

DOI: <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53>

Efektívna spolupráca v triede: skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia

Effective Collaboration in the Classroom: Group Processes as a Basis for Cooperative Learning

Slavomíra Bellová

Abstract

This paper examines the importance of group processes when implementing cooperative learning in a school setting. In the 21st century, cooperation among students is considered one of the key life and work competencies. Cooperative learning is an effective pedagogical approach that supports the cognitive, social, and emotional development of pupils. This paper aims to identify the key attributes of cooperative learning, demonstrating that high-quality classroom collaboration is not the result of chance, but rather the consequence of teachers purposefully working with group dynamics. It analyses the basic conditions for effective cooperative collaboration, including methods of forming groups, assigning roles, promoting constructive communication, the stages of team development and the importance of a safe social-emotional climate.

Keywords: Cooperative learning. Group dynamics. Group work. Class climate.

Úvod

Dynamicky sa meniaci svet kladie dôraz na tímovú prácu, efektívnu komunikáciu, riešenie problémov a sociálnu inteligenciu. Práve tieto tzv. *mäkké zručnosti* (soft skills) sú čoraz viac oceňované nielen v pracovnom živote, ale aj v medziľudských vzťahoch. Škola preto nemá pripravovať žiakov len na zvládanie faktických poznatkov, ale aj na aktívnu, zodpovednú a kooperatívnu účasť v spoločnosti. Spolupráca v triede dnes už nie je len doplnkovou zručnosťou, ale stáva sa kľúčovou kompetenciou, ktorú by si mali žiaci osvojiť už od raného veku.

Aj Petlák a Bírová (In: Candelier a kol., 2012) uvádza, že na prejavy a požiadavky spoločenského a pracovného života, v ktorom ľudia vstupujú do mnohých vzájomných kontaktov, na požiadavky doby, ktoré si vyžadujú nielen vedomosti, sa čoraz viac zdôrazňujú sociálne, komunikačné a iné zručnosti. Súčasné vzdelávanie im musí venovať pozornosť a pripraviť dorastajúcu generáciu na tieto nové požiadavky. Tieto mäkké zručnosti (existuje

aj termín „netechnické zručnosti“, prenosné zručnosti, sociálno-psychologické) predstavujú také kompetencie alebo zručnosti, ktoré sa žiaci neučia vo vyučovacích predmetoch, ale získavajú ich a rozvíjajú počas života prostredníctvom skúseností a sociálnych kontaktov, v rodine, v škole, v skupinách atď.

Jedným z efektívnych pedagogických prístupov, ktorý tieto zručnosti prirodzene rozvíja, je kooperatívne učenie. Ide o organizované vyučovanie, pri ktorom žiaci pracujú v malých skupinách na spoločnej úlohe, pričom každý člen nesie individuálnu zodpovednosť za svoj prínos a zároveň podporuje úspech celej skupiny. Kooperatívne učenie sa odlišuje od bežnej skupinovej práce tým, že vychádza z presne stanovených princípov, ktoré zabezpečujú vzájomné učenie a podporujú spoločný rozvoj všetkých členov skupiny.

S kooperáciou však nevyhnutne súvisí aj skupinová dynamika – teda procesy, ktoré prebiehajú medzi členmi skupiny, ako sú rozdelenie rolí, formovanie vzťahov, komunikácia, riešenie konfliktov či spôsob prijímania rozhodnutí. Pochopenie týchto procesov je nevyhnutné pre vytvorenie funkčných a efektívnych skupín v školskom prostredí.

Kooperatívne učenie ako edukačný prístup

Podľa Johnson & Johnson (1999) kooperatívne učenie spočíva v pozitívnej vzájomnej závislosti, individuálnej zodpovednosti, interaktívnej spolupráci, rozvoji sociálnych zručností a reflexii skupinového procesu. Tieto piliere zabezpečujú, že kooperatívne učenie nie je len spoločná práca, ale cieľavedomý proces, ktorý vedie k hlbšiemu porozumeniu učiva aj posilňovaniu medziľudských väzieb.

Slavin (1995) zdôrazňuje, že efektivita kooperatívneho učenia závisí najmä od spôsobu, akým sú skupiny organizované a hodnotené. Dôležitou podmienkou je, aby žiaci vnímali, že ich individuálny prínos je nevyhnutný pre úspech celej skupiny.

Kooperatívne vyučovanie možno podľa Průchu, Walterovej & Mareša (2001) definovať ako učenie, ktoré spočíva v spolupráci jednotlivcov pri riešení zložitejších úloh. Na to si účastníci musia vedieť rozdeliť sociálne roly, plánovať činnosti, rozdeliť čiasťkové úlohy, navzájom si poskytovať rady a pomoc, koordinovať svoje úsilie, vzájomne sa kontrolovať, riešiť čiasťkové problémy, spájať čiasťkové výsledky do väčšieho, súdržnejšieho celku a hodnotiť prínos jednotlivých účastníkov. Jablonský (2006) uvádza, že ide o podobu vyučovania, kedy žiaci spolupracujú v malých skupinách, aby dosiahli spoločné ciele, pričom úspech jedného žiaka zaručuje úspech ostatných.

Gillies (2016) skúmal vplyv kooperatívneho učenia na rozvoj sociálnych zručností žiakov, kde uvádza zlepšenie v oblasti komunikácie, tímovej práce a schopnosti riešiť konflikty. Okrem toho Lou a kol. (2019) skúmali úlohu kooperatívneho učenia pri podpore zručností kritického myslenia, kde preukázali pozitívny vplyv na schopnosť žiakov analyzovať, hodnotiť a syntetizovať informácie.

Stratégie kooperatívneho učenia ponúkajú niekoľko výhod. Podporujú tímovú prácu, podporujú aktívnu účasť a posilňujú kritické myslenie (Baloche a Brody, 2017).

Tieto stratégie možno prispôbiť a aplikovať v rôznych disciplínach, oblastiach a na rôznych úrovniach vzdelávania. Možno ich prispôbiť tak, aby spĺňali jedinečné potreby a ciele rôznych skupín žiakov. Táto stratégia učenia je veľmi účinná pri podpore pozitívnych a zmysluplných skúseností žiakov s učením. Zdôrazňuje sa spolupráca a komunikácia medzi žiakmi, čo vedie nielen k zlepšeniu študijných výsledkov ale hlavne sociálnych zručností a postojov k učeniu.

Prínosy kooperatívneho učenia sú mnohostranné a môžeme ich vo všeobecnej rovine rozdeliť do nasledovných úrovní:

- Kognitívne: žiaci lepšie porozumejú učivu, učia sa argumentovať, klásť otázky, analyzovať a syntetizovať informácie.
- Sociálne: rozvíjajú sa zručnosti ako empatia, rešpektovanie iných názorov, efektívna komunikácia a tímová spolupráca.
- Emocionálne: vytvára sa pozitívna klíma v triede, posilňuje sa sebadôvera, pocit spolupatričnosti a zmysluplnosti učenia.

Zastková (2021) uvádza, že úspešná implementácia kooperatívneho učenia do školskej triedy prebieha vtedy, ak sú naplnené podmienky pozitívnej vzájomnej závislosti žiakov, individuálnej zodpovednosti za dokončenie úlohy, ak dochádza k posilňovaniu interakcií medzi žiakmi, rozvoju a využitiu sociálnych spôsobilostí žiakov a k evokácii skupinových hodnotiacich procesov. Je zrejmé, že kooperatívne učenie umožňuje zaobchádzať so saturáciou takých spôsobilostí, ktoré sú zodpovedné za rozvoj nielen kognitívnych, ale aj emocionálnych, motivačných, morálnych či osobnostne-sociálnych aspektov osobnosti.

Skupinové procesy ako základ efektívnej spolupráce

Efektívna spolupráca v rámci kooperatívneho učenia si vyžaduje oveľa viac než len formálne rozdelenie žiakov do skupín. Aby mohlo dôjsť k reálnemu učeniu prostredníctvom spolupráce, je potrebné cieľne formovať a podporovať vnútorné procesy v skupine. Tie zahŕňajú spôsob formovania skupiny, rozdelenie rolí, úroveň komunikácie aj medziľudské vzťahy medzi členmi skupiny. Tieto aspekty spoločne tvoria skupinovú dynamiku, ktorá je určujúcim faktorom toho, ako efektívne skupina funguje ako celok. Jedným z prvých rozhodnutí, ktoré učiteľ pri zavádzaní kooperatívneho učenia robí, je spôsob tvorby skupín. Existuje niekoľko prístupov: žiaci môžu byť rozdelení náhodne, zámerne podľa určitých kritérií (napr. úroveň schopností, sociálne väzby), alebo si môžu skupiny vytvárať sami. Každý spôsob má svoje výhody aj úskalía. Jablonský (2006) uvádza, že usmerňované utváranie skupín má značné prednosti pred spontánnym zoskupovaním. Učiteľ môže na základe poznávania subjektívnych

a objektívnych faktorov, ktoré podmieňujú adaptačné ťažkosti u jednotlivých detí, pričleniť také deti k skupinám, ktoré im zabezpečia najpriaznivejšie podmienky pre sociálnu adaptáciu a môže v zostave skupiny vykonať korektúry, aby umožnil tvorenie najpriaznivejšej sociálnej klímy pre rozvoj každého dieťaťa. Pri výbere členov skupiny je vhodné zohľadniť rôznorodosť žiakov, ich schopnosti, povahové črty a sociálne väzby. Takáto diverzita (heterogenita) umožňuje, aby sa žiaci od seba navzájom učili, a zároveň podporuje toleranciu a rešpektovanie odlišností.

Náhodné formovanie môže byť výhodné pri kratších úlohách alebo ako spôsob, ako zabrániť stereotypnému zoskupovaniu žiakov. Niektoré výskumy (Slavin, 1994) však upozorňujú, že ak sa v skupine ocitnú viacerí žiaci so slabšími zručnosťami a bez prirodzeného vodcu, môže byť výsledok kontra-produktívny.

Dôležité je tiež pravidelné obmieňanie skupín, aby mali žiaci možnosť zažiť spoluprácu s rôznymi typmi spolužiakov a zároveň rozvíjali širšie spektrum sociálnych zručností.

Úspešné skupiny zvyčajne nefungujú ako neštruktúrovaný celok – naopak, rozdelenie rolí pomáha zefektívniť spoluprácu, predchádzať konfliktom a zabezpečiť zapojenie každého člena. Medzi najčastejšie pedagogicky využívané roly patria (Kasíková, 1997; Jablonský, 2006): koordinátor (koordinácia úloha, motivácia skupiny); pracovník s informáciami (ujasňuje a sumarizuje myšlienky); tajomník (zaznamenáva skupinové odpovede); pozorovateľ (hodnotiteľ – robí poznámky ku skupinovým procesom, ako členovia spolupracujú, vedie hodnotenie na konci hodiny). Iné vyjadrenie rolí môže byť napr.: predčítač (číta nahlas skupine zadanie a ďalšie texty); správca materiálu (má na starosti prevzatie pomôcok, zhromažďuje podklady od členov skupiny); časomerač (sleduje čas a zasahuje); reportér (robí zápis); kontrolór (kontroluje výsledky); propagátor (presadzuje výsledky skupiny navonok); kontaktná osoba (má na starosti kontakt s učiteľom a s druhými skupinami).

Rozdelenie rolí sa samozrejme riadi typom úloh a veľkosťou skupín. Roly by mali byť obmieňané, aby si každý žiak vyskúšal rôzne typy zodpovednosti. Priradovanie rolí by nemalo byť len formálne, ale malo by byť prepojené so zodpovednosťou za plnenie konkrétnych úloh.

Ďalším dôležitým aspektom pri kooperatívnom učení je interakcia a komunikácia. Efektívna spolupráca sa nezaobíde bez kvalitnej komunikácie. Nestačí dať jednotlivých žiakov dokopy, učiteľ musí viesť žiakov k aktívnemu počúvaniu, poskytovaniu spätnej väzby, kladeniu otázok a vyjadrovaniu nesúhlasu kultivovaným spôsobom. Tieto zručnosti sa však nevyvíjajú automaticky – vyžadujú nácvik a modelovanie zo strany učiteľa, okrem všeobecných vedomostí z pedagogiky aj znalosti zo psychológie. Siváková (2024) uvádza, že pre efektívnu spoluprácu sú nevyhnutné dobré komunikačné schopnosti učiteľa, osobnostná výbava a veľmi dobré organizačné schopnosti. Od učiteľa sa očakáva, aby sa zameriaval na kladný vzťah so svojimi žiakmi a to na úrovni priateľskej ale zároveň profesijnej. Tišťanová (2024) uvádza, že

učiteľ, ktorý nie je zaangažovaný, nie je ochotný spoznávať a rozumieť svojim žiakom, ťažko vytvorí prostredie pre emocionálnu a sociálnu pohodu. Emmerová (2024) sa vo svojom príspevku zameriava na analýzu vzdelávacích potrieb základných a stredných škôl v oblasti bezpečnosti školského prostredia. Medzi jednou z najčastejšie sa vyskytujúcich oblastí, v ktorých sa respondenti chceli vzdelávať bola aj oblasť komunikácie. Autorka (2024) poukazuje na to, že učitelia často vnímajú potrebu rozvíjať mäkké zručnosti, ako sú asertivita, empatia či aktívne počúvanie, ktoré sú kľúčové nielen pre bezpečnosť v školskom prostredí, ale aj pre efektívne vyučovanie a spoluprácu v triede.

Každá skupina prechádza určitými vývojovými fázami (Knaut, Schumacher, 2004, In: Jablonský, 2006):

- forming – fáza utvárania, zoznamovanie, neistota, zdvorilosť. Kritéria riadenia skupiny v tejto fáze sú viac direktívne, je potrebné sa usilovať o dôveru a bezpečné prostredie, určiť pravidlá práce členov skupiny a role v skupine
- storming – fáza búrenia, konflikty, boj o roly a vplyv. Kritéria riadenia skupiny v tejto fáze sú založené na opore vedúceho a jasných pomenovaniach, riešení a eliminácii konfliktov a sporov
- norming – fáza vytvárania noriem – stabilizácia noriem, rastúca súdržnosť. Kritériá riadenia skupiny v tejto fáze sú založené na podpore spoločného poslania a vzájomnej pozitívnej závislosti
- performing – fáza výkonnosti – efektívna spolupráca, dosahovanie cieľov. Kritériá riadenia skupiny v tejto fáze sú založené na delegovaní právomoci na skupinu a jej vodcu, využitie princípu subsidiarity.

Pri riadení skupinovej činnosti musíme počítať s jednotlivými štádiami a dať skupine čas a podmienky, aby sa mohla vyrovnáť s jednotlivými nárokmi štádií.

Posledným, no rovnako dôležitým aspektom je sociálna klíma v skupine. Dôvera, pocit bezpečia, prijatia a spolupatričnosti významne ovplyvňujú ochotu žiakov zapájať sa, riskovať, pýtať sa a učiť sa. Ako uvádza Bellová (2024); Bellová, Siváková, Tišťanová (2019) je pocit bezpečia v škole nevyhnutný pre zdravý vývin detí, ako aj pre ich študijné výsledky. Bezpečné prostredie podporuje zapojenie, motiváciu a budovanie pozitívnych vzťahov.

Budovanie pozitívnych sociálnych väzieb by preto malo byť cieľavedomou súčasťou pedagogickej práce. Učiteľ môže tento proces podporiť prostredníctvom rôznych aktivít na stmelenie kolektívu, rozvoja empatie, reflexie spolupráce či vytváraním spoločných skupinových pravidiel. V triede s priaznivou klímou sa žiaci menej obávajú zlyhania, sú ochotnejší spolupracovať a podávať aj výkon. Učiteľ má v tomto procese zásadnú rolu – ako facilitátor sociálnych procesov, tvorca pravidiel a vzor. Jeho schopnosť vytvárať prostredie rešpektu, podpory a spravodlivosti výrazne ovplyvňuje atmosféru v skupinách. Johnson & Johnson (1999) zdôrazňujú, že kooperatívne učenie vedie k dlhodobejšiemu zlepšeniu sociálnej klímy, pretože podporuje medziľudskú závislosť a vzájomnú pomoc.

Záver

Skupinové procesy predstavujú základný pilier úspešného kooperatívneho učenia. Efektívna spolupráca žiakov nevzniká spontánne, ale je výsledkom cielenej pedagogickej práce učiteľa, ktorý aktívne formuje skupiny, stanovuje jasné roly, podporuje pozitívne interakcie a vytvára bezpečné sociálne prostredie. Kooperatívne učenie má potenciál nielen pôsobiť na kognitívny výkon, ale aj na rozvoj intrapersonálnych a interpersonálnych schopností, rozvíjať aj ich mäkké zručnosti, emocionálnu inteligenciu a schopnosť spolupracovať v rôznorodom kolektíve. Zavedením a podporovaním kooperatívnych foriem vyučovania vytvárame v triede prostredie, kde sa každý žiak učí nielen učiť, ale aj spolu žiť. Vzájomná interakcia pri kooperatívnom učení kultivuje komunikačné zručnosti, schopnosť argumentovať, vyjednávať a riešiť konflikty konštruktívnym spôsobom. Práve tieto aspekty predstavujú zásadný dôvod, prečo by kooperatívne učenie malo byť vnímané ako strategický a dlhodobý udržateľný prístup k rozvoju žiakov v ich celostnej podobe.

Bibliografia

- Baloche, L., Brody, C. M. (2017). Cooperative learning: Exploring challenges, crafting innovations. In: *Journal of Education for Teaching*. [online]. 2017, vol. 43, no. 3, pp. 274-283. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1319513>
- Bellová, S. (2024). Riešenie problémového správania žiakov na základných školách: výskyt, prevencia a prístupy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 2024, roč. 23, č. 3, s. 98-105. ISSN: 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.98-105>
- Bellová, S., Siváková, G., Tišťanová, K. (2019). *Devalvačné prejavy žiakov a možnosti ich eliminovania na základnej škole*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. 84 s. ISBN 978-80-561-0672-3.
- Emmerová, I. (2024). Bezpečnosť školského prostredia – súčasný stav a problémy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. [online]. 2024, roč. 23, č. 3, s. 19-25. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.19-25>
- Gillies, R. M. (2016). Cooperative learning: Review of research and practice. In: *Australian Journal of Teacher Education*. [online]. 2016, vol. 41, no. 3, pp. 39-54. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.3>
- Jablonský, T. (2006). *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča: MTM. 184 s. ISBN 80-89187-13-7.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. 5. edition. CU: Allyn and Bacon. 260 p. ISBN 978-0205287710.

- Lou, Y., et al. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. In: *Review of Educational Research*. [online]. 1996, vol. 66, no. 4, pp. 423-458. <https://doi.org/10.2307/1170650>
- Petlák, E. – Bírová, J. (2023). General Soft Skills and Sub-competencies Developing Plurilingual Intercultural Competence by Students' Self-Reflective Understanding. In: *Journal of Education Culture and Society*. [online]. 2023, vol. 14., no. 2, pp. 257-267. <https://doi.org/10.15503/jecs2023.2.257.267>
- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.
- Siváková, G. (2024). Triedny učiteľ ako činiteľ komunikačnej súdržnosti pre úspešnú spoluprácu rodiny a školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. [online]. 2024, roč. 23, č. 1, s. 37-44. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.37-44>
- Slavin, R. E. (1994). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. 2nd edition. Pearson. 194 p. ISBN 978-0205156306.
- Tišťanová, K. (2024). Vytváranie prostredia pre emocionálnu a sociálnu pohodu – dôležitá zodpovednosť školy. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. [online]. 2024, roč. 23, č. 1, s. 37-44. ISSN 1336-2232. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.3.115-123>
- Zastková, Z. (2021). Vplyv kooperatívneho učenia na sociálnu dynamiku triedy v mladšom školskom veku. In: *Aktuálne problémy predškolskej a elementárnej pedagogiky vo výskumoch študentov doktorandského štúdia*. Eds. B. Šupšáková, T. Jablonský. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 21-36. ISBN 978-80-561-0870-3.

Príspevok je výsledkom riešenia vedecko-výskumnej úlohy KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD.

Katedra pedagogiky a psychológie

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

slavomira.bellova@ku.sk