diskusiu, obhajobu a aktívne počúvanie bol stále nedostatočný. Pandémia COVID-19 tento problém ešte zhoršila, keďže prechod na dištančné vzdelávanie obmedzil možnosti skupinovej spolupráce a učitelia sa sústredili na prekonávanie technických a organizačných problémov.

Súčasný stav (2022/2023): Nedávne výsledky ukazujú mierne zlepšenie, ale implementácia kooperatívneho vyučovania stále čelí mnohým výzvam. Hoci niektorí študenti

dokázali preukázať zručnosti v oblasti spolupráce a zodpovednosti, kooperatívne formy vyučovania boli pozorované na menej ako polovici hodín. Žiaci mali málo príležitostí na rozvoj kritického myslenia, reflexie a sociálnych zručností.

Graf 3 Znáozornenie vývoja implementácie kooperatívneho vyučovania (vlastné spracovanie)



V rokoch 2012 – 2014, na začiatku sledovaného obdobia, bol podiel hodín, na ktorých sa využívalo kooperatívne vyučovanie, veľmi nízky, približne 15 – 22 %. Kooperatívne metódy sa používali len sporadicky, väčšinou v teoretických predmetoch a často nesprávne.

V rokoch 2015 – 2018 sme zaznamenali pomalý, ale postupný nárast podielu kooperatívnych hodín z 25 % v roku 2015 na 40 % v roku 2018. Zvýšené úsilie o zavedenie moderných metód a postupov viedlo k zvýšeniu využívania skupinových aktivít. Napriek tomu pretrvávajú značné metodické nedostatky.

Pandemické roky 2019 – 2021 boli ovplyvnené prechodom na dištančné vzdelávanie, viedli k poklesu využívania metód spolupráce na približne 20 %. Návrat do škôl v roku 2021 priniesol určité oživenie, ale úroveň zostala pod očakávaním (30 %).

V období po skončení pandémie 2022 – 2023 sa podiel kooperatívnych metód opäť zvýšil a v roku 2023 dosiahol 43 %, čo je v porovnaní s minulosťou mierne zlepšenie. Kooperatívne metódy však stále nie sú prevládajúce a ich účinnosť je obmedzená metodickými nedostatkami a obmedzenými príležitosťami pre študentov diskutovať a spolupracovať. Z grafu vyplýva, že hoci sa implementácia kooperatívneho vyučovania za posledných desať rokov zlepšila, pokrok bol pomalý a nerovnomerný. Významné medzery v metodike a organizácii týchto metód stále predstavujú problém. Ak má kooperatívne vyučovanie naplno využiť svoj potenciál, je potrebné venovať viac pozornosti podpore učiteľov a vytváraniu vhodných podmienok v školách.

Za posledných desať rokov sa implementácia kooperatívneho vyučovania v slovenských školách rozvíjala pomaly a nerovnomerne. Stále prevládajú tradičné formy vyučovania, ktoré bránia rozvoju kľúčových kompetencií, ako je tímová práca, komunikácia a sebahodnotenie. Hlavnými prekážkami sú nedostatočná metodická príprava učiteľov, nedostatočná časová dotácia na skupinové aktivity a nízka úroveň organizácie kooperatívneho vyučovania. Na zlepšenie situácie je potrebné posilniť metodickú podporu, rozšíriť odborné znalosti učiteľov a vytvoriť priaznivé podmienky na rozvoj kooperatívnych foriem práce.

5 POSLANIE INKLÚZIE PRI IMPLEMENTÁCII KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA

Sociálne prostredie je pre človeka nielen kľúčom k začleneniu sa do spoločnosti, ale je aj akousi barličkou, ktorá mu pomáha byť sám sebou a presadzovať svoje názory, postoje alebo myšlienky (Poláčková, Gužíková 2022). Inkluzívne vzdelávanie je podľa UNESCO (1994) také vzdelávanie, ktorého základom je právo na rovnakú kvalitu vzdelávania pre všetkých žiakov, pričom vzdelanie musí napĺňať ich základné vzdelávacie potreby a obohacovať ich. Podľa Červenicekej (2013, In: Bagalová 2015) sa inkluzívne vzdelávanie snaží naplno rozvíjať potenciál každého jednotlivca i v rámci marginalizovaných skupín. Jeho úlohou je ukončiť všetky formy diskriminácie a podporiť sociálnu kohéziu. Výhodou inklúzie je fakt, že žiaci, ktorí sú nejakým spôsobom oslabení, sa zúčastňujú na výchove a vzdelávaní v spoločnosti intaktných žiakov a vďaka tomu sa dokážu plynulo začleniť do spoločnosti po ukončení vzdelávania. Inkluzívne vyučovanie je vo svojich formách výučby rozmanité, pričom využíva najmä frontálne, diferencované, individualizované, skupinové a kooperatívne vyučovanie (Martiaková 2022).

Svetová konferencia špeciálneho vzdelávania odporúča všetkým štátom, aby implementovali politiku inklúzie do svojich vzdelávacích systémov. Koncepciu inklúzie podporujú aj Štandardné pravidlá OSN o vyrovnávaní príležitostí pre osoby so špeciálnymi potrebami, ktoré vyhlasujú participáciu a rovnosť pre všetkých. Aby sa prispelo k napĺňaniu tejto požiadavky, navrhuje sa integračný a kolaboratívny rámec učenia založený na povedomí, súcite a partnerstve, spájajúci správne technológie, ktoré posúvajú klasický vzdelávací systém a pomáhajú s rekonštrukciou inkluzívneho vzdelávacieho systému (Khanna, Bhola 2023). Benefitom edukácie žiakov v heterogénnej rovesníckej skupine je, že sa zlepšujú schopnosti a výsledky všetkých členov. Spomínaný prístup nám poskytuje prehľad o individuálnych prínosoch jednotlivého žiaka, teda nastáva i posilnenie inkluzívneho prostredia triedy (Kováčová 2015). Zoskupovanie žiakov heterogénne umožňuje žiakom so znevýhodnením pocítiť radosť zo svojich úspechov a stať sa rovnocennými v spoločných aktivitách (Homolová 2024).

5.1 Prehľad podporných výskumov inklúzie v kooperatívnom vyučovaní

Učitelia sa často stretávajú s problémami pri zapájaní detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v bežných triedach, pričom ťažkosti v triede pramenia z problémov sociálnej komunikácie a interakcie žiakov pri aktivitách sociálneho učenia. Kanner (1943, In: Peters 2013) prvýkrát napísal o ťažkostiach detí so špeciálnymi vzdelávacími potrebami a zdôraznil ich neschopnosť nadviazať vzťah s ostatnými už od narodenia. Manset a Semmel (1997) upozorňujú, že skupinové vyučovanie môžu viesť k exklúzii žiakov so špeciálnymi potrebami v bežných triedach.

Podľa publikácie Európskej agentúry je učenie sa so spolužiakmi, a teda aj kooperatívne vyučovanie, účinné i v kognitívnej, i v afektívnej oblasti rozvoja a vzdelávania. Žiaci pracujúci v správne zostavených skupinách si pomáhajú, využívajú spoločné učenie sa na svoj prospech. Kooperatívne vyučovanie je v rámci inklúzie prospešné pre všetkých, žiaci si podávané informácie zapamätajú trvácnejšie. Potrebné vysvetlenie žiak lepšie prijme od spolužiaka, ktorý je v úrovni chápania učiva o niečo na vyššie, ako je on sám (Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania 2014).

Štúdia z roku 2009 sa zamerala na kooperatívne vyučovanie ako základný bod inklúzie. Výskum bol vykonaný s malou skupinou účastníkov prostredníctvom rozhovorov, pozorovaní a induktívnu analýzou. Výsledky preukázali, že učiteľ podporujúci inklúziu koriguje správanie žiakov v rámci inkluzívnych praktík, pozitívne efekty jeho práce a interakcií môžu byť veľmi rozsiahle. Výsledkom spoločného vyučovania je účinná výučba, súdržná, akceptujúca triedna komunita, pozitívny rozvoj žiaka a profesionálny i osobný rast učiteľa podporujúceho učenie (Krüger, Yorke 2009).

Výskum zameraný na vnímanie inklúzie žiakmi (Klingner, Vaughn 1999) konštatuje, že žiaci pozitívne oceňujú príležitosti v poskytovaní a prijímaní pomoci od svojich rovesníkov prostredníctvom kolektívnej práce a aktivít v malých skupinách. Žiaci uprednostňovali tieto spôsoby spolupráce pred vyučovaním v rámci celej triedy alebo samostatnou prácou.

Preskúmanie vnímania inklúzie učiteľmi (Scruggs a kol. 2007) potvrdilo, že v niektorých prípadoch bolo efektívne vzájomné doučovanie rovesníkmi či aplikácia kooperatívnej výučby.

Výskumnou vzorkou boli učitelia anglického jazyka a žiaci na piatich stredných školách. Zistilo sa, že na dosiahnutie inkluzívneho vzdelávania je nevyhnutné, aby každý učiteľ absolvoval školenie o tom, ako rozvíjať kooperatívne vyučovanie. Takisto 40 %

stredoškolských učiteľov deklarovalo, že mnohým stredným školám chýbajú učebné materiály. To im bráni pri implementovaní kooperatívneho vyučovania na dosiahnutie inkluzívneho vzdelania. Učitelia by sa tiež podľa výsledkov mali viac zaoberať vlastným výskumom a akceptovať radikálne zmeny vo vyučovacom a učebnom procese (Paschal 2020).

Výskum z roku 2022 sa zaoberal metódou Teams-Games-Tournament (TGT) ako jednou z kooperatívnych metód vyučovania realizovaných v inkluzívnej škole. Cieľom výskumu bolo preskúmať behaviorálnu angažovanosť žiakov pomocou TGT. Výskum sa uskutočnil v dvoch cykloch priameho výskumu v triede a rozhovoru na overenie výsledku. Zúčastnilo sa na ňom 21 žiakov ôsmeho ročníka. Výskumnými nástrojmi boli pozorovacie hárky v triede, skóre hárkov psychologických bariér žiakov, dotazníky a rozhovory. TGT, ako jedna z metód kooperatívneho vyučovania, dokázala zvýšiť zapojenie žiakov do kooperácie a došlo k zvýšeniu ich zaangažovanosti (Pahargyan 2022).

Kooperatívne vyučovanie dokáže podľa najaktuálnejších výskumov pomôcť vo vyučovacom procese. Konštatuje sa, že kooperatívna výučba poskytuje učiteľom väčšiu istotu pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a umožňuje im nadviazať nové pozitívne vzťahy s ich kolegami, rodičmi a žiakmi (Oliveira 2023).

Vzdelávanie a sociálne zručnosti sú internalizované prostredníctvom interakcií a dialógu. Žiaci so špeciálnymi potrebami môžu mať rôzne obmedzenia pri zapájaní sa do sociálnych interakcií, čo ovplyvňuje ich vzdelávacie skúsenosti. Prípadová štúdia z roku 2023 analyzuje, ako konkrétne inkluzívne vzdelávacie prostredie s názvom *Interaktívne skupiny* podporujú kvalitné interakcie medzi žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Analyzovalo sa päť stretnutí zahŕňajúcich 20 žiakov, celkovo bolo na základe verbálnej a neverbálnej komunikácie kódovaných 5831 interakcií medzi nimi. Okrem toho sa uskutočnili rozhovory s učiteľmi a cieľovou skupinou žiakov. Výsledky prinášajú prínosy z hľadiska sociálnych zručností a rozvoja učebných osnov podnecujúcich osvojiť si adaptívne správanie (García-Carrión a kol. 2023).

Tabuľka 3 Výsledky implementácie kooperatívneho vyučovania v inkluzívnom prostredí (vlastné spracovanie)

Výskum	Rok	Vyhodnotenie
Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania	2014	Kooperatívne vyučovanie je v rámci inklúzie prospešné pre všetkých žiakov.
Krüger a Yorke	2009	Učiteľ podporujúci inklúziu koriguje správanie žiakov v rámci inkluzívnych praktík, pozitívne efekty jeho práce a interakcií môžu byť veľmi rozsiahle.
Klingner a Vaughn	1999	Žiaci pozitívne oceňujú príležitosti v poskytovaní a prijímaní pomoci od svojich rovesníkov prostredníctvom spolupráce a aktivít v malých skupinách.
Scruggs, Mastropieri, McDuffie	2007	Vzájomné doučovanie rovesníkmi či kooperatívne vyučovanie bolo efektívne.
Paschal	2020	Nedostatok učebných prostriedkov bráni pri implementovaní kooperatívnej výučby na dosiahnutie inkluzívneho vzdelania. Učitelia by sa mali viac zaoberať vlastným výskumom a akceptovať zmeny v učebnom procese.
Pahargyan	2022	TGT ako jedna z metód učenia sa kooperatívneho vyučovania dokázala zvýšiť zapojenie žiakov do kooperácie a došlo k zvýšeniu ich zaangažovanosti žiakov.
Oliveira	2023	Vyučovanie poskytuje učiteľom väčšiu istotu pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a umožňuje im nadviazať nové pozitívne vzťahy s ich kolegami, rodičmi a žiakmi.
García – Carrión, Gutiérrez – Esteban, Fernández – Villardón, Ayuso – Del Puerto	2023	Výsledky prinášajú prínosy z hľadiska sociálnych zručností a rozvoja učebných osnov.

Kooperatívne vzdelávanie a inklúzia majú významný a rôznorodý vplyv na žiakov, učiteľov a školské prostredie ako celok. Výskumy naznačujú, že kooperatívne vyučovanie môže viesť k lepším výsledkom v škole, najmä u žiakov, ktorí by to v bežnom prostredí triedy mohli mať rôzne ťažkosti. Tým, že vzájomne spolupracujú, získavajú dôležité sociálne a komunikačné zručnosti. Žiaci podporujúci inklúziu na kooperatívnom vyučovaní sú schopní lepšie sa vcítiť do problémov či úspechov svojich spolužiakov, čím sa eliminujú predsudky. Štúdie dokazujú, že v inkluzívnych triedach sú žiaci často úspešnejší. Žiaci sa môžu cítiť motivovaní, ocenení a povzbudení, byť empatickými, lepšie komunikovať, spolupracovať a riešiť konflikty. Pri začlenení sa môžu prejavovať sebavedomo, pretože sa cítia byť prijatí, oceňovaní a schopní prispieť k úspechu skupiny. Vzájomné prijatie a rešpekt pomáha znižovať šikanovanie a diskrimináciu. Medzi žiakmi a učiteľmi vznikajú silné väzby, učitelia v

inkluzívnom prostredí častejšie kooperujú so svojimi kolegami, vymieňajú si praktické skúsenosti a materiály, aby pomohli každému žiakovi v podpore priaznivej klímy v škole.

5.2 Vplyv kooperácie a inklúzie na školské prostredie

Spoločné učenie, vzájomný rešpekt a silný pocit spolupatričnosti sú charakteristickými znakmi pozitívnej školskej klímy, častejšie sa prejavujúcej v inštitúciách, ktoré podporujú inkluzívnosť a kooperatívne vyučovanie. Pre efektívnu inklúziu a kooperatívnu výučbu je potrebné, aby celá škola podnecovala k rovnosti a rozmanitosti, čo môže viesť k výraznejším úpravám školských pravidiel, postupov a postojov. Inovácie v škole spolu s kooperatívnym vyučovaním môžu pomôcť znížiť rozdiely v dosiahnutých výsledkoch tým, že poskytnú všetkým žiakom nástroje potrebné na dosiahnutie úspechu, bez ohľadu na ich pôvod alebo schopnosti. Školy, ktoré do popredia dostávajú povedomie o kooperácii vo vyučovaní spolu s inkluzívnosťou, často zaznamenávajú zvýšenú podporu od rodičov. Dôvodom je ich súlad so širšími kultúrnymi ideálmi spravodlivosti, rozmanitosti a spolupráce. Cieľom inklúzie je vzbudiť u každého žiaka pocit nenahraditeľnej súčasti učiacej sa skupiny. Kooperatívne vyučovanie umožňuje učiteľom diferencovať vzdelávanie prostredníctvom prideľovania úloh a činností zodpovedajúcich silným stránkam a rozvoju každého žiaka. Tým sa zabezpečí, že každý venuje pozornosť a napreduje svojím vlastným tempom. Bez ohľadu na úroveň schopností sa všetci žiaci môžu zúčastňovať na vyučovaní.

Na záver možno konštatovať, že inkluzívne vzdelávanie a kooperatívne vyučovanie majú významný vplyv na sociálny rast, študijné výsledky, kultúru školy a normy širšej spoločnosti. Tieto metódy okrem prínosu pre jednotlivých žiakov pomáhajú vytvárať inkluzívnejšie a spravodlivejšie vzdelávacie prostredie a spoločnosť.

6 PODMIENKY A NÁZORY NA SPOLOČNÉ UČENIE: EMPIRICKÉ VÝSLEDKY

V triede sa učiteľ spolu so žiakmi môže neustále rozvíjať a pracovať na sebe. Spolupráca žiakov navzájom priaznivo podporuje určité zručnosti potrebné pre budúci život. Pri kooperatívnom vyučovaní si aktívne učenie vyžaduje od žiakov iniciatívu; rozvíjanie sociálnych kompetencií, kde sa žiaci učia spolupracovať s ostatnými, a tým si rozširujú svoje komunikačné, organizačné, interpersonálne zručnosti či dispozície ku kompromisom a spolupráci; dosahovanie spoločného cieľa prostredníctvom vzájomnej spolupráce a závislosti; uvedomenie si, že osobná zodpovednosť ovplyvňuje celkový pozitívny výsledok a kvalifikuje každého jednotlivca spolu s celou skupinou.

Cieľom výskumu bolo zistiť stav, názory a riešenia týkajúce sa integrácie kooperatívneho vyučovania do vzdelávacieho procesu, preskúmať efektívnosť prvkov, posúdiť názory učiteľov na ich kvalitu, vhodnosť pre rôzne vzdelávacie ciele a žiakov, problémy a odporúčania na zlepšenie, a to s využitím výskumnej metodiky učiteľov vzdelávania na slovenských školách.

6.1 Výskumné otázky a hypotézy

Vo výskume sme si stanovili štyri hypotézy a štyri výskumné otázky vychádzajúce z hlavnej výskumnej otázky *Aký je súčasný stav implementácie kooperatívneho vyučovania na slovenských školách?*

Hypotéza H1: Predpokladáme, že kooperatívnu výučbu využívajú častejšie učitelia v nižších ročníkoch základných škôl a v materských školách.

Hypotéza H2: Predpokladáme, že učitelia na dedinských školách využívajú kooperatívnu výučbu častejšie ako v mestských školách.

Hypotéza H3: Predpokladáme, že dĺžka praxe učiteľov nemá vplyv na frekvenciu využívania kooperatívnej výučby.

Hypotéza H4: Predpokladáme, že učitelia, ktorí využívajú kooperatívnu výučbu na hodinách častejšie, hodnotia jej prínos pre žiakov pozitívnejšie.

Výskumné otázky VO1: Aké faktory ovplyvňujú úspešnú implementáciu kooperatívneho vyučovania?

Výskumné otázky VO2: Aké odporúčania navrhujú učitelia používať v pedagogickej praxi v rozvíjaní kooperatívneho vyučovania?

Výskumné otázky VO3: Ako hodnotia učitelia svoju kooperatívnu výučbu?

Výskumné otázky VO4: Aké sú obmedzenia kooperatívneho vyučovania?

6.2 Metodológia výskumu – dotazník

Dotazníkom (príloha 1) chceme zistiť úroveň implementácie kooperatívneho vyučovania na slovenských školách. Využívame štruktúrovaný, overený dotazník zahŕňajúci päť prvkov (Saborit a kol. 2016; Slavin 2012). Štandardizované verzie dotazníka boli administrované 4004 učiteľom (priemerný vek 42,7 rokov) v Španielsku. Vzdelávacím stupňom, na ktorom sa výskum uskutočnil, bolo predprimárne až sekundárne vzdelávanie. Zúčastnilo sa na ňom 38,9 % mužov a 61,1 % žien. Šesť skúsených učiteľov, ktorí pravidelne realizujú kooperatívne vyučovanie vo svojich triedach, vytvorilo Dotazník kooperatívneho vyučovania pre učiteľov (Teachers' Cooperative Learning Questionnaire – TCLQ). Je to jedna z prvých výskumných metód, ktorá zahŕňa každú z piatich prvkov kooperatívnej výučby. Respondenti boli požiadaní, aby vyplnili dotazník s použitím päťbodovej Likertovej stupnice (1 znamená úplne nesúhlasím, 2 nesúhlasím, 3 nemám vyhranený názor, 4 súhlasím a 5 je úplne súhlasím). Každá z 19 otázok sa začína slovným spojením „V pracovných skupinách...“ a potom otázka pokračovala piatimi možnými odpoveďami. Prvý návrh nástroja hodnotilo sedem odborníkov s rôznymi skúsenosťami s využívaním kooperatívneho vyučovania vo vzdelávacom prostredí, aby sa zaručila jeho použiteľnosť a obsahová validita. V našom výskume namiesto pojmu prvok kooperatívnej výučby používame faktor. Dotazník bol následne upravený tak, aby vyhovoval slovenskému kultúrnemu kontextu, a to úpravou jazyka, ako aj niektorých formulácií, aby lepšie odrážali kontext slovenského školského prostredia. Preklad sa uskutočnil v rámci procesu dvojitého spätného prekladu, čím sa zabezpečila obsahová ekvivalencia s pôvodnou verziou.

Výskumný súbor tvorilo celkovo 1057 respondentov – učiteľov škôl, z toho 970 žien (91,8 %) a 87 mužov (8,2 %). V materských školách učilo 112 respondentov (10,6 %), najviac učiteľov – 703, čo sú takmer dve tretiny – pôsobilo na základných školách (41,1 % na 1. stupni ZŠ a 25,5 % na 2. stupni ZŠ), na strednej škole učilo 239 respondentov (22,6 %) a 2 respondenti vyučovali na vysokej škole (0,2 %).

Na základe vzdelania bolo rozdelenie respondentov nasledujúce: 77 učiteľov malo ukončené stredoškolské vzdelanie s maturitou (7,3 %), 38 učiteľov dosiahlo vysokoškolské

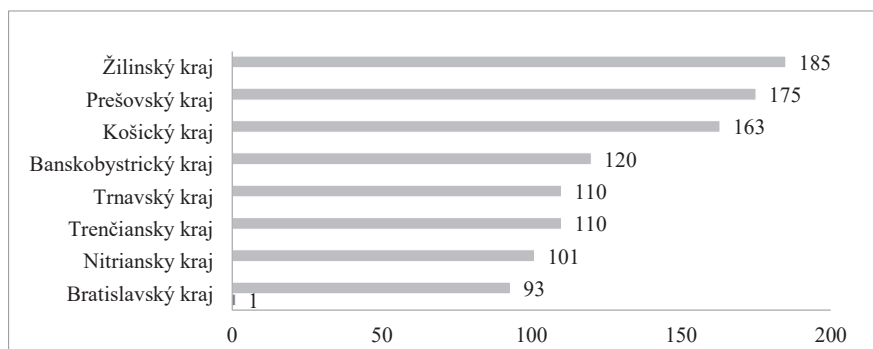
vzdelanie 1. stupňa (3,6 %), 912 vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa (86,2 %) a 30 učiteľov vysokoškolské vzdelanie 3. stupňa (2,9 %).

Najpočetnejšiu skupinu tvorili učitelia vo veku 41 – 50 rokov (35,4 %), o niečo menej bolo učiteľov vo vekovom rozmedzí 51 – 60 rokov (29,9 %). Nasledovali skupiny učiteľov vekovej kategórie 31 – 40 rokov (20,0 %) a najmladší učitelia od 18 do 30 rokov (9,0 %). Najmenšie zastúpenie mali najstarší učitelia vo veku 61 a viac rokov (5,8 %). Z hľadiska dĺžky praxe bola najpočetnejšia skupina učiteľov s praxou 31 a viac rokov (19,3 %), nasledovala skupina učiteľov s dĺžkou praxe 21 – 25 rokov (18,0 %) a skupina služobne najmladších učiteľov s praxou do 5 rokov (14,2 %). Takmer rovnako početné boli skupiny učiteľov s praxou 26 – 30 rokov (13,5 %) a 16 – 20 rokov (13,0 %). Najmenej početné boli skupiny učiteľov s praxou 11 – 15 rokov (11,9 %) a ešte menej bolo učiteľov s praxou v rozpätí od 6 do 10 rokov (iba 10,1 %).

922 učiteľov (87,2 %) pracovalo na štátnych školách, 99 učiteľov (9,4 %) na cirkevnej škole a zvyšných 36 učiteľov (3,4 %) na súkromnej škole. Z hľadiska sídla školy boli viac zastúpené mestské školy (62,7 %), zvyšných 37,3 % boli školy sídlia v obciach.

Na výskume sa zúčastnili učitelia zo všetkých krajov Slovenska. Najväčšie zastúpenie mal Žilinský kraj (17,5 %), najmenšie Bratislavský kraj (8,8 %).

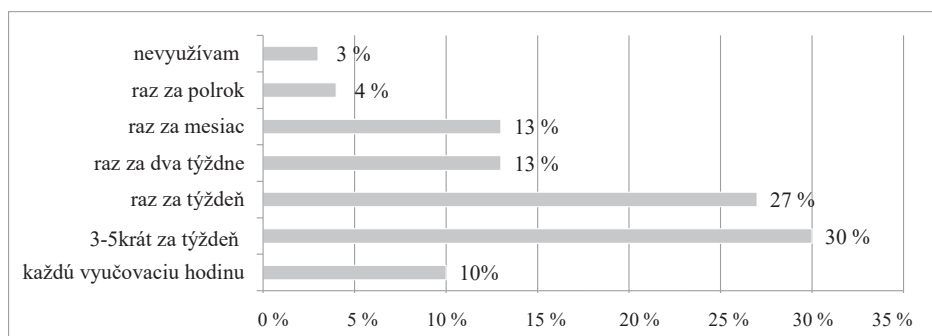
Graf 4 Zastúpenie škôl podľa krajov Slovenskej republiky (vlastné spracovanie)



Graf č. 5 zobrazuje odpovede respondentov na otázku „Ako často využívate vo svojej edukácii kooperatívne vyučovanie?“ Ako môžeme sledovať, najväčšie percento učiteľov, 30 %, využíva túto formu výučby 3-5krát do týždňa, iba o niečo menej učiteľov – 27 % – využíva kooperatívne vyučovanie raz za týždeň a zhodne po 13 % učiteľov potvrdilo, že kooperatívne vyučovanie využívajú raz za dva týždne alebo raz za mesiac. 10 % učiteľov využíva spomínanú formu výučby každú vyučovaciu hodinu a 4 % učiteľov sa vyjadrili, že výučbu využívajú iba

zriedka, čomu najlepšie zodpovedá možnosť raz za polrok. Zvyšné 3 % učiteľov potvrdili, že ju nevyužívajú vôbec.

Graf 5 Frekvencia využívania kooperatívneho vyučovania (vlastné spracovanie)



Testovanie reliability dotazníka

Tabuľka 4 Testovanie reliability dotazníka TCLQ (vlastné spracovanie)

Faktory kooperatívneho vyučovania	Cronbachovo alfa
Sociálne zručnosti	0,83
Skupinové spracovanie	0,74
Pozitívna vzájomná závislosť	0,66
Stimulujúca interakcia	0,80
Individuálna zodpovednosť	0,66

Celková spoľahlivosť (reliabilita) dotazníka TCLQ bola určená na základe výpočtu Cronbachovho alfa, ktorého hodnota je $\alpha = 0,93$.

Vyhodnotenie faktorov dotazníka TCLQ

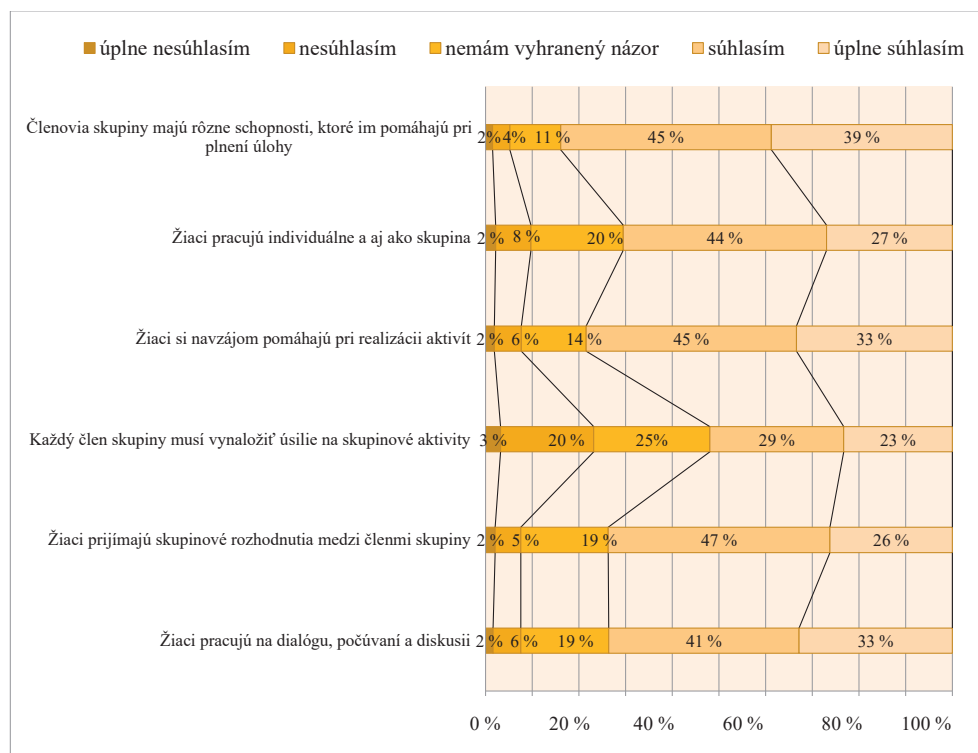
Faktor F1 – sociálne zručnosti

Tabuľka 5 Vyhodnotenie faktorov – sociálne zručnosti (vlastné spracovanie)

Variable	Descriptive Statistics			
	Mean	Confidence -95,000 %	Confidence 95,000 %	Std. Dev.
Žiaci pracujú na dialógu, počúvaní a diskusii	3,972564	3,915313	4,029815	0,948586
Žiaci prijímajú skupinové rozhodnutia medzi...	3,902554	3,846992	3,958117	0,920599
Každý člen skupiny musí vynaložiť úsilie...	3,488174	3,419127	3,557221	1,144032
Žiaci si navzájom pomáhajú pri realizácii aktivít	4,022706	3,966266	4,079145	0,935138
Žiaci pracujú individuálne a aj ako skupina	3,855251	3,796552	3,913949	0,972566
Členovia skupiny majú rôzne schopnosti, ktoré...	4,159886	4,107421	4,212352	0,869288

V rámci faktora „sociálne zručnosti“ dosiahla najvyššie priemerné skóre položka „Členovia skupiny majú rôzne schopnosti, ktoré im pomáhajú pri plnení úlohy“ ($M = 4,16$). Súhlasné stanovisko s týmto tvrdením vyjadrilo až 84 % respondentov (odpoveď „veľmi súhlasím“ alebo „súhlasím“), nesúhlasné iba 6 % respondentov (odpoveď „nesúhlasím“ alebo „veľmi nesúhlasím“). Nasledovala položka „Žiaci si navzájom pomáhajú pri realizácii aktivít“ ($M = 4,02$), s ktorou súhlasilo 78 % respondentov a nesúhlasilo 8 %. Pomerne vyrovnané bolo hodnotenie tvrdení „Žiaci pracujú na dialógu, počúvaní a diskusii“ ($M = 3,97$), „Žiaci prijímajú skupinové rozhodnutia medzi členmi skupiny“ ($M = 3,90$) a „Žiaci pracujú individuálne aj ako skupina“ ($M = 3,86$). S uvedenými výrokmi súhlasili takmer tri štvrtiny respondentov (postupne 74 %, 73 % a 71 % respondentov), nesúhlasilo 8 %, 7 % resp. 10 % respondentov. Najmenej respondentov, iba niečo málo viac ako polovica (52 %), súhlasilo s výrokom „Každý člen skupiny musí vynaložiť úsilie na skupinové aktivity“, s ktorým nesúhlasila až takmer štvrtina respondentov (23 %). Toto tvrdenie dosiahlo v rámci faktora sociálne zručnosti aj najnižšie priemerné skóre $M = 3,49$.

Graf 6 Vyhodnotenie faktora sociálne zručnosti (vlastné spracovanie)



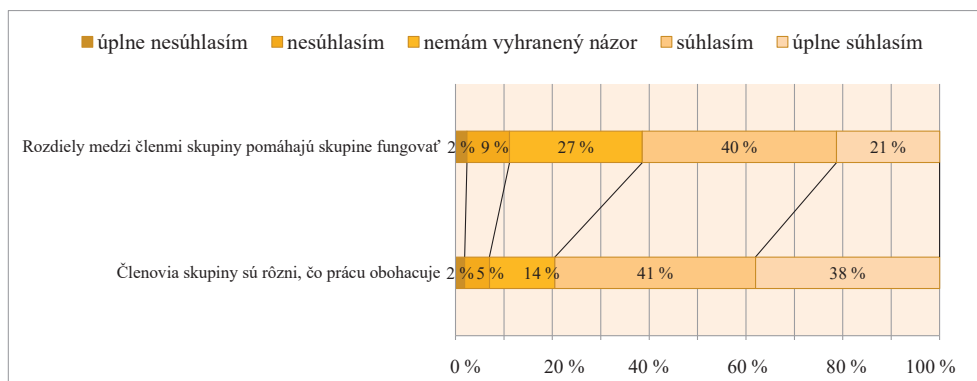
Faktor F2 – skupinové spracovanie

Tabuľka 6 Vyhodnotenie faktorov – skupinové spracovanie (vlastné spracovanie)

Variable	Descriptive Statistics			
	Mean	Confidence -95,000 %	Confidence 95,000 %	Std. Dev.
Členovia skupiny sú rôzni, čo prácu obohacuje	4,086093	4,029357	4,142828	0,940042
Rozdiely medzi členmi skupiny pomáhajú skupine...	3,691580	3,632512	3,750648	0,978681

Faktor „skupinové spracovanie“ obsahoval dva výroky. Vyššie skóre dosiahol výrok „Členovia skupiny sú rôzni, čo prácu obohacuje“ ($M = 4,09$), s ktorým súhlasilo až 79 % respondentov a nesúhlasilo 7 %. S druhým tvrdením „Rozdiely medzi členmi skupiny pomáhajú skupine fungovať“ ($M = 3,69$) sa stotožnilo 61 % respondentov a nesúhlasilo s ním 11 % respondentov. Viac ako štvrtina respondentov (27 %) sa k tomuto tvrdeniu nevedela jednoznačne vyjadriť.

Graf 7 Vyhodnotenie faktora skupinové spracovanie (vlastné spracovanie)



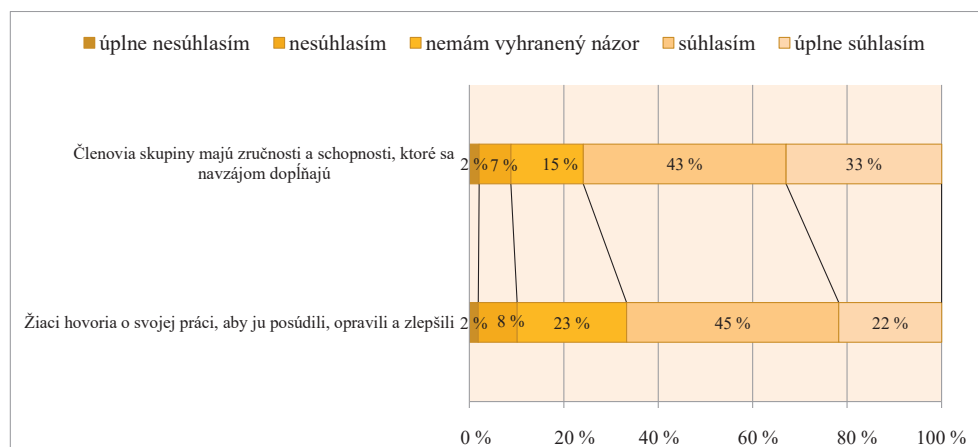
Faktor F3 – pozitívna vzájomná závislosť

Tabuľka 7 Vyhodnotenie faktorov – pozitívna vzájomná závislosť (vlastné spracovanie)

Variable	Descriptive Statistics			
	Mean	Confidence -95,000 %	Confidence 95,000 %	Std. Dev.
Žiaci hovoria o svojej práci, aby ju posúdili...	3,764428	3,707353	3,821502	0,945655
Členovia skupiny majú zručnosti a schopnosti...	3,979186	3,920703	4,037670	0,969000

Ďalším faktorom bola „pozitívna vzájomná závislosť“. Respondentom sa ponúkla na posúdenie opäť dvojicu výrokov. Väčší počet respondentov (76 %) súhlasil s výrokom „Členovia skupiny majú zručnosti a schopnosti, ktoré sa navzájom dopĺňajú“ ($M = 3,98$), s výrokom nesúhlasilo 9 % respondentov. S druhým tvrdením „Žiaci hovoria o svojej práci, aby ju posúdili, opravili a zlepšili“ ($M = 3,76$), súhlasili viac ako dve tretiny respondentov (67 %); naopak, nesúhlasilo s ním 10 % respondentov.

Graf 8 Vyhodnotenie faktora pozitívna vzájomná závislosť (vlastné spracovanie)



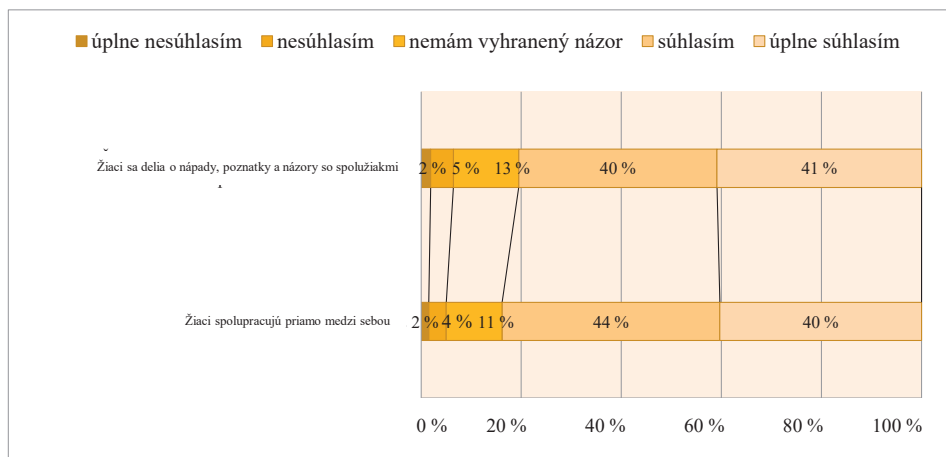
Faktor F4 – stimulujúca interakcia

Tabuľka 8 Vyhodnotenie faktorov – stimulujúca interakcia (vlastné spracovanie)

Variable	Descriptive Statistics			
	Mean	Confidence -95,000 %	Confidence 95,000 %	Std. Dev.
Žiaci spolupracujú priamo medzi sebou	4,175970	4,123331	4,228609	0,872165
Žiaci sa delia o nápady, poznatky a názory so...	4,130558	4,074102	4,187014	0,935406

Najlepšie hodnoteným faktorom dotazníka TCLQ bol faktor „stimulujúca interakcia“. Obidve tvrdenia tohto faktora dosiahli vysoké priemerné hodnotenie a súhlasila s nimi najpočetnejšia skupina respondentov. S tvrdením „Žiaci spolupracujú priamo medzi sebou“ súhlasilo až 84 % respondentov ($M = 4,18$), s tvrdením „Žiaci zdieľajú nápady, poznatky a názory so spolužiakmi“ 81 % respondentov ($M = 4,13$). S výrokmi nesúhlasilo iba 6 %, resp. 7 % respondentov.

Graf 9 Vyhodnotenie faktora stimulujúca interakcia (vlastné spracovanie)



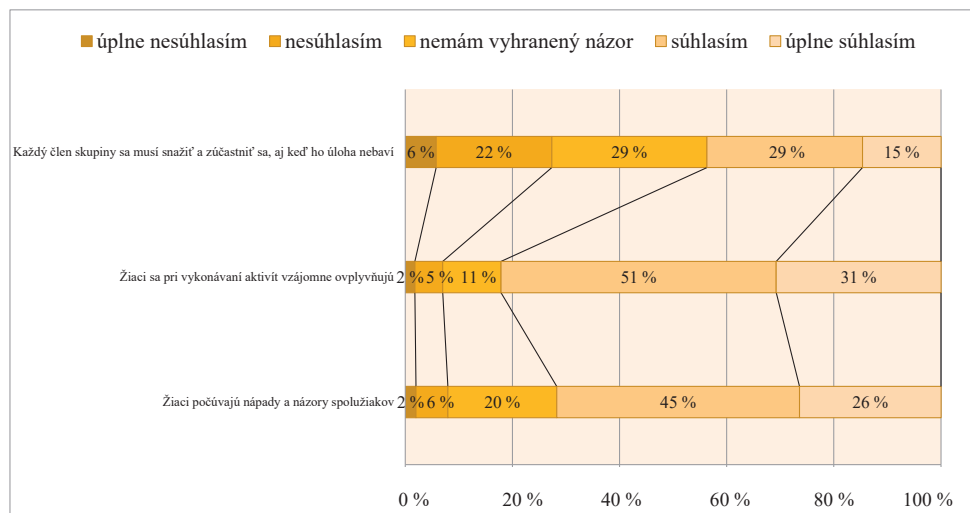
Faktor F5 – individuálna zodpovednosť

Tabuľka 9 Vyhodnotenie faktorov – individuálna zodpovednosť (vlastné spracovanie)

Variable	Descriptive Statistics			
	Mean	Confidence -95,000 %	Confidence 95,000 %	Std. Dev.
Žiaci počúvajú nápady a názory spolužiakov	3,881741	3,825400	3,938081	0,933498
Žiaci sa pri vykonávaní aktivít vzájomne ovplyvňujú	4,040681	3,987198	4,094165	0,886158
Každý člen skupiny sa musí snažiť a zúčastniť sa...	3,252602	3,184829	3,320375	1,122917

Posledný, piaty faktor „individuálna zodpovednosť“ tvorili 3 položky. Najvyššie priemerné skóre dosiahla položka „Žiaci sa pri vykonávaní aktivít vzájomne ovplyvňujú“ ($M = 4,04$), s ktorou súhlasilo až 82 % respondentov, naopak, nesúhlasilo iba 7 %. Nasledovala položka „Žiaci počúvajú nápady a názory spolužiakov“ ($M = 3,88$), s ktorou súhlasilo 71 % respondentov, nesúhlasilo 8 %. Najnižšie priemerné skóre v rámci tohto faktora, ale aj v rámci všetkých faktorov, dosiahla položka „Každý člen skupiny sa musí snažiť a zúčastniť sa, aj keď ho úloha nebaví“ ($M = 3,25$), s ktorou súhlasilo iba 44 % respondentov a nesúhlasilo až 28 %.

Graf 10 Vyhodnotenie faktora individuálna zodpovednosť (vlastné spracovanie)



Na základe faktorovej analýzy boli identifikované hlavné dimenzie spolupráce učiteľov pri kooperatívnom vyučovaní. Faktory boli vytvorené na základe najvyšších faktorových záťaží a ich obsahovej interpretácie. Každý faktor predstavuje špecifický aspekt kooperatívneho vyučovania a konečný počet faktorov a ich pomenovanie boli určené na základe teoretických predpokladov a konzultácií s odborníkmi na vzdelávanie. Spoľahlivosť každého faktora bola overená výpočtom hodnoty Cronbachovej alfy, faktory s nízkou spoľahlivosťou boli prehodnotené a v prípade potreby boli niektoré položky z dotazníka vylúčené. Výsledná faktorová štruktúra potvrdila adekvátnosť dotazníka pre slovenské podmienky.

Testy normality

Tabuľka 10 Test normality dát dotazníka podľa premenných (vlastné spracovanie)

Variable	Tests of Normality			
	N	K-S P	W	p
Typ školy podľa zriaďovateľa	1016	p < ,01	0,390309	0,000000
Typ školy	1016	p < ,01	0,861207	0,000000
Sídlo školy	1016	p < ,01	0,609995	0,000000
Dĺžka praxe	1016	p < ,01	0,907662	0,000000
Frekvencia využívania kooperatívnej výučby	1016	p < ,01	0,910916	0,000000

N – rozsah súboru, W – testovacia štatistika, p-value – hodnota štatistickej významnosti

Tabuľka 11 Test normality dát dotazníka podľa faktorov (vlastné spracovanie)

Variable	Tests of Normality			
	N	K-S P	W	p
Skupinové spracovanie	1018	p < ,01	0,912385	0,000000
Pozitívna vzájomná závislosť	1018	p < ,01	0,917938	0,000000
Stimulujúca interakcia	1018	p < ,01	0,848617	0,000000
Individuálna zodpovednosť	1018	p < ,01	0,952481	0,000000
Sociálne zručnosti	1018	p < ,01	0,939816	0,000000

N – rozsah súboru, W – testovacia štatistika, p-value – hodnota štatistickej významnosti

Testy normality – Kolmogorovov-Smirnovov, resp. Shapiro-Wilksov test potvrdili, že sledované premenné nemajú normálne rozdelené dáta, preto sme na testovanie stanovených hypotéz použili neparametrické testy – Kruskalovu-Wallisovu ANOVU, Friedmanovu ANOVU a Spearmanov koeficient korelácie.

6.2.1 Vyhodnotenie výsledkov dotazníka TCLQ

H1: Predpokladáme, že kooperatívnu výučbu využívajú častejšie učitelia v nižších ročníkoch základných škôl a v materských školách.

Na testovanie hypotézy, pomocou ktorej sme overovali vplyv vybraných faktorov (typ školy, typ školy podľa zriaďovateľa, sídlo školy a dĺžka praxe) na frekvenciu využívania kooperatívneho vyučovania sme použili neparametrickú Kruskalovu-Wallisovu ANOVU.

Tabuľka 12 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa typu školy – opis (vlastné spracovanie)

Kruskal-Wallis ANOVA; Frekvencia využívania kooperatívnej výučby Independent (grouping) variable: Typ školy Kruskalov-Wallisov test: H (3, N = 1016) = 63,90313 p = ,0000				
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
v materskej škole	1	104	72104,5	693,3125
na 1. stupni základnej školy	2	410	215815,0	526,3780
na 2. stupni základnej školy	3	263	115863,0	440,5437
na strednej škole	4	239	112853,5	472,1904

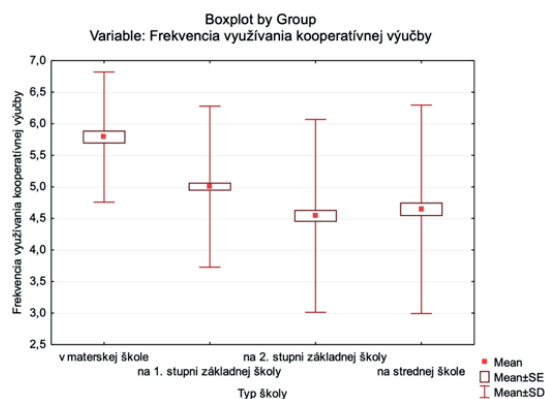
Tabuľka 13 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa typu školy – vyhodnotenie (vlastné spracovanie)

	Multiple Comparison p-values; Frekvencia využívania kooperatívnej výučby Independent (grouping) variable: Typ školy Kruskalov-Wallisov test: $H(3, N = 1016) = 63,90313$ $p = ,0000$			
	v materskej škole R: 693,31	na 1. stupni základnej školy R: 526,38	na 2. stupni základnej školy R: 440,54	na strednej škole R: 472,19
v materskej škole		0,000001	0,000000	0,000000
na 1. stupni základnej školy	0,000001		0,001280	0,139576
na 2. stupni základnej školy	0,000000	0,001280		1,000000
na strednej škole	0,000000	0,139576	1,000000	

N – rozsah súboru, H – testovacia štatistika, p-value – hodnota štatistickej významnosti

Pomocou prvej hypotézy sme overovali, či učitelia na rôznych typoch škôl využívajú kooperatívne vyučovanie rovnako frekventovane alebo či sa táto forma výučby častejšie využíva najmä v nižších ročníkoch základných škôl a v materských školách. Výsledky štatistickej analýzy v tomto prípade potvrdili, že medzi jednotlivými typmi škôl sú štatisticky vysoko významné rozdiely vo frekvencii využívania kooperatívnej výučby ($H = 63,9$; $p = 0,000 < 0,001$). Viacnásobným porovnaním p-hodnôt sme ďalej zistili, že signifikantné rozdiely sú medzi materskými školami a všetkými ostatnými typmi škôl ($p = 0,000 < 0,001$), ale aj medzi 1. a 2. stupňom základnej školy ($p = 0,00128 < 0,01$). Učitelia v materských školách využívajú kooperatívne vyučovanie signifikantne častejšie ($M = 5,79$) ako učitelia na základných (1. stupeň $M = 5,00$; 2. stupeň $M = 4,54$) aj stredných školách ($M = 4,64$). Kým učitelia v materských školách využívajú kooperatívnu výučbu v priemere 3- až 5-krát do týždňa, učitelia na základných a stredných školách ju využívajú v priemere raz do týždňa. Taktiež učitelia na 1. stupni základných škôl využívajú kooperatívnu výučbu signifikantne častejšie ako učitelia na 2. stupni základných škôl.

Graf 11 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby na všetkých stupňoch vzdelávania (vlastné spracovanie)



Kódy premennej: 1 – nevyužívam, 2 – raz za polrok, 3 – raz za mesiac, 4 – raz za dva týždne, 5 – raz za týždeň, 6 – 3 až 5-krát do týždňa, 7 – každú vyučovaciu hodinu

Hypotéza H1 sa potvrdila.

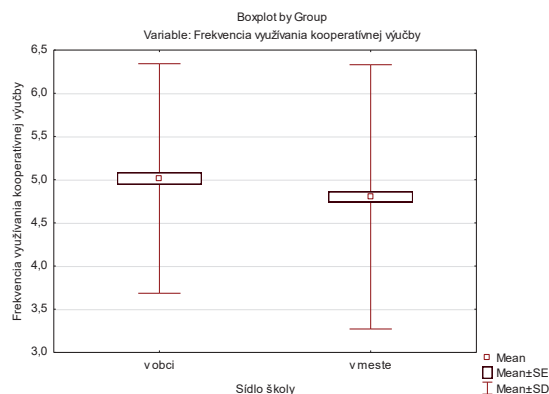
H2: Predpokladáme, že učitelia na dedinských školách využívajú kooperatívnu výučbu častejšie ako v mestských školách.

Tabuľka 14 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa typu sídla školy (vlastné spracovanie)

Kruskal-Wallis ANOVA; Frekvencia využívania kooperatívnej výučby				
Independent (grouping) variable: Sídllo školy				
Kruskalov-Wallisov test: H (1, N = 1016) = 2,923588 p = ,0873				
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
v obci	1	372	196661,0	528,6586
v meste	2	644	319975,0	496,8556

Ďalšia hypotéza testovala náš predpoklad o tom, že učitelia na dedinských školách využívajú kooperatívne vyučovanie častejšie ako učitelia v mestských školách. Výsledky H-testu však tento predpoklad nepotvrdili ($H = 2,93$; $p = 0,0873 > 0,05$). Učitelia na dedinských školách ($M = 5,01$), rovnako ako aj učitelia v mestských školách ($M = 4,80$), využívajú túto formu výučby v priemere raz za týždeň.

Graf 12 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa sídla školy (vlastné spracovanie)



Kódy premennej: 1 – nevyužívam, 2 – raz za polrok, 3 – raz za mesiac, 4 – raz za dva týždne, 5 – raz za týždeň, 6 – 3 až 5-krát do týždňa, 7 – každú vyučovaciu hodinu

Hypotéza H2 sa nepotvrdila.

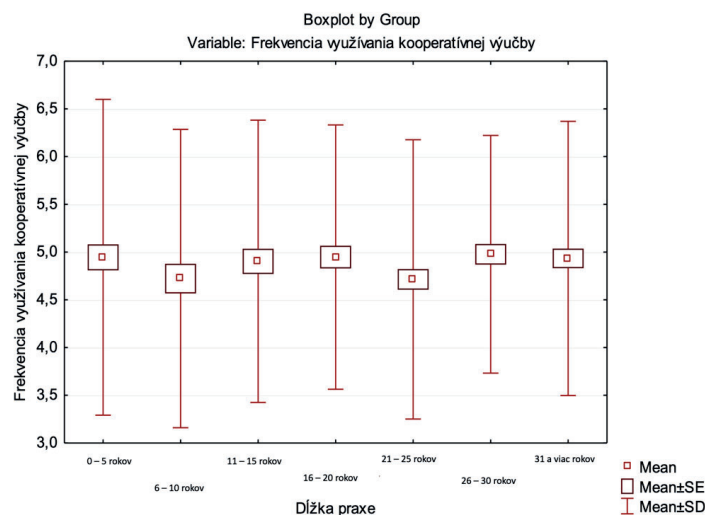
H3: Predpokladáme, že dĺžka praxe učiteľov nemá vplyv na frekvenciu využívania kooperatívnej výučby.

Tabuľka 15 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa dĺžky praxe (vlastné spracovanie)

Kruskal-Wallis ANOVA; Frekvencia využívania kooperatívnej výučby				
Independent (grouping) variable: Dĺžka praxe				
Kruskalov-Wallisov test: $H(6, N = 1016) = 5,506455$ $p = ,4807$				
	Code	Valid N	Sum of Ranks	Mean Rank
0 – 5 rokov	1	147	79027,0	537,5986
6 – 10 rokov	2	101	48990,5	485,0545
11 – 15 rokov	3	124	63673,0	513,4919
16 – 20 rokov	4	135	69533,5	515,0630
21 – 25 rokov	5	182	86058,0	472,8462
26 – 30 rokov	6	132	68315,0	517,5379
31 a viac rokov	7	195	101039,0	518,1487

Hypotéza H3 overovala, či učitelia s rôznou dĺžkou praxe využívajú kooperatívne vyučovanie rovnako frekventovane alebo či túto formu výučby častejšie využívajú skôr služobne mladší alebo starší učitelia. Výsledky štatistickej analýzy nepotvrdili existenciu signifikantných rozdielov vo frekvencii využívania kooperatívneho vyučovania medzi skupinami učiteľov ($H = 5,51$; $p = 0,4807 > 0,05$). Učitelia bez ohľadu na dĺžku praxe využívajú kooperatívne vyučovanie v priemere raz za týždeň.

Graf 13 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa dĺžky praxe (vlastné spracovanie)



Kódy premennej: 1 – nevyužívam, 2 – raz za polrok, 3 – raz za mesiac, 4 – raz za dva týždne, 5 – raz za týždeň, 6 – 3-5-krát do týždňa, 7 – každú vyučovaciu hodinu

Hypotéza H3 sa potvrdila.

H4: Predpokladáme, že učitelia, ktorí využívajú kooperatívnu výučbu na hodinách častejšie, hodnotia jej prínos pre žiakov pozitívnejšie.

Tabuľka 16 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa prvkov (vlastné spracovanie)

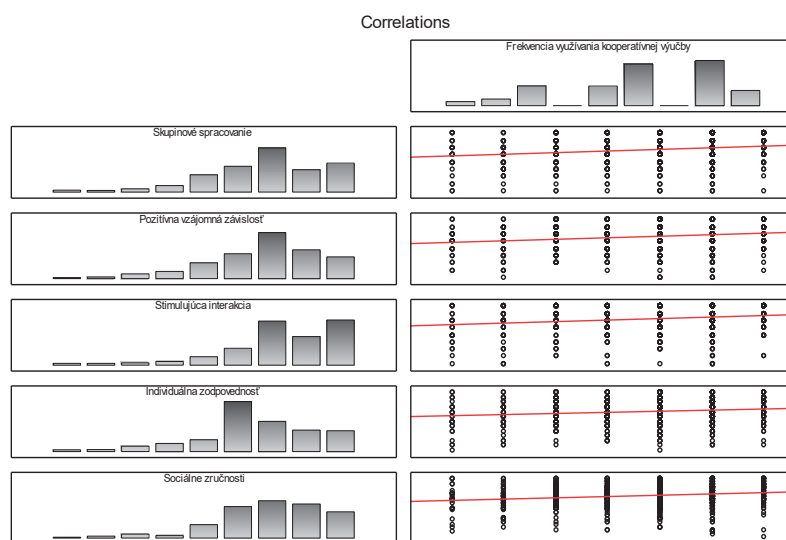
Pair of Variables	Spearman Rank Correlations MD pairwise deleted Correlations are significant at p < ,0500		
	Valid N	Spearman R	p-value
Frekvencia využívania kooperatívnej výučby a skupinové spracovanie	1018	0,176891	0,000000
Frekvencia využívania kooperatívnej výučby a pozitívna vzájomná závislosť	1018	0,180863	0,000000
Frekvencia využívania kooperatívnej výučby a stimulujúca interakcia	1018	0,170971	0,000000
Frekvencia využívania kooperatívnej výučby a individuálna zodpovednosť	1018	0,133235	0,000000
Frekvencia využívania kooperatívnej výučby a sociálne zručnosti	1018	0,195328	0,000000

N – rozsah súboru; R – Spearmanov koeficient poradovej korelácie; p-value – hodnota štatistickej významnosti

Hypotéza H4 testovala existenciu vzťahu medzi frekvenciou využívania kooperatívnej výučby a hodnotením jej prínosu pre rozvoj žiackych schopností a zručností v piatich sledovaných oblastiach. Na jej vyhodnotenie sme použili korelačnú analýzu, konkrétne

neparametrický Spearmanov koeficient poradovej korelácie R. Tabuľka prezentuje, že korelačná analýza potvrdila vo všetkých prípadoch existenciu pozitívneho, pomerne slabého, avšak štatisticky významného vzťahu medzi testovanými premennými ($R < 0,3$; $p < 0,001$). Znamená to teda, že učitelia, ktorí využívajú kooperatívnu výučbu na hodinách častejšie, hodnotia jej prínos pre žiakov vo všetkých sledovaných oblastiach – pozitívna vzájomná závislosť, stimulujúca interakcia, individuálna zodpovednosť, skupinové spracovanie a sociálne zručnosti – pozitívnejšie ako učitelia, ktorí využívajú kooperatívnu výučbu iba sporadicky alebo ju nevyužívajú vôbec. Najtesnejší vzťah sme zaznamenali v prípade závislosti frekvencie využívania kooperatívnej výučby a hodnotenia jej prínosu pre rozvoj sociálnych zručností žiakov ($R = 0,195$; $p < 0,001$); naopak, najmenej tesný vzťah v prípade závislosti frekvencie využívania kooperatívnej výučby a hodnotenia jej prínosu pre rozvoj individuálnej zodpovednosti žiakov ($R = 0,133$; $p < 0,001$).

Graf 14 Frekvencia využívania kooperatívnej výučby podľa prvkov (vlastné spracovanie)



Hypotéza H4 sa potvrdila.

6.3 Metodológia výskumu – rozhovor

S učiteľmi základných škôl sme uskutočnili pološtruktúrované rozhovory počas školského roka 2023/2024. Zámerom bolo zhodnotiť námety na implementáciu kooperatívneho vyučovania, princípy, samostatnosť v práci skupín, výhody a nevýhody, obmedzenia, spôsob

prípravy vyučujúcich na jej využívanie v praxi a ďalšie súvisiace témy. Počas rozhovoru sme využili doplňujúce otázky, keďže sme sa pýtali na otvorené otázky, ktoré boli nahrávané. Všetky rozhovory boli dobrovoľné a uskutočnili sme ich v spolupráci s respondentmi. Otázky sme rozdelili do dvoch častí:

A. Všeobecné informácie o učiteľovi, ako je dĺžka jeho pedagogickej praxe, predmety, ktoré vyučuje, tvoriace základný rámec otázok na rozhovor,

B. Nasledovali otázky o kooperatívnom vyučovaní, vrátane toho, čo sa rozumie pod daným pojmom, podrobnosti o vysokoškolskom vzdelávaní, úspešnosť zavádzania kooperatívnej výučby v triede, päť princípov, diagnostikovanie žiakov počas celého roka a sledovanie ich pokroku v učení, účasť na seminároch, stratégie, silné a slabé stránky kooperatívneho vyučovania a odporúčania pre prax.

Výskumnú vzorku tvorilo 30 učiteľov základných škôl a použili sme metódu kvalitatívneho rozhovoru. V tabuľke č. 17 je uvedený vek, dĺžka praxe, miesto praxe, oblasť a škola, v ktorej každý respondent pôsobí.

Tabuľka 17 Charakterizácia respondentov rozhovoru (vlastné spracovanie)

Respondenti	vek	dĺžka praxe	miesto pôsobenia	kraj	škola
respondent č. 1	35	5	obec	Trenčiansky	cirkevná
respondent č. 2	38	12	obec	Prešovský	súkromná
respondent č. 3	45	22	mesto	Košický	súkromná
respondent č. 4	39	9	mesto	Žilinský	štátna
respondent č. 5	47	15	mesto	Košický	štátna
respondent č. 6	38	12	obec	Banskobystrický	štátna
respondent č. 7	58	39	mesto	Trenčiansky	štátna
respondent č. 8	26	1	mesto	Bratislavský	štátna
respondent č. 9	48	6	mesto	Trnavský	štátna
respondent č. 10	39	17	obec	Banskobystrický	štátna
respondent č. 11	57	35	mesto	Žilinský	štátna
respondent č. 12	51	28	obec	Žilinský	štátna
respondent č. 13	54	33	obec	Košický	štátna
respondent č. 14	39	16	mesto	Trnavský	štátna
respondent č. 15	41	20	mesto	Žilinský	štátna
respondent č. 16	30	3	mesto	Banskobystrický	cirkevná
respondent č. 17	38	6	obec	Nitriansky	cirkevná
respondent č. 18	56	33	mesto	Žilinský	štátna
respondent č. 19	33	2	mesto	Žilinský	štátna
respondent č. 20	28	3	mesto	Trnavský	cirkevná
respondent č. 21	55	28	obec	Košický	štátna
respondent č. 22	25	1	obec	Žilinský	štátna
respondent č. 23	43	11	obec	Banskobystrický	súkromná

respondent č. 24	26	1	mesto	Prešovský	štátna
respondent č. 25	36	5	obec	Košický	štátna
respondent č. 26	52	18	obec	Banskobystrický	štátna
respondent č. 27	44	9	mesto	Košický	štátna
respondent č. 28	37	15	obec	Žilinský	štátna
respondent č. 29	48	25	obec	Žilinský	štátna
respondent č. 30	43	18	obec	Žilinský	štátna

Priemerný vek respondentov je 35 rokov a ich priemerná prax je takmer 15 rokov. Respondenti pracujú v pätnástich mestách a pätnástich obciach. Najviac respondentov (10) bolo v Žilinskom kraji, najmenej v Bratislavskom (1) a Nitrianskom kraji (1). Traja respondenti pracovali v súkromných školách, štyria v cirkevných a dvadsaťtri v štátnych školách.

Tabuľka 18 Kľúčové charakteristiky (vlastné spracovanie)

OTÁZKY Z ROZHOVORU			
IMPLEMETNÁCIA	ROZVÍJANIE	SEBAREFLEXIA	PREKÁŽKY
13. Učili ste sa o kooperatívnom vyučovaní na vysokej škole?	19. Čo rozvíjate u žiakov pomocou kooperatívneho vyučovania?	14. Podporujete kooperatívne vyučovanie vo vašej triede?	24. Aké sú podľa vás slabé stránky kooperatívneho vyučovania?
17. Ako by ste teoreticky opísali vaše vyučovanie pri implementácii kooperatívneho vyučovania?	20. Okrem univerzity, ktorú ste navštevovali, absolvovali ste inovatívne workshopy alebo prezentácie na tému kooperatívne vyučovanie?	16. Myslíte si, že aplikovanie kooperatívneho vyučovania je vo vašej triede úspešné?	25. Čo všetko vám bráni pri zavádzaní kooperatívneho vyučovania v praxi?
18. Čo všetko musíte spraviť pri aplikovaní kooperatívneho vyučovania?	23. Aké sú podľa vás silné stránky kooperatívneho vyučovania?	22. Myslíte si, že kooperatívne vyučovanie by fungovalo v každej triede, v ktorej ste vyučovali?	26. Aké sú obmedzenia kooperatívneho vyučovania?
21. Kladie váš nadriadený dôraz na zavádzanie kooperatívneho vyučovania?	28. Aké odporúčania by ste navrhli použiť do praxe?		27. Bráni vám dimenzovanie učebných osnov a dodržiavanie učebných plánov v častejšom využívaní kooperatívneho vyučovania vo vašej pedagogickej praxi?

Analýza odpovedí respondentov na otázky vychádza z identifikácie štyroch základných zložiek: implementácia, rozvíjanie, sebareflexia a prekážky. Pre každú z týchto vlastností sú v rozhovore uvedené minimálne tri otázky. V grafe sme jednotlivo zhrnuli otázky, na ktoré sme dostali odpovede áno alebo nie.

6.3.1 Implementácia kooperatívneho vyučovania

V kooperatívnom vyučovaní je jedným z hlavných cieľov učiteľa, aby žiaci aktívne spolupracovali. U svojich žiakov môže učiteľ podporovať angažovanosť, efektívnu komunikáciu a pozitívne učebné prostredie. Vedomosti a schopnosti potrebné na organizáciu a realizáciu kooperatívnej výučby v triede by si mal učiteľ osvojiť, aktualizovať a priebežne získavať. Prvé poznatky o rôznych vyučovacích metódach môže získať na univerzitách alebo v inštitúciách pripravujúcich učiteľov. Tí, ktorí sa zapojili do štúdia na vysokej škole, získajú hlbšie vedomosti o postupoch kooperatívneho vyučovania, čo im umožní používať rôzne stratégie výučby s nutnosťou neustáleho vzdelávania.

VO1: Aké faktory ovplyvňujú úspešnú implementáciu kooperatívneho vyučovania?

Čiastkové ciele – implementácia

- Pripravenosť učiteľov na využívanie kooperatívneho vyučovania vrátane prvkov, ako je stupeň dôvery, odborná príprava a dostupnosť zdrojov.
- Posúdiť, ako iniciatívy profesijného rozvoja ovplyvňujú schopnosť učiteľov efektívne realizovať kooperatívne vyučovanie.
- Zhodnotiť, ako kooperatívne vyučovanie ovplyvňuje riadenie triedy, pričom sa zohľadňujú zásahy učiteľa, dynamika skupiny a správanie žiakov.

6.3.2 Rozvíjanie kooperatívneho vyučovania

Propagácia kooperatívneho vyučovania v triede si vyžaduje starostlivé plánovanie, realizáciu a neustále zlepšovanie. Učitelia môžu vytvoriť v triede klímu, v ktorej žiaci aktívne komunikujú, spolupracujú a budujú si medziľudské zručnosti rozvíjaním a podporovaním spolupráce. Uplatňovaním myšlienok z pedagogickej praxe môžeme zlepšiť celkové vyučovanie, podporiť spoluprácu a vytvoriť dynamickejšiu a produktívnejšiu atmosféru v triede na kooperáciu a učenie sa.

VO2: Aké odporúčania navrhujú učitelia používať v pedagogickej praxi v rozvíjaní kooperatívneho vyučovania?

Čiastkové ciele – rozvíjanie

- Poskytnúť učiteľom hĺbkovú odbornú prípravu, aby lepšie porozumeli koncepciám kooperatívneho vyučovania, taktikám a metódam úspešnej facilitácie.
- Začleniť do učebných osnov aktivity kooperatívneho vyučovania, aby bolo zaručené, že sú v súlade s cieľmi a normami.
- Vyčleniť peniaze na tvorbu a materiálne zabezpečenia spolu s technológiami, ktoré uľahčujú kooperatívne vyučovanie v triede.
- Podporiť štúdie, ktoré hodnotia, ako kooperatívne vyučovanie ovplyvňuje celkové študijné výsledky, sociálny rast a študijné úspechy žiakov.

6.3.3 Sebareflexia učiteľov o kooperatívnom vyučovaní

Dôležitou súčasťou profesijného rozvoja a zlepšovania výučby je sebareflexia učiteľa v kontexte kooperatívnej výučby. Pri sebareflexii využívania nových spôsobov vyučovania by mali učitelia brať do úvahy, že pravidelnou sebareflexiou určujú svoje silné a slabé stránky, priestor na sebarozvoj či stratégie na elimináciu chýb v pedagogickej praxi. Kontinuálny prístup podporuje profesionálny rozvoj a zlepšuje kvalitu učebného prostredia.

VO3: Ako hodnotia učitelia svoju kooperatívnu výučbu?

Čiastkové ciele – sebareflexia

- Ohodnotiť, ako kvalitne učitelia ovládajú princípy a základy kooperatívneho vyučovania a či sa tieto znalosti zhodujú s tým, nakoľko je podľa nich efektívne.
- Preskúmať, ako učitelia vnímajú vplyv kooperatívneho vyučovania na študijné výsledky, angažovanosť a sociálny rast žiakov.
- Zistiť, aký je názor vyučujúcich na výhody a ťažkosti používania techník kooperatívneho vyučovania v triede.
- Špecifikovať názory učiteľov na to, ako by prostredie v triede mohlo uľahčiť úspešné kooperatívne vyučovanie s ohľadom na prvky, ako je dostupný priestor, zdroje alebo vzťahy medzi žiakmi, a s dôrazom na vzájomný rešpekt, komunikáciu a dôveru.
- Preveriť vonkajšie a vnútorné motivátory, ktoré učiteľov povzbudzujú alebo odrádzajú od používania techník kooperatívneho vyučovania.

6.3.4 Prekážky pri realizácii kooperatívneho vyučovania

Zamedzenie rozvoju kooperatívnej výučby môže byť kontraproduktívne, keďže je všeobecne známy jej pozitívny vplyv na angažovanosť žiakov, študijné výsledky či interpersonálne zručnosti. Okrem toho výhody využívania spomínaných metodík učenia často posilňujú najnovšie výskumy v oblasti vzdelávania. Ak je to možné, odporúča sa dôkladne analyzovať dôvody, pre ktoré sa využívanie v praxi obmedzuje, hľadať riešenia, nové stratégie podporujúce ciele vzdelávania ako celku.

VO4: Aké sú obmedzenia kooperatívneho vyučovania?

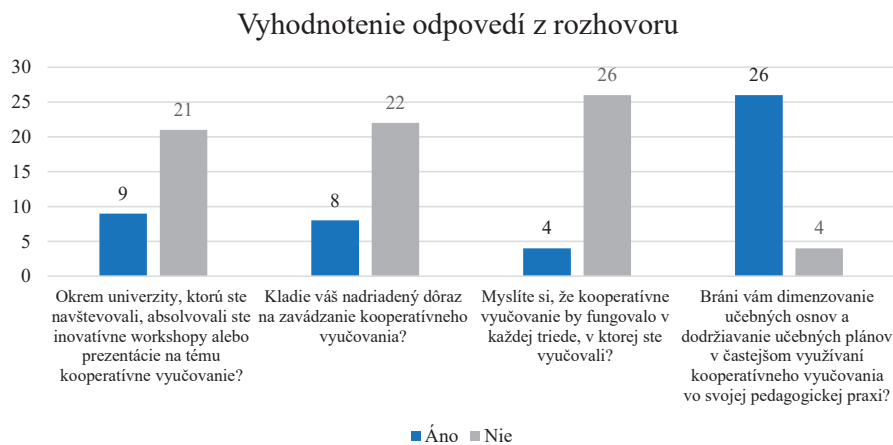
Čiastkové ciele – prekážky

- Dokázať prípadné nezrovnalosti medzi mierou účasti žiakov v kooperatívnych skupinách a ich výsledkami v testoch.
- Zhrnúť otázky súvisiace s hodnotením úspešnosti každého žiaka v kooperatívnom vyučovaní.
- Navrhnuť, či sú k dispozícii fyzické zdroje na pomoc pri aktivitách kooperatívneho vyučovania.
- Určiť všetky prekážky, na ktoré môžu učitelia, žiaci alebo rodičia naraziť pri realizácii kooperatívneho vyučovania.

6.3.5 Vyhodnotenie odpovedí z rozhovoru

Štyri položky rozhovoru mali možnosť odpovedať spôsobom áno alebo nie. Otázky sa týkali každého atribútu vrátane implementácie, rozvoja, sebareflexie a prekážok. Nasledujúci graf umožňuje porovnanie výsledkov:

Graf 15 Vyhodnotenie odpovedí z rozhovoru (vlastné spracovanie)



Respondenti odpovedali na otázky nasledujúco:

1. Okrem univerzity, ktorú ste navštevovali, absolvovali ste inovatívne workshopy alebo prezentácie na tému kooperatívne vyučovanie? Áno – 9; nie 2.

2. Kladie váš nadriadený dôraz na zavádzanie kooperatívneho vyučovania? Áno – 8; nie – 22.

3. Myslíte si, že kooperatívne vyučovanie by fungovalo v každej triede, v ktorej ste vyučovali? Áno – 4; nie – 26.

4. Bráni vám dimenzovanie učebných osnov a dodržiavanie učebných plánov v častejšom využívaní kooperatívneho vyučovania vo svojej pedagogickej praxi? Áno – 26; nie – 4.

Odpovede respondenti ďalej interpretovali prostredníctvom otvorenej diskusie a výsledky sú reprodukované a opísané vo výskumných otázkach VO1, VO2, VO3 a VO4.

7 DISKUSIA, ODPORÚČANIA A UPLATNITEĽNOSŤ VÝSLEDKOV V PEDAGOGICKEJ PRAXI

7.1 Závery dotazníka

Viacnásobným porovnaním sme pri prvej hypotéze p-hodnôt zistili signifikantné rozdiely medzi rôznymi vyučovacími stupňami. Učitelia v materských škôl využívajú kooperatívnu výučbu v priemere 3 až 5-krát do týždňa, učitelia na základných a stredných školách ju využívajú v priemere raz do týždňa, taktiež učitelia na 1. stupni základných škôl využívajú kooperatívnu výučbu signifikantne častejšie ako učitelia na 2. stupni základných škôl, hypotéza H1 sa potvrdila. Výsledky H-testu druhej hypotézy však nepotvrdili náš predpoklad; učitelia na dedinských školách, rovnako ako aj učitelia v mestských školách využívajú túto formu výučby v priemere raz za týždeň, hypotéza H2 sa nepotvrdila. Výsledky tretej hypotézy nepotvrdili existenciu signifikantných rozdielov vo frekvencii využívania kooperatívneho vyučovania medzi skupinami učiteľov. Učitelia bez ohľadu na dĺžku praxe využívajú kooperatívne vyučovanie v priemere raz za týždeň, hypotéza H3 sa potvrdila. Učitelia využívajúci kooperatívnu výučbu častejšie hodnotia prínos pre žiakov vo všetkých sledovaných oblastiach pozitívnejšie ako učitelia, ktorí využívajú kooperatívnu výučbu iba sporadicky alebo ju nevyužívajú vôbec. Najtesnejší vzťah sme zaznamenali v prípade závislosti frekvencie využívania kooperatívnej výučby a hodnotenia jej prínosu pre rozvoj sociálnych zručností žiakov; naopak, najmenej tesný vzťah v prípade závislosti frekvencie využívania kooperatívnej výučby a hodnotenia jej prínosu pre rozvoj individuálnej zodpovednosti žiakov, hypotéza H4 sa potvrdila.

7.2 Závery rozhovoru

Implementácia – učitelia navštevovali vysokú školu, a tak poznajú kooperatívne vyučovanie. Kým sa niektorí učitelia o kooperatívnej výučbe učili ako o samostatnej, povinnej téme v rámci didaktiky, iní sa on nej učili v rámci iného predmetu z pedagogiky. Väčšina si spomína, že skupinové a kooperatívne vyučovanie sa od seba líšia. Učitelia tiež hovoria, že samoštúdium im pomáha naučiť sa viac o tomto druhu učenia. Uvádzajú tiež, že plánovanie vyučovacej hodiny je náročné a že koncepčné spracovanie témy si vyžaduje veľa trpezlivosti. Všetko je potrebné vopred naplánovať, určiť cieľ a postup. V dôsledku toho sa od učiteľov očakáva, že sa budú pripravovať viac ako predtým. Niektorí o kooperatívnom vyučovaní vedia,

ale rozhodli sa ho nepoužívať. Ako dôvody neaplikovania kooperatívnej výučby sa uvádza nedostatok času vyplývajúci z náročnosti prípravy, požiadavka na vytvorenie prostredia a na vlastné vyhľadávanie zdrojov. Tí, ktorí ju využívajú, ju považujú za celkom prínosnú a veria vo výsledky. Prostredníctvom nej sa žiaci navzájom objavujú a nezávisle vytvárajú nové priateľstvá. Niektorí uviedli, že používanie kooperatívnej techniky je veľmi jednoduché, pretože si žiaci môžu vytvárať pomôcky sami a na implementáciu im stačí len pracovný list. Aby bola hodina pútavejšia, učitelia, ktorí ju využívajú, ju odporúčajú aplikovať po frontálnom vyučovaní. Schopnosť vybrať vhodné skupiny je veľmi dôležitá, pretože prinesie hodnotnú spätnú väzbu. Kľúčové je aj stanovenie jasných usmernení pre spoluprácu. Hoci viac ako 50 % učiteľov malo odborné vedomosti v oblasti kooperatívnej výučby, uvádzajú, že ďalšie zručnosti je potrebné získať samoštúdiom alebo školením. „Niektoré informácie som získal v praxi, ale hlavne samoštúdiom z vlastnej iniciatívy.“ Alebo: „Odporúčam používať kooperatívne učenie v triede, pretože zlepšuje vzťahy v triede, komunikáciu a tiež zlepšuje výsledky učenia sa žiakov.“ Ďalší učiteľ uvádza, že sa žiaci učia efektívne spolupracovať a rozdeľovať si úlohy, keď sami riešia problém, sledujú, koľko času im zostáva a rozdeľujú si úlohy medzi sebou. Pred aplikáciou je veľmi dôležité prebrať so žiakmi pokyny, postup a očakávané ciele. Okrem toho je nevyhnutné prideliť vhodné zadania a pomôcť s rozdelením zodpovednosti. Veľmi často najextrovertnejší člen komunikuje s vyučujúcim, a tým mu väčšinou učiteľ prideliť aj zodpovednosť za celú skupinu, pretože v mnohých prípadoch nikto nechce byť kapitánom alebo kontaktnou osobou: „Deti vykonávajú prácu vo dvojiciach alebo samostatne pod vedením vedúceho skupiny. Deti a kapitán skupiny potom skontrolujú vykonané práce. Nakoniec kapitán každej skupiny vyhodnotí a prezentuje odpovede.“ Iný učiteľ uvádza: „V prípade, že je to možné, po rozdelení do skupín vysvetľujem úlohu, nechávam žiakom priestor na tiché dohadovanie, potom facilitujem, prichádzam ku každej skupine a na záver prichádza prezentácia výsledkov a sebahodnotenie.“ Aby sa zapojili aj menej angažovaní žiaci a všetci mali možnosť uvedomiť si, že „žiaci si navzájom vymieňajú svoje vedomosti, ktoré potom spájajú do poznatkov“, je potrebné vytvoriť vhodné podmienky, rozdeliť žiakov do skupín podľa úrovne vedomostí, sledovať ich pokrok a podľa potreby ich napomínať.

Rozvíjanie – učitelia by uvítali ďalšie praktické skúsenosti a motiváciu vo využívaní alternatívnych vyučovacích metód počas vysokoškolského štúdia, a to formou školení a modelových hodín, taktiež by bolo prospešné viac technickej pomoci vo forme príkladov z praxe. Okrem toho konštatovali, že učitelia musia byť pripravení na skutočnosť, že žiadna nimi pripravená hodina nebude nikdy „dokonalá“ a že každá trieda bude reagovať inak. Domnievajú

sa, že integrácia kooperatívnej výučby si vyžaduje iniciatívu a motiváciu. Uviedli, že by bolo náročné začleniť kooperatívne vyučovanie do učebných osnov, bližšie sa však k tejto otázke nevyjadřili. Vo výučbe je kľúčovým aj materiálne vybavenie a niektorí učitelia spomínali, aké ťažké je ho nájsť. Na zaradenie výučby by chceli lepšie materiálne vybavenie, napríklad okrúhle stoly, ktoré by zlepšili spoluprácu žiakov. Nespomenuli žiadne ďalšie špecifikácie lepšieho materiálneho vybavenia. V dôsledku kooperatívneho vyučovania hodnotia viaceré prínosy v kooperatívnych, organizačných, komunikačných a prezentačných schopnostiach. Okrem toho sa zvýši schopnosť žiakov učiť sa, ich odhodlanie, vnútorná snaha a zodpovednosť za svoju prácu. Učitelia do popredia kladú aj podporu v kritickom myslení, tolerancii, schopnosti počúvať, pochopiť iných, rešpektovať odlišné názory, znášanlivosť a samostatnosť pri riešení problémov.

Sebareflexia – niektorí z učiteľov považujú kooperatívne vyučovanie za jednoduchšiu formu výučby. Jeden z učiteľov rozlišuje medzi diferencovanou a nediferencovanou prácou, vyzdvihuje mnohé typy kooperatívnej skupinovej práce na nižších a vyšších úrovniach a uvádza, ako kooperatívne vyučovanie zlepšuje výkon, avšak učiteľovi osobne chýbajú skúsenosti potrebné na posúdenie účinnosti kooperatívnej výučby. Učiteľ, ktorý implementuje kooperatívne vyučovanie, hovorí: „Výsledok je založený na zážitkovom učení, to znamená, že si ho zapamätajú na celý život a môžu ho použiť vždy, keď sa dostanú do situácie, že si nepotrebnú pamätať učivo.“ Mnohí sú schopní objasniť hlavné myšlienky, ako aj rôzne prístupy. Žiaci získavajú vedomosti o tom, ako si navzájom pomáhať, spolupracovať, riešiť ťažkosti a rozprávať sa, okrem toho žiaci získavajú skúsenosti zlepšujúce aj ich študijné výsledky. Keďže sa navzájom povzbudzujú a podporujú, aj tí najslabší žiaci sú motivovaní spolupracovať: „žiaci sa navzájom ťahajú a nikto nechce zostať pozadu, takže každý sa snaží byť spojovateľom a prispievať vedomosťami“. Potvrdzujú, že vyučovanie má silnejšie dlhodobé účinky, keďže si žiaci rýchlejšie zapamätajú informácie. Niektorí využívajú tento druh výučby len na druhom stupni; oveľa radšej by chceli žiakov učiť pracovať v skupinách samostatne aj na prvom stupni. Na zavedenie kooperatívneho štýlu vyučovania je nevyhnutné dobre porozumieť triede, pretože jeho účinnosť závisí najmä od zloženia triedy. Pri práci v skupinách musia byť ich vedomosti rozložené obzvlášť rovnomerne a rovnocenne. Mnohí obhajujú vyučovanie vo vyšších ročníkoch a zdôrazňujú dôležitosť výberu určitých predmetov pri ich zavádzaní do praxe: „Vždy starostlivo vyberám témy, aby som ich motivoval k rozvoju vo všetkých smeroch.“ Niektorí učitelia túto metódu zásadne nevyužívajú, pretože nechcú, pretože sa im forma nezdá dostatočne príťažlivá alebo ju nehodnotia ako vhodnú pre svoju

súčasnú triedu, hoci mnohí považujú realizáciu za pomerne jednoduchú a užitočnú. Poznamenávajú, že na to, aby bola kooperatívna výučba úspešná, sa žiaci musia navzájom spoznať a že zloženie triedy je rozhodujúcim faktorom: „Rozdelenie skupín je dôležité, aby sa slabší žiaci neskrývali za dominantných spolužiakov.“ Žiaci sa učia spolupracovať tým, že pracujú v tíme – ako povedal učiteľ: „tímoví hráči, ktorí sa navzájom ťahajú za spoločným cieľom“. Dôležité je tiež vytvoriť „klímu v triede, ktorá sa navzájom podporuje, žiaci medzi sebou komunikujú, a tak vytvárame prvý vstupný bod k tomu, aby automaticky spolupracovali“. Jeden z učiteľov uvádza hlavný dôvod, prečo nie je možné používať kooperatívne vyučovanie, a to sú výrazné rozdiely medzi žiakmi: „Väčšinou máme deti, ktoré vyžadujú podporné opatrenia.“ Okrem toho je nutné zvážiť implementáciu, ak sa žiaci navzájom nepoznajú. Z toho vyplýva, že aby bolo kooperatívne vyučovanie efektívne, musí byť predpokladaný vzájomný rešpekt, žiaci „sa učia rešpektovať jeden druhého“. Výhody podpory spolupráce, komunikácie a vzájomnej pomoci žiakov patria medzi faktory podnecujúce používanie kooperatívnych stratégií: „žiaci nachádzajú riešenia, komunikujú, spolupracujú a pomáhajú si“; „dosahujú lepšie výsledky“; „aj slabší sa chcú zapojiť“. Žiaci dobrovoľne chcú alternatívny štýl vyučovania: „vyžiadali si iný didaktický prístup a svojím správaním vám dali najavo, že frontálne vyučovanie ich ubíja a nebudú vás poslúchať“. Ďalší tvrdí, že „celoživotné vzdelávanie je to, ako by mal podľa mňa vyzerat' každý učiteľ... učiteľ potrebuje zmenu“. Naopak, medzi charakteristiky, ktoré bránia využívaniu kooperatívneho vyučovania, patrí apatia, zvýšená pracovná záťaž a výroky typu „nemám k tomu vzťah“, „nechce sa mi to robiť a deti nie sú motivované, nie sme zvyknutí robiť niečo navyše“ alebo „nie je to pre mňa, nenašiel som sa v tom“. Niektorí mali pocit, že používanie najmodernejších vyučovacích techník v ich konkrétnej triede je nevhodné. V súvislosti s nedostatočným pochopením učiteľka dodáva: „Chcela by som sa o tom dozvedieť viac.“

Prekážky – učitelia tvrdia, že vzhľadom na to, že niektorí žiaci majú špecifické potreby alebo potrebujú viac času ako ostatní, nie všetci žiaci sa zúčastňujú na kooperatívnej výučbe rovnako: „Žiaci, ktorí potrebujú viac času, sú frustrovaní, keď nedokážu držať krok s ostatnými, a často im nestačí len pomoc spolužiaka.“ Žiaci sa mnohokrát ukrývajú za asertívnejších. Jeden respondent opisuje, ako videl kooperatívnu výučbu v praxi, a hovorí, že „nie všetci žiaci sa zapájajú, len tí šikovnejší“ alebo že „niektorí žiaci majú tendenciu zostať pasívni“. „Slabší žiak sa vezie na úspechu ostatných a ja ako učiteľ nemusím odhaliť jeho prínos k výsledku spoločnej práce,“ hovorí ďalší učiteľ na podporu tohto tvrdenia. V dôsledku odmietania odlišných názorov zo strany individualistov je „slabší žiak viazaný na vedomosti lepšieho žiaka“.

Zvyčajne sa uvádza tvrdenie „prevažuje aktivita najlepších žiakov“. Ich hodnotenie kooperatívneho vyučovania je „málo hodnotná učebná činnosť“, pričom ako odôvodnenie uvádzajú nerovnosť žiakov a odpútavanie pozornosti od riešenej úlohy. Hlavným problémom, na ktorý upozorňujú, je nerovnomerné rozdelenie úloh v skupinách, keď iniciatívnejší žiaci preberajú vedenie: „je to dlhá cesta, kým pochopia, že ten, kto je vedúci, nie je automaticky najmúdrejší“, vystihuje respondent ťažkosti žiakov s pochopením spolupráce a nezdravej súťaživosti. Niektorí učitelia vyjadrujú nespokojnosť s dostupnosťou materiálov a malé priestory v školách, ktoré im bránia pracovať v mnohých skupinách. Častou požiadavkou je nedostatok ľahko dostupných a pripravených zdrojov, napríklad pracovných listov. Na druhej strane sa hodnotí, že „všetko závisí od učiteľa; nebude mať materiály, ak nezíska peniaze“. Iný zasa tvrdí, že problémom je najmä materiálne zabezpečenie školy: „hoci by som s nimi viac spolupracoval, nie som to schopný ďalej platiť z vlastných prostriedkov“. Boli spomenuté aj nedostatočné počítačové zdroje. Učitelia diskutujú aj o krátkej vyučovacej jednotke poukazujú na to, že počas hodiny nebolo dost' času na aplikáciu. Medzi najčastejšie prekážky, ktoré uvádzajú, patria jedinečné požiadavky žiakov, zložitost' plánovania a organizácie a nedostatok pripravených zdrojov. Medzi ďalšie obmedzenia patrilo nadmerný hluk počas implementácie a uprednostňovanie konvenčných vyučovacích metód. Ďalšou prekážkou, ktorú uviedli, bola neochota spolupracovníkov zaradiť pedagogických asistentov učiteľa alebo nadmerné pracovné zaťaženie. Dôvodom mohol byť nezáujem žiakov o alternatívnu formu, ich neochota zúčastňovať sa na predtým opísanej výučbe, ich pohodlnosť alebo prevaha názorov angažovanejších žiakov nad pasívnejšími. Podľa učiteľa kooperatívne vyučovanie „nemá žiadne obmedzenia, ale žiaci často nechcú spolupracovať a zle medzi sebou komunikujú“. Väčšina vyučujúcich nevyjadrila stanovisko k rodičom; len jeden povedal: „Rodič určite nie je problém, dal by vám všetko.“ Zohľadňujú aj rozdiely v charakteristikách žiakov, vzájomnú neznalosť v triede, potrebu asistenčných opatrení v prípade inklúzie a skutočnosť, že nie všetci žiaci považujú inklúziu za prekážku.

Porovnanie výsledkov Štátnej školskej inšpekcie s výsledkami výskumu

Na základe našich výsledkov a výsledkov Štátnej školskej inšpekcie Slovenskej republiky môžeme zo zistení konštatovať, že školy, ktoré systematicky využívajú kooperatívne vyučovanie, dosahujú lepšie výsledky v rozvoji kritického myslenia, sociálnych zručností a motivácie žiakov. Inšpekcia zároveň konkretizuje nedostatky v príprave učiteľov pri efektívnom využívaní.

Výskum, ktorý sme uskutočnili, potvrdzuje tieto zistenia a poskytuje ďalšie poznatky. Z analýzy vyplýva, že učitelia, ktorí sú dostatočne pripravení na kooperatívne vyučovanie, dokážu efektívne riadiť skupinovú prácu, zvyšovať angažovanosť žiakov a zlepšovať výsledky vzdelávania. Napriek tomu sa ukazuje, že mnohí učitelia stále uprednostňujú tradičné vyučovacie metódy, a to najmä z dôvodu nedostatočnej metodologickej podpory a časovej náročnosti prípravy.

Porovnanie výsledkov inšpekcie a výskumu hovorí o potrebe väčšej podpory pre učiteľov pri zavádzaní kooperatívnej výučby do praxe. Odporúčame systematické vzdelávanie učiteľov, poskytovanie metodických materiálov a vytváranie podmienok na efektívne využívanie tejto metódy v školskom prostredí.

7.3 Odporúčania pre pedagogickú prax

V rámci výsledkov môžeme identifikovať a ilustrovať návrhy a vylepšenia pre aplikáciu kooperatívneho vyučovania v kontexte našej štúdie. Sú relevantné pre učiteľov, ktorí ho v súčasnosti nevyužívajú alebo by ho chceli využívať a chcú zvýšiť úroveň výučby.

1. Návrhy pred zavedením kooperatívneho vyučovania do praxe:

Pred implementáciou by sa mal učiteľ zamerať na nasledujúce otázky: (1) Koľko členov by mala mať skupina? (2) Akým spôsobom sa budú skupiny vytvárať? (3) Akým spôsobom si učiteľ vyžiada pozornosť v triede pri aktívnej práci v skupinách? (4) Aký je postup, ak žiaci v skupinách hovoria jeden cez druhého? (5) Čo by som mal robiť, ak žiak odmietne pracovať v skupine? (6) Aký je postup, ak niektoré skupiny dokončia svoju prácu skôr ako ostatné? (7) Čo robiť, ak žiaci opakovane vynechávajú hodiny počas bežného kooperatívneho vyučovania? (8) Ako dlho by mali členovia skupiny zostať po dokončení úloh spolu? (9) Ako by sa mali hodiny kooperatívneho vyučovania ukončiť? (10) Aké je ideálne trvanie kooperatívneho vyučovania?

2. Obsah kooperatívnej aktivity:

Podľa Larryho Lymana (1989, dopl. Pošteková 2024) by každá kooperatívna vzdelávacia aktivita mala mať nasledujúce vlastnosti, aby vyhovovala potrebám konkrétneho žiaka: (1) vzdelávací materiál je navrhnutý tak, aby podnecoval žiakov k spolupráci; (2) skupiny sa skladajú zo žiakov s rôznou úrovňou dosiahnutých výsledkov; (3) individuálna zodpovednosť sa udržiava monitorovaním pokroku každého žiaka; (4) žiaci sú skupinovo motivovaní k

efektívnej spolupráci, ale skupinové hodnotenie je nevhodné a (5) učiteľ ovláda schopnosť dobre pracovať v skupinách.

3. Efektívna podpora učiteľov a inovácia vzdelávacieho procesu:

Je nevyhnutné, aby vedúci pracovníci prejavili väčší záujem o potreby učiteľov a poskytl im nové vzdelávacie zdroje, nielen programy odbornej prípravy. Mali by ich povzbudzovať k výmene skúseností a vzájomnej podpore. Poskytnúť učiteľom väčšiu voľnosť pri plánovaní vyučovacích hodín, napr. pri ich spájaní. Ešte viac podporovať tvorbu materiálov a praktických ukážok. Je dôležité, aby vybrané aktivity boli v súlade s cieľmi vzdelávania a zodpovedali veku, úrovni vedomostí a záujmom žiakov; úlohy musia byť realizované od najjednoduchších po najnáročnejšie.

4. Vytváranie inkluzívneho prostredia a podpora aktívneho zapojenia žiakov:

Zlepšiť prostredie pre žiakov so špeciálnymi potrebami spoluprácou s rodinami alebo odbornou pomocou. Opýtajte sa priamo študentov, aký typ vyučovania im najviac vyhovuje, alebo ich priamo zapojte do kooperatívneho vyučovania. Študenti si môžu vytvárať vlastné učebné materiály. Môžeme v nich vyvolať väčší záujem a pracovať s nimi efektívnejšie, ak budeme pravidelne reflektovať svoje skúsenosti s inými učiteľmi a ponúkať konštruktívnu kritiku. Budovanie dôverných, empatických alebo rešpektujúcich vzťahov so študentmi je nevyhnutné. Žiaci potrebujú presne poznať svoj autentický prístup k učeniu, svoje záujmy a silné stránky.

5. Budovanie pravidiel, spolupráce a využívanie kreatívneho učebného prostredia:

Učitelia by si mali s triedou prejsť pravidlá a uistiť sa, že všetci sú oboznámení s úlohami ešte pred začiatkom hodiny. Počas cvičení je veľmi dôležité neustále kontrolovať, ako žiaci komunikujú, poskytovať spätnú väzbu a v prípade potreby ponúknuť pomoc. Na vytvorenie zmysluplného prostredia na učenie je dôležité využívať nielen lavice, ale celú triedu. Odporúčame využiť aj vonkajšie priestory, napríklad ihriská alebo parky. Okrem toho by sme mali žiakom vysvetliť výhody spolupráce a myšlienku budúcnosti a kariéry.

6. Inovácie vo výučbe, technológie a budovanie znalostného manažmentu:

Keďže vzdelávanie prijíma nové technológie, metódy a sociálne zmeny, perspektívy a budúcnosť riadenia znalostí sa budú naďalej meniť. Na podporu spolupráce v triede možno využiť digitálne nástroje alebo platformy. Dôležité budú nástroje na úpravu obsahu v skupinách a kolaboratívne pracovné priestory. Technológie umožnia žiakom spolupracovať na projektoch, deliť sa o nápady a učiť sa z viacerých perspektív. Stratégie vyučovania je možné viac prispôbiť potrebám a preferenciám jednotlivých žiakov. Učitelia by mali skúmať nové metódy, prístupy a osvedčené postupy na zlepšenie výsledkov vzdelávania, aby kolaboratívne učenie bolo naďalej úspešným a relevantným nástrojom v rôznych vzdelávacích kontextoch súvisiacich s celoživotným vzdelávaním.

Slovenskú republiku čaká od roku 2026 nová výzva, realizácia reformy, ktorá môže zásadne zmeniť filozofiu vzdelávania v krajine. Súčasný vzdelávací systém kladie dôraz na individuálny výkon, memorovanie faktov a tlak na výkon. Čoraz viac odborníkov, učiteľov a rodičov sa však obáva, že táto metóda nepripravuje žiakov na reálny svet, kde sú rovnako dôležité tímová práca, kreativita a schopnosť riešiť problémy. Prestavba školských osnov a postupov na podporu spolupráce vo vyučovaní je jednoznačným cieľom súčasnej reformy, ktorá sa postupne začína skúšať v pilotných školách. Zmena dynamiky medzi žiakmi je jednou zo základných zložiek kooperatívneho vyučovania v pripravovanej reforme. Žiaci sa učia spolupracovať na dôležitých cieľoch, ktoré sa dajú dosiahnuť len prostredníctvom tímovej práce a nie súperením o najlepšie známky. Prostredníctvom skupinových úloh si budú častejšie na vyučovaní rozvíjať pocit zodpovednosti za výsledky svojich rovesníkov, ako aj za svoj vlastný výkon. Okrem toho, táto zmena otvára nové možnosti hodnotenia žiakov i pri kooperatívnych formách. Hoci reforma a jej zmeny majú výhody, prinášajú aj nové prekážky. Učitelia musia prijať nové metódy a školy musia byť pripravené reštrukturalizovať svoje vyučovacie stratégie. Štát má v úmysle pomôcť školám tým, že ponúkne učiteľom školenia, ktoré ich priamo zacvičia na úspešnú implementáciu kooperatívneho vyučovania. Ďalším návrhom reformného tímu je zriadenie regionálnych vzdelávacích centier, v ktorých si učitelia môžu vymieňať skúsenosti a navzájom sa podporovať pri prekonávaní počiatočných problémov.

ZÁVER

Okrem zlepšenia študijných výsledkov kooperatívna výučba podporuje aj sociálne kompetencie (napríklad rešpekt, zodpovednosť a sebaúctu), rozvoj nových vzťahov medzi spolužiakmi, rovesníkmi a učiteľmi a mnoho ďalšieho, keď žiakov úspešne zapojíme do učenia.

Zistenia zahŕňajú údaje z dotazníka, priemernú frekvenciu využívania kooperatívneho vyučovania vyučujúcimi (nezávisle od úrovne skúseností, teda dĺžky pedagogickej praxe) a porovnanie skúseností v dedinských a mestských školách. Učitelia pravidelnejšie používajúci kooperatívne vyučovanie hodnotia jeho výhody vo všetkých prvkoch v porovnaní s učiteľmi používajúcimi ho menej často. Tvrdia, že kým kooperatívne vyučovanie je najmenej nápomocné pri podpore rastu osobnej zodpovednosti, výrazne podporuje rozvoj sociálnych kontaktov tvárou v tvár.

Všetci opýtaní vedeli o kooperatívnom vyučovaní, ale napriek svojmu vysokoškolskému vzdelaniu nie všetci túto metodiku používali. Zvyčajne majú pocit, že pripraviť sa na také vyučovanie je ťažšie ako len vykonávať svoju bežnú prácu. Časť z nich si zvyšuje svoje odborné znalosti prostredníctvom vzdelávania a samostatného výskumu. Rozhodujúce je zabezpečenie optimálnych podmienok, správneho rozdelenia žiakov a dodržiavanie predpísaných učebných osnov. Učebné osnovy možno doplniť kooperatívnym vyučovaním. Menší dôraz sa kladie na prideľovanie finančných prostriedkov a väčší na tvorivú pomoc.

Učitelia, ktorí využívajú tento štýl výučby, vnímajú výhody v rozvoji sociálnych zručností, tímovej práce, spolupráce a dlhodobých vedomostí. Vyžaduje sa pochopenie ich triedy a vzájomné porozumenie žiakov. Najväčšou prekážkou je odpor učiteľov skúšať nové metódy, brať na seba viac práce alebo pocit, že sa nehodia do triedy. Boli spomenuté aj otázky týkajúce sa jedinečných požiadaviek žiakov, ktoré by mohli potenciálne znížiť ich motiváciu pracovať alebo komunikovať so svojimi rovesníkmi.

V publikácii *Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách* sme analyzovali množstvo prístupov, výhod, nevýhod a historických súvislostí, ktoré dokazujú významný vplyv kooperatívneho vyučovania na výsledky vzdelávania a zapojenie žiakov. Pozorovanie transformačných účinkov kooperatívnej výučby, v ktorej sa žiaci viac zapájajú do vzdelávania, rozvíjajú pocit zodpovednosti a získavajú kritické sociálne a kognitívne zručnosti, často slúži ako inšpirácia na implementáciu a zlepšovanie týchto metód. Samotná inšpirácia však nestačí, musí byť spojená s vytrvalou, cieľavedomou stratégiou.

Učitelia musia byť otvorení modifikácii a zlepšovaniu svojich techník, ako aj využívaniu poznatkov založených na údajoch na posúdenie toho, ako dobre funguje ich implementácia vyučovania. Pravidelným hodnotením a zlepšovaním týchto postupov môžu zabezpečiť, aby výučba zostala nielen relevantná, ale aby sa aj neustále menila v súlade s požiadavkami žiakov a inkluzívneho vzdelávacieho prostredia.

V súčasnosti sa vynakladá úsilie na zlepšenie spôsobu realizácie kooperatívneho vyučovania. Učitelia musia byť metodickí a motivujúci, čerpať z veľkého množstva predchádzajúcich vedomostí či skúseností a zároveň byť vnímaví voči novým nápadom. Na záver publikácie dúfame, že tu uvedené myšlienky a koncepty budú podnetné pre ďalší výskum a vývoj a podporia efektívnejšie, rozmanitejšie a dynamickejšie vzdelávacie prostredie, v ktorom môže každý žiak prosperovať.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

ADAMUSOVÁ, M. a kol. 2001. *Projekt Orava v praxi*. Dolný Kubín: Občianske združenie Orava pre demokraciu vo vzdelávaní, s. 88. ISBN 80-968664-0-0.

AGARWAL, R., NAGAR, N. 2011. *Cooperative Learning*. India: Kalpaz Publication, ISBN 978-81-7835-863-5.

ALLISON, B. N., REHM, M. L. 2007. Teaching strategies for diverse learners in FCS classroom. In: *Journal of family and Consumer Sciences*, roč. 99, č. 2, s. 8 – 10.

ALSANIE, R., SABIR, M. 2019. Stragths and Weaknesses of Applying Cooperative Learning in Foreign Language Classrooms: A Case Study of Arb Learners' Perspective. In: *Studies in English Language Teaching*, roč. 7, č. 4, s. 368 – 382.

ANTIL, L. R., JENKINS, J. R., WAYNE, S. K., VADASY, P. F. 1998. Cooperative learning: Prevalence, conceptualizations, and the relation between research and practice. In: *American Educational Research Journal*, roč. 35, č. 3, s. 419 – 454.

ARONSON, E., STEPHEN, C., SIKES, J., BLANEY, N., SNAPP, M. 1978. *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills: CA Sage, ISBN 978-0803909977.

BACANLI, H. 2006. *Sosyal beceri eğitimi*. Y. Kuzgun (Ed.), İlköğretimde rehberlik içinde. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 152. ISBN 9786053643739.

BAGALOVÁ, Ľ. a kol. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, s. 156. ISBN 978-80-8118-143-6.

BEE, H., BOYD, D. 2009. *Çocuk gelişim psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınları, s. 944. ISBN 9789752562073.

BELLIS, T. J. 2002. *When the brain can't hear*. New York: Atria Books, s. 391. ISBN 978-0743428644.

BENDER, W. N. 2012. *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kişilik ve sosyal özellikleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s. 456. ISBN 9786051331799.

BODSWORTH, H., GOODYEAR, V. 2017. Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education. In : *Physical Education and Sport Pedagogy*, roč. 22, č. 6, s. 563 – 579.

- BOWER, M., RICHARDS, D. 2006. Collaborative learning: Some possibilities and limitations for students and teachers. In: *Proceedings of the 23rd annual ascilite conference: Who's learning? Whose technology?*, s. 79 – 89.
- BRANSFORD, J., BROWN, A., COCKING, R., DONOVAN, M., PELLEGRINO, J. 2000. *How people learn: Expanded edition*. Washington: National Academy Press, s. 374. ISBN 978-0309070362.
- CAÑABATE, D., SERRA, T., BUBNYS, R., COLOMER, J. 2019. Pre-service teachers' reflections on cooperative learning: Instructional Approaches and identity construction. In: *Sustainability*, roč. 11, č. 21, s. 2 – 18.
- CASEY, A. 2014. Models-based practice: Great white hope or white elephant?. In: *Physical Education and Sport Pedagogy*, roč. 19, č. 1, s. 18 – 34.
- CASEY, A., DYSON, B., CAMPBELL, A. 2009. Action research in physical education: Focusing beyond myself through cooperative learning. In: *Education Action Research*, roč. 17, č. 3, s. 407 – 423.
- CLARK, J., BAKER, T. 2015. *Cooperative learning made easy: A practical guide to working with tertiary student groups*. Wellington: Ako Aotearoa – The National Centre for Tertiary Teaching Excellence, s. 44. ISBN 978-927202-82-1.
- COHEN, E. 1994. *Designing group work : Strategies for the heterogeneous classroom* (2nd ed.). New York: Teachers College Press, s. 256. ISBN 978-0807755662.
- COWIE, H., RUDDUCK, J. 1988. *Cooperative GroupWork: an overview*. London: BP Educational Service, ISBN 978-0861651450.
- ČÁP, J. 1993. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, s. 415. ISBN 80- 7066-534-3.
- ČERNOTOVÁ, M., IŠTVAN, I. 2015. Kooperatívne vyučovanie v teórii a praxi. In: *Edukácia*, roč. 1, č. 1, s. 75 – 87.
- DAVIES, M., LAMB, S., DOECKE, E. 2011. *Strategic review of effective re-engagement models for disengaged learners*. Melbourne: The University of Melbourne, s. 104. ISBN 978-0-7594-0682-7.
- DEVRIES, D., EDWARDS, K. 1974. Student teams and learning games: Their effects on cross-race and cross-sex interaction. In: *Journal of Educational Psychology*, roč. 66, s. 741 – 749.

DUCKWORTH, A. H. 2010. *Cooperative Learning: A e Learning: Attitudes, P ttitudes, Perceptions, and Achie ceptions, and Achievement in ement in a Traditional, Online, and Hybrid Instructional Setting*. Spojené štáty americké: The University of Southern Mississippi, s. 181.

EURÓPSKA AGENTÚRA pre rozvoj vzdelávania žiakov s osobitnými potrebami, 2014. *Päť kľúčových myšlienok pre inkluzívne vzdelávanie. Uvedenie teórie do praxe*. Dánsko: Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania, s. 44. ISBN 978-87-7110-538-4.

FORE, C., RISER, S., BOON, R. 2006. Implications of cooperative learning and educational reform for students with mild disabilities. In: *Reading Improvement*, roč. 43, č. 1, s. 3 – 12.

GÁLISOVÁ, A. 2021. Skupinové formy práce a kooperatívne učenie pri osvojovaní si slovenčiny ako cudzieho jazyka. In: *Didaktické studie*, roč. 13, č. 1, s. 60 – 77.

GARCÍA-CARRIÓN, R., GUTIÉRREZ-ESTEBAN, P., FERNÁNDEZ-VILLARDÓN, A., AYUSO-DEL PUERTO, D. 2023. Promoting Social Interaction and Attention of Students with Disabilities through Interactive Groups. In: *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, roč. 13, č. 2, s. 248 – 271. DOI: 10.17583/remie.12360

GHUFRON, M. A., ERMAWATI, S. 2018. The Strengths nad Weaknesses of Cooperative Learning and Porblem-based Learning in EFL Writing Class: Teachers and Students' Perspectives. In: *International Journal of Instruction*, roč. 11, č. 4, s. 657 – 672.

GILLES, R. M., ADRIAN, F. 2003. *Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Farmer Press, s. 256. ISBN 9780415303415.

GILLES, R. M., BOYLE, M. 2010. Teachers' reflections on cooperative learning: Issues of implementation. In: *Teaching and Teacher Education*, roč. 26, s. 933 – 940.

HANULIAKOVÁ, J. 2020. *Inovatívne stratégie aktivizujúceho vyučovania*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, s. 95. ISBN 978-80-8222-006-6.

HANULIAKOVÁ, J. 2023. Mäkké zručnosti učiteľa v kontexte pravidiel a noriem. In *Didaktika*, roč. 2023, č. 6, ISSN 1338-2845.

HANULIAKOVÁ, J. A kol. 2016. *Stratégie tvorby bezpečnej školy*. Praha: E-knihy jedou, s. 188. ISBN: 978-80-7512-709-9.

- HANULIAKOVÁ, J., LOBOTKOVÁ, A. 2023. *Učiteľ a jeho zručnosti v škole 21. Storočia*. Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom, s. 134. ISBN 978-80-8222-057-8.
- HENSON, K. 2003. Foundations for learner-centered education: A knowledge Base. In: *Education*, č. 124, roč. 1, s. 5 – 16.
- HOFFMANN, C. 2010. *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht*. Mullheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr, ISBN 978-3-8346-0692-1.
- HOMOLOVÁ, M. 2024. Pracovné vyučovanie v inkluzívnej triede. In : EDS. KUČERKA, D., KOVÁČOVÁ, B., MRÁZEK, M. *Pracovné vyučovanie a technika na základných školách Vybrané kapitoly*, Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-6424-4.
- HOSSEINI, S. M. H. 2009. *Cooperative Learning Methods*. India: Effectiveness of Cooperative Learning Methods: A Study with Iranian and Indian Undergraduate Learners, ISBN 978-613-9-88479-7.
- HUNG, B. P. 2019. Impacts of cooperative learning: A qualitative study with EFL students and teachers in Vietnamese colleges. In: *Issues in Educational Research*, roč. 29, č. 4, s. 1223 – 1240.
- CHONDEKAR, N. R. 2018. Significance and Application of Soft Skill Development in Teacher Education. In: *International Journal of Science and Research*, roč. 8, č. 12, ISSN 2319-7064. DOI: 10.21275/31121903
- JABLONSKÝ, T. 2006a. *Kooperatívne učenie vo výchove*. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, s. 184. ISBN 80-89187-13-7.
- JABLONSKÝ, T. 2006b. *Kooperatívne učenie – učenie sa spoluprácou*. Banská Bystrica: Metodicko-pedagogické centrum, s. 140. ISBN 80-8041-488-2.
- JAROŠOVÁ, A. a kol. 2011. *Slovník súčasného slovenského jazyka*. H – L. Bratislava: Veda, s. 1088. ISBN 978-80-224-1172-1.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. 1991. Cooperative learning and classroom and school climate. B. J. FRASER, H. J. WALBERG (Eds.), In: *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*, s. 55–74.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T. 2002. Learning together and alone: Overview and meta-analysis. In: *Asia Pacific Journal of Education*, roč. 22, s. 95 – 105.

- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., HOLUBEC E. J. 2013. *Cooperation in the Classroom 9th ed.* Minnesota: Edina, Interaction Book Company, s. 328. ISBN 978-0939603046.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R. T., SMITH, K. 2007. "The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings,". In: *Educational Psychology Review*, roč. 19, s. 15 – 29.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, T. R. 1989. *Cooperation and competition: Theory and research.* Minnesota: Interaction Book Company Edina, s. 265. ISBN 978-0939603107.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, T. R. 1994. *Learning together and alone.* Boston: Allyn and Bacon, s. 292. ISBN 9780205155750.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, T. R., HOLUBEC, E. 1998a. *Cooperation In The Classroom (6th Edition).* Edina, Minnesota: Interaction Book Company, s. 328. ISBN 978- 0939603046.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, T. R., HOLUBEC, E. 1998b. *Advanced cooperative learning (3rd ed.).* Edina, Minnesota: Interaction Book Company, s. 351. ISBN 978-0939603190.
- KAGAN, S. 1999. Cooperative Learning: Seventeen Pros and Seventeen Cons plus Ten Tips for Success. In: *Kagan Online Magazine*,
- KASÍKOVÁ, H. 1997. *Kooperativní učení, kooperativní škola.* Praha: Portál, s. 147. ISBN 9788071781677.
- KASÍKOVÁ, H. 2001. *Kooperativní učení a vyučování.* 1. vydanie. Praha: Karolinum, s. 180. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. 2004. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy.* Praha: Karolinum, s. 179. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. 2009. *Učíme (se) spolupráci spolupraci.* Kladno: Asis, s. 142. ISBN 978-80-90407-6-9.
- KASÍKOVÁ, H. 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola* Vyd. 2. Praha: Portál, s. 152. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KHANNA, P., BHOLA, S. 2023. Designing Integrative and Collaborative Learning for Students with Special Needs and Learning Disabilities in an Inclusive Classroom. In: AHUJA, N.J., KUMAR, A., NAYYAR, A. (eds) *Sustainable Blended Learning in STEM Education for Students with Additional Needs.* Singapore: Springer, DOI: 10.1007/978-981-99-3497-39.

- KLINGNER, J. K., VAUGHN, S. 1999. Students' perceptions of instruction in inclusion classrooms: Implications for students with learning disabilities. In: *Exceptional Children*, roč. 66, č. 1, s. 23 – 37. DOI: 10.1177/001440299906600102
- KOUBEKOVÁ, E. 1993. Osobnostné a sociálne koreláty altruisticky motivovaného prosociálneho správania. In: *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 28, č. 3, s. 244 – 254.
- KOVÁČOVÁ, B. 2015. Heterogenita vo výchovno-vzdelávacom procese. In: *Riadenie materskej školy: sprievodca úspešným manažmentom materskej školy*, Bratislava: Raabe,
- KRÜGER, D., YORKE, C. 2009. Collaborative co-teaching of Numeracy and Literacy as a key to inclusion in an independent school. In: *South African Journal of Education*, roč. 30, č. 2, s. 293 – 306. DOI: 10.4314/saje.v30i2.55489
- KUDLOVÁ, K., SLEZIAKOVÁ, A. 2023. A review of research on cyber victimization and cyber aggression in individuals with neurodevelopmental disorders with a focus on ADHD. In: *Slavonic Pedagogical Studies Journal*, roč. 12, č. 2, s. 73 – 85. DOI: 10.18355/PG.2023.12.2.1
- LANCASTER, K. A., STRAND, C. A. 2001. Using the team learning model in a managerial accounting class: An experiment in cooperative learning. In: *Issues in Accounting Education*, roč. 16, č. 4, s. 549 – 566.
- LANKARD, B. A. 1992. Cooperative Learning in Vocational Education. Trends and Issues Alerts. In: *ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Columbus, Ohio*, s. 3.
- LEONG, D. 2001. Lev Vygotsky. In: *Early Childhood Today*, roč. 15, č. 4, s. 48.
- LOBOTKOVÁ, A., PORUBČANOVÁ, D., HANULIAKOVÁ, J. 2023. Interakčný štýl učiteľa v edukácii na SOŠ. In: *Studia scientifica facultatis paedagogicae*, roč. 2023, č. 5, s. 157 – 166. DOI: 10.54937/ssf.2023.22.5.157-166
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 2003. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, s. 208. ISBN 80-247-0374-2.
- LOMBARDI, P. 2018. *Instructional Methods Strategies and Technologies to Meet the Needs of All Learners*. California: LibreTexts project. MindTouch®, s. 290.
- LUŽINSKÁ, K. 2013. *Kooperatívne vyučovanie na 1.stupni ZŠ*. Bratislava: Metodickopedagogické centrum, ISBN 978-80-8052-470-8.

- LYMAN, L. 1989. *Teaching geography using cooperative learning*. Texas: Council for the Social Studies, s. 14.
- MALEK, N., HALL, J., HODGES, C. 2014. A Review and Analysis of the Effectiveness of Alternative Teaching Methods on Student Learning in Economics. In: *Department of Economics*, s. 14 – 27.
- MAŇÁK, J. 1997. *Alternativní metody a postupy* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, s. 89. ISBN 8021015497.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido, s. 219. ISBN 80-7315-039-5.
- MANSET, G., SEMMEL, M. I. 1997. Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. In: *The Journal of Special Education*, roč. 31, č. 2, s. 155 – 180. DOI: 10.1177/002246699703100201
- MARTIAKOVÁ, I. 2022. *Kooperatívne učenie ako metóda inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní v predmete slovenský jazyk a literatúra. Najlepšia pedagogická a odborná skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: MPC, s. 36.
- MAY, M., DOOB, L. 1937. *Cooperation and Competition*. New York: Social Sciences Research Council, s. 191.
- MERCER, N., WEGERIF, R., DAWES, L. 1999. Children's talk and the development of reasoning in the classroom. In: *British Educational Research Journal*, roč. 25, s. 95–111.
- MILLIS, B. J. 2009. Becoming an effective teacher using cooperative learning. In: *Peer Review*, roč. 11, č. 2, s. 17 – 21.
- MILLIS, B. J. 2002. Enhancing Learning — and More! — Through Cooperative Learning. In: *The IDEA Center Manhattan Kansas*, s. 1 – 10.
- NDAHI, H. B. 1987. *Teacher perception and utilization of cooperative learning method in Oklahoma trade and industrial education*. Kaduna Nigeria: Kaduna Polytechnic Zaria, s. 62.
- NURSIANAWATI, S., SUDIYANTO, WINARNO. 2020. The Role of Teachers' in Developing Students' Cooperative Attitudes. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, roč. 397, s. 838 – 845.
- O'LEARY, N., BARBER, A., KEANE, H. 2018. Physical education undergraduate students' perceptions of their learning using the jigsaw learning method. In: *European Physical Education Review*, roč. 25, č. 3, s. 713 – 730.

- OLIVEIRA, E. G. R. 2023. Collaborative teaching from theory to practice. In: *Revista Género E Interdisciplinaridade*, roč. 4, č. 3, s. 300 – 318. DOI: 10.51249/gei.v4i03.1434
- PAHARGYAN, T., HARENDITA, M. E. 2022. Cooperative learning through tgt to enhance student's behavioural engagement in an inclusive school in Yogyakarta. In: *Journal of English Educational Study*, roč. 5, č. 1,
- PASCHAL, M. J., NYONI, T. T., MKULU, D. G. 2020. The role of Cooperative Learning in Attaining Inclusive Education in the Classroom, Creativity and Innovation in Secondary schools in Mwanza Region - Tanzania. In: *International Journal of English and Literature*, roč. 5, č. 2, s. 364 – 373. DOI: 10.22161/ijels.52.5
- PETERS, B., FORLIN, CH., MCINERNEY, D. M., MACLEAN, R. 2013. Social interaction and cooperative activities: Drawing plans as a means of increasing engagement for children with ASD. In: *International Journal of Whole Schooling*, roč. 9, č. 2, s. 61 – 86, ISSN-1710-2146.
- PETLÁK, E. 2023. Mäkké zručnosti v edukácii. In: *Didaktika*, roč. 2023, č. 3, ISSN 1338-2845.
- POLÁČKOVÁ, V., GUŽÍKOVÁ, L. 2022. The social aspect of integration of a pupil with adhd at the primary level of education. In: *INTED2022 Proceedings*, s. 424 – 432. DOI: 10.21125/inted.2022.0181
- POŠTEKOVÁ, B. 2024. *Kooperatívne vyučovanie na slovenských školách – súčasný stav, perspektívy, riešenia* [Dizertačná práca]. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku PF KU KPEP, s. 134.
- PREDANOCYOVÁ, Ľ. 2017. *Sociálne kompetencie žiakov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, s. 116. ISBN 978-80-558-1230-4.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. První vydání. Praha: Portál, s. 292. ISBN 80-7178-029-4.
- PULLIAM, J., PATTEN, J. 2003. *History of education in America. (8th ed.) Upper Saddle River, NJ: Pearson*, s. 404, ISBN 9780130618948.
- ROUSSEAU, J. J. 2010. *O spoločenskej zmluve*. Bratislava: Kalligram, s. 168. ISBN 9788081012488.

- SABORIT, J. A. P., FERNÁNDEZ-RÍO, J., CECCHINI ESTRADA, J. A., MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A., ALONSO, D. M. 2016. Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. In: *Teaching and Teacher Education*, roč. 59, s. 438 – 445.
- SADKER, M., SADKER, D. 2000. *Teachers, schools, & society*. Boston: McGraw-Hill, ISBN 978-1259913792.
- SCRUGGS, T. E., MASTROPIERI, M. A., MCDUFFIE, K. A. 2007. Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. In: *Exceptional Children*, roč. 73, č. 4, s. 392 – 416. DOI: 10.1177/001440290707300401
- SHARAN, S., SHARAN, Y. 1976. *Small group teaching*. New Jersey: Educational Technology Publications, s. 237. ISBN-0-87778-091-9.
- SHARAN, Y. 2010. Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. In: *European Journal of Education*, roč. 45, č. 2, s. 300 – 313.
- SIEGEL, C. 2005. An ethnographic inquiry of cooperative learning implementation. In: *Journal of School Psychology*, roč. 42, č. 3, s. 219 – 239.
- SIEGLOVÁ, D. 2019. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada, s. 336. ISBN 9788027122547.
- SILVA, R., FARIAS, C., MESQUITA, I. 2021. Challenges faced by preservice and novice teachers in implementing student-centred models: A systematic review. In: *European Psysical Education Review*, roč. 27, č. 4, s. 1 – 19.
- SITNÁ, D. 2009. *Metody aktivního učení: spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vydanie. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-246-1.
- SLAVIN, R. E. 1991. *Student Team Learning: A Practical Guide to Cooperative Learning*. Washington DC: National Education Association, s. 128. ISBN 978-0810618459.
- SLAVIN, R. E. 1995. *Cooperative Learning: Theory, research, and practice (2nd ed.)*. Boston: Allyn and Bacon, s. 194. ISBN 978-0205156306.
- SLAVIN, R. E. 2012. Classroom applications of cooperative learning. In: *APA Educational Psychology Handbook*, roč. 3, s. 359 – 378.
- SLAVIN, R. E. a kol. 1985. Dimensions of Cooperative Classroom Structures. In: *Learning to Cooperative Cooperative to Learn*, s. 67 – 96.

- SLIWKA, A. 2008. The contribution of alternative education. In: *OECD, Innovating to learn - learning to innovate*, DOI:10.1787/9789264047983-6-sk
- STEVENS, R., MADDEN, N., SLAVIN, R. E., FARNISH, A. 1987. Cooperative integrated reading and composition. Two field experiments. In: *Reading Research Quarterly*, roč. 22, s. 433 – 454.
- SUTINEN, A. 2008. Constructivism and education: Education as an interpretative transformational process. In: *Studies in Philosophy and Education*, roč. 27, č. 1, s. 1 – 14.
- ŠÁNDOROVÁ, V. 2013. *Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, s. 61.
- ŠIMONÍK, O. 1997. Řešení problémů. In: *Alternativní metody a postupy*, s. 89. ISBN 8021015497.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2012/2013. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 120.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2013/2014. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2013/2014*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 136.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2014/2015. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2014/2015*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 133.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2015/2016. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2015/2016*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 151.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2016/2017. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2016/2017*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 166.
- ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2017/2018. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2017/2018*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 207.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2018/2019. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2018/2019*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 300.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2019/2020. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2019/2020*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 284.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2020/2021. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2020/2021*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 89.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2021/2022. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2021/2022*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 245.

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA 2022/2023. *Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2022/2023*. Bratislava: ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA, s. 149.

TARINJE, O. C. N. 2018. Teacher's roles in impletening cooperative learning in teaching english to senior school students. In: *Sint uwumaroJET*, roč. 4, č. 1, s. 57 – 60.

TIŠŤANOVÁ, K., SIVÁKOVÁ, G. 2019. Využitie metód kritického myslenia v primárnom vzdelávaní. In: *inovatívne trendy v odborových didaktikách Prepojenie teórie a praxe výučbových stratégií kritického a tvorivého myslenia*, s. 72 – 81. ISBN 978-80-558-1408-7.

TOPPING, K. 2000. *Tutoring Educational practices series*. Belgium: Academy of Science, Literature and Arts in Brussels, s. 36.

UNESCO 1994. *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Spain: Salamanca, s. 50.

UNICEF 2022. *A Strategic Framework on Alternative Education for Out-of-school Adolescents in Latin America and the Caribbean*. Latin America: United Nations Children's Fund,

WEBB, N., MASTERGEORGE, A. 2003. Promoting effective helping in peer-directed groups. In: *International Journal of Educational Research*, roč. 39, s. 73 – 97.

ZASTKOVÁ, Z. 2020. Rozvíjanie charakteru dieťaťa primárneho vzdelávania prostredníctvom kooperácie v konkrétnej oblasti kurikula. In: *EduPort*, s. 43 – 50. ISSN 2695-0936. DOI: 10.21062/edp.2020.002

ZASTKOVÁ, Z. 2021. *Kooperatívne výučbové stratégie zamerané na rozvoj charakteru v primárnom vzdelávaní* [dizertačná práca]. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 133.

ZASTKOVÁ, Z. 2022. *Kooperatívne učenie a rozvoj charakteru žiakov v primárnej edukácii*. Ružomberok: Verbum, s. 131. ISBN 978-80-561-0951-9.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS, s. 255. ISBN 80-88778-98-0.

Prílohy

Príloha 1 Dotazník TCLQ

Úroveň aplikovania kooperatívneho vyučovania

Vážení učitelia a učiteľky,

obraciam sa na vás s prosbou o vyplnenie dotazníka. Zisťuje úroveň aplikovania kooperatívneho vyučovania. Dotazník je anonymný a všetky vami poskytnuté údaje budú slúžiť na spracovanie mojej dizertačnej práce.

Prosím, prečítajte si pozorne každú otázku. Vyjadrite sa na päťbodovej škále, do akej miery pracujú vaši žiaci v pracovaných skupinách. Na základe toho, prosím, označte možnosť od 1. úplne nesúhlasím, 2. nesúhlasím, 3. nemám vyhranený názor, 4. súhlasím, po 5. úplne súhlasím či odpovedzte v krátkej odpovedi. V týchto dotazníkoch sa nenachádza správna alebo nesprávna odpoveď.

Pracujete v:

- štátnej škole
- cirkevnej škole
- súkromnej škole

Pracujete:

- v materskej škole
- na 1. stupni základnej školy
- na 2. stupni základnej školy
- na strednej škole
- na vysokej škole

Ste z/zo:

- Bratislavského kraja
- Trnavského kraja
- Trenčianskeho kraja
- Nitrianskeho kraja
- Žilinského kraja
- Banskobystrického kraja
- Prešovského kraja
- Košického kraja

Vaša škola sa nachádza:

- v obci
- v meste

Pohlavie:

- muž
- žena

Váš vek:

- 18 – 30 rokov
- 31 – 40 rokov
- 41 – 50 rokov
- 51 – 60 rokov
- 61 a viac rokov

Dĺžka pedagogickej praxe:

- 0 – 5 rokov
- 6 – 10 rokov
- 11 – 15 rokov
- 16 – 20 rokov
- 21 – 25 rokov
- 26 – 30 rokov
- 31 a viac rokov

Najvyššie dosiahnuté vzdelanie:

- stredoškolské bez maturity
- stredoškolské s maturitou
- vysokoškolské Bc.
- vysokoškolské Mgr.
- vysokoškolské Ing.
- vysokoškolské PaedDr.
- vysokoškolské PhD.
- vysokoškolské iné (doc., prof.)

Charakterizujte kooperatívne vyučovanie:

Ako často využívate vo svojej edukácii kooperatívne vyučovanie:

- každú vyučovaciu hodinu
- 3- – 5krát za týždeň

- raz za týždeň
- raz za dva týždne
- raz za mesiac
- raz za polrok
- nevyužívam

Stupnica

Prosím, označte možnosť od:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, po E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

1. pracujú žiaci na dialógu, počúvaní a diskusii:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

2. sa žiaci počas úloh navzájom ovplyvňujú:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

3. spolupracujú žiaci priamo medzi sebou:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

4. sa žiaci delia o nápady, poznatky a názory so spolužiakmi:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

5. prijímajú žiaci skupinové rozhodnutia medzi členmi skupiny:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

6. musí každý člen skupiny vynaložiť úsilie na skupinové aktivity:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

7. počúvajú žiaci nápady a názory spolužiakov:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

8. si žiaci navzájom pomáhajú pri realizácii aktivít:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

9. sa žiaci pri vykonávaní aktivít vzájomne ovplyvňujú:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

10. sa musí každý člen skupiny snažiť a zúčastniť sa, aj keď ho úloha nebaví:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

11. hovoria žiaci o svojej práci, aby ju posúdili, opravili a zlepšili:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

12. sa musí každý člen skupiny zúčastniť na skupinových úlohách:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

13. pracujú žiaci individuálne, ale aj ako skupina:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

14. majú členovia skupiny zručnosti a schopnosti, ktoré sa navzájom dopĺňajú:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

15. majú členovia skupiny rôzne schopnosti, ktoré im pomáhajú pri plnení úlohy:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

16. má skupina rôzne názory, ktoré nám pomáhajú:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

17. sú členovia skupiny rozdielni, čo prácu obohacuje:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

18. sú v skupine rôzne roly, ktoré sa navzájom dopĺňajú:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

V pracovných skupinách:

19. pomáhajú rozdiely medzi členmi skupiny skupine fungovať:

A. úplne nesúhlasím, B. nesúhlasím, C. nemám vyhranený názor, D. súhlasím, E. úplne súhlasím

Priestor na Vaše podnety:

MENNÝ REGISTER

A

Adamusová, M.	30
Agarwal, R.	20, 22
Allison, B. N.	12
Alsanie, R.	15
Antil, L. R.	25
Aronson, E.	22, 30

B

Bacanli, H.	29
Bagalová, L.	47
Baker, T.	11
Bee, H.	29
Bellis, T. J.	29
Bender, W. N.	29
Bhola, S.	47
Bower, M.	15
Boyd, D.	29
Boyle, M.	25, 29

C

Casey, A.	25
Clark, J.	11
Cohen, E.	22, 30
Cowie, H.	26, 27

Č

Čáp, J.	28
Černotová, M.	31

D

Davies, M.	9
Dawes, L.	29
DeVries, D.	22, 30

Dewey, J.	19, 20, 21
Doecke, E.	9
Doob, L.	22
Duckworth, A. H.	19

E

Ermawati, S.	15
-------------------	----

F

Farnish, A.	30
Fore, C.	21

G

Gálisová, A.	11
García-Carrión, R.	49, 50
Ghufron, M. A.	15
Gilles, R. M.	22, 25, 29
Gužíková, L.	47

H

Hanuliaková, J.	11, 12, 26, 28
Henson, K.	19, 20, 21
Hoffman, C.	34
Holubec, E.	11, 23, 30
Homolová, M.	47
Hosseini, S. M. H.	26
Hung, B. P.	15, 16

C

Chondekar, N. R.	28
-----------------------	----

I

Ištván, I.	31
-----------------	----

J

Jablonský, T.	12, 13, 14, 19, 32, 33
Jarošová, A.	10

Johnson, D. 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 31

Johnson, T. R. 10, 11, 12, 13, 19, 20, 21, 22, 23, 27, 30, 31

K

Kagan, S. 15, 16, 17, 22, 30

Kasíková, H. 10, 12, 15, 19, 31, 32, 33

Khanna, P. 47

Klingner, J. K. 48, 50

Koubeková, E. 29

Kováčová, B. 47

Kudlová, K. 25

L

Lamb, S. 9

Lancaster, K. A. 12

Lankard, B. A. 26

Leong, D. 21

Lobotková, A. 12, 28

Lokša, J. 33

Lokšová, I. 33

Lombardi, P. 15, 16

Lužinská, K. 32, 33

M

Madden, N. 30

Maňák, J. 31, 32, 33

Manset, G. 48

Mareš, J. 10

Martiaková, I. 47

Mastergeorge, A. 29

May, M. 22

Mercer, N. 29

Millis, B. J. 11, 29

N

Nagar, N. 20, 22

Ndahi, H. B. 26

Nursianawati, S. 26, 27

O

O'Leary, N. 25

Oliveira, E. G. R. 49, 50

P

Patten, J. 21

Pestalozzi, J. H. 20

Petlák, E. 28

Piaget, J. 21

Poláčková, V. 47

Porubčanová, D. 12

Predanocyová, L. 11

Průcha, J. 10

Pulliam, J. 21

R

Rehm, M. L. 12

Richards, D. 15

Rousseau, J. J. 19, 20

S

Sabir, M. 15

Saborit, J. A. P. 54

Scruggs, T. E. 48, 50

Semmel, M. I. 48

Sharan, S. 22, 30

Sharan, Y. 21, 22, 27, 30

Siegel, C. 25

Sieglová, D. 11

Silva, R.....	25
Sitná, D.....	31, 32, 33
Siváková, G.....	26
Slavin, R. E.....	10, 19, 22, 30, 54
Sleziaková, A.....	25
Sliwka, A.....	9
Smith, K.....	20
Stevens, R.....	30
Sudiyanto, S.....	26, 27
Sutinen, A.....	21

Š

Švec, V.	33
---------------	----

T

Tarinje, O. C. N.	27
------------------------	----

Tišťanová, K.....	26
Topping, K.....	19

V

Vaughn, S.....	48, 50
Vygotskij, L. S.	19, 21

W

Walterová, E.	10
Webb, N.	29
Wegerif, R.....	29
Winarno, W.	26, 27

Z

Zastková, Z.	11, 12, 31
Zelina, M.	12, 16, 17

VECNÝ REGISTER

A

Alternatívny, 7, 9, 29, 36, 44, 76, 78, 79

C

Cieľ, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 49, 51, 53, 70, 71, 72, 75, 76, 78, 81, 82

D

Dieťa, 11, 20, 21

Dotazník, 41, 42, 43, 44, 49, 54, 56, 59, 61, 62, 75, 83

E

Efektívnosť, 7, 8, 11, 12, 14, 17, 21, 22, 25, 27, 28, 31, 32, 39, 41, 43, 48, 50, 51, 53, 70, 71, 76, 78, 81, 84

F

Faktor, 17, 38, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 70, 78

Forma, 7, 11, 20, 30, 36, 38, 41, 45, 46, 47, 55, 63, 64, 65, 75, 76, 77, 79, 82

Frekvencia, 53, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 83

H

Hodnotenie, 9, 11, 14, 16, 25, 26, 35, 37, 41, 42, 43, 44, 46, 57, 59, 66, 67, 72, 75, 79, 81, 82, 84, 107

I

Implementácia, 7, 12, 25, 27, 28, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 53, 54, 67, 69, 70, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 107

Informácia, 8, 11, 28, 32, 33, 38, 39, 48, 68, 76, 77

Inklúzia, 7, 47, 48, 50, 51, 79

M

Metóda, 7, 9, 11, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 42, 44, 45, 49, 50, 51, 54, 68, 70, 71, 76, 79, 82, 83, 107

N

Názor, 9, 11, 26, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 53, 54, 59, 60, 71, 77, 78, 79, 107

P

Podpora, 11, 12, 14, 20, 25, 26, 27, 29, 30, 35, 37, 38, 42, 44, 45, 46, 47, 51, 77, 78, 81, 82, 83

Postup, 7, 9, 14, 27, 29, 36, 38, 42, 45, 51, 70, 75, 76, 80, 82, 84

Potreba, 15, 17, 25, 35, 40, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 76, 78, 79, 80, 81, 82

Pozorovanie, 20, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 83

Prax, 7, 19, 25, 27, 35, 53, 54, 55, 61, 62, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 83, 107

Prekážky, 7, 46, 69, 70, 72, 78, 79, 82, 83

Prístup, 10, 12, 14, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 38, 39, 42, 44, 47, 77, 78, 81, 82, 83, 107

Problém, 7, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 38, 39, 44, 45, 48, 50, 53, 76, 77, 79, 82

R

Rozhovor, 26, 33, 34, 48, 49, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 75

Rozvíjanie, 11, 38, 39, 53, 69, 70

S

Sebareflexia, 44, 69, 70, 71, 72, 77

Schopnosť, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 21, 25, 28, 29, 32, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 47, 51, 56, 57, 58, 59, 66, 70, 76, 77, 81, 82

Skúsenosť, 19, 20, 21, 25, 27, 29, 30, 34, 49, 51, 54, 76, 77, 81, 82, 83, 84, 107

Spolupráca, 9, 10, 11, 13, 14, 19, 22, 25, 26, 27, 28, 30, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 68, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83

Stratégia, 7, 8, 12, 18, 25, 27, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 68, 70, 78, 82, 83, 107

Systém, 7, 9, 15, 20, 35, 37, 47, 82

Š

Škola, 7, 8, 9, 20, 22, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 61, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70, 75, 79, 82, 83, 107

Štátna školská inšpekcia, 7, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44

T

Tradičný, 7, 9, 11, 16, 21, 25, 27, 28, 38, 44, 46

U

Úlohy, 7, 10, 11, 13, 18, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 47, 51, 57, 60, 76, 79, 80, 81, 82

V

Výhody, 7, 26, 31, 34, 47, 67, 71, 78, 81, 82, 83

Výskum, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 25, 26, 29, 35, 43, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 67, 83, 84, 107

Výsledky, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 26, 28, 29, 34, 35, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 62, 63, 64, 65, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 107

Využívanie, 7, 17, 22, 26, 35, 37, 41, 42, 43, 44, 45, 53, 54, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 78, 81, 83, 84

Vzdelávanie, 7, 8, 9, 11, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 64, 68, 70, 78, 81, 82, 83, 107

Z

Zodpovednosť, 11, 13, 14, 16, 21, 26, 29, 30, 35, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 53, 56, 60, 61, 62, 66, 67, 75, 76, 77, 80, 82, 83

Z názorov recenzentov

Text predstavuje silnú teoretickú základňu podporenú výskumnými prácami a názormi popredných pedagógov, čo zvyšuje dôveryhodnosť a odbornú hodnotu. V texte sú podrobne vysvetlené základné princípy kooperatívneho vyučovania v didaktickej aplikačnej praxi. Monografia ponúka analýzu výsledkov implementácie kooperatívneho vyučovania v slovenských školách v rámci rôznych stupňov vzdelávania od školského roku 2012/2013 až po 2022/2023. Pri hodnotení identifikuje hlavné nedostatky v aplikácii inovatívnych vyučovacích metód a poskytuje pohľad na rozvoj sociálnych a občianskych kompetencií žiakov. Táto správa je rozsiahla a poskytuje dobrý základ na zhodnotenie účinnosti inšpekčných opatrení v oblasti vzdelávania. Zároveň autorka prezentuje dôležitú reflexiu výziev v implementácii kooperatívneho vyučovania na Slovensku, s dôrazom na konkrétne stratégie zlepšenia.

prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Tematické zameranie monografie sa vyznačuje svojou aktuálnosťou, monotematickosťou a významnosťou pre pedagogicko-didaktickú oblasť. Autorka monografie na základe svojho odborného bádania v kontinuálnej nadväznosti a v spätosti s vlastnou profesijnou činnosťou prezentuje svoje doterajšie skúsenosti. Jednotlivé kapitoly sú usporiadané v logickej nadväznosti reflektujúc základnú myšlienkovú líniu celej monografie. Na základe nadobudnutých teoretických poznatkov autorka dizajnovala výskum orientovaný na kooperatívne vyučovanie. Výsledky z realizovaného výskumu a teoretickej analýzy spracovala do odporúčaní pre pedagogickú prax. Aktuálnosť spracovanej problematiky vyplýva z kontextu potrieb súčasnej edukácie, z potrieb neustáleho zohľadňovania potrieb žiakov a inovovania pedagogických prístupov.

doc. PaedDr. Jana Hanuliaková, PhD.

PaedDr. Beáta Pošteková, PhD.

Aktuálne výzvy vo využívaní kooperatívneho vyučovania na slovenských školách

Vydala Žilinská univerzita v Žiline, Univerzitná 8215/1, 010 26 Žilina
v edičnom rade VEDECKÉ MONOGRAFIE

Vedecká redaktorka prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Zodpovedný redaktor Mgr. Stanislav Muntág

Technický redaktor Mgr. Andrej Kurečka

Vytlačilo EDIS-vydavateľstvo UNIZA, Univerzitná HB, 010 26
Žilina v roku 2025 ako svoju 5052. publikáciu
104 strán, 15 obrázkov, 18 tabuliek, AH 6,22

1. vydanie, náklad 50 výtlačkov

ISBN 978-80-554-2188-9

edis@uniza.sk

www.edis.uniza.sk