
METODIKA TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE A TVORBY TÝMŮ PRO VYSOKOŠKOLSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Jana Dlouhá, Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze

Jan Činčera, Technická univerzita v Liberci

Kateřina Jančaříková, Pedagogická fakulta UK v Praze

Jiří Dlouhý, Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze

Hana Scholleová, Vysoká škola ekonomická v Praze

Centrum pro otázky životního prostředí Univerzity Karlovy v Praze, 2010

OBSAH

Obsah	1
Úvod	4
Definice příslušných termínů.....	6
1. Teoretické základy skupinové dynamiky	14
1.1. Skupina a skupinová dynamika.....	14
1.2. Vývoj skupiny.....	16
1.2.1. Úvod.....	16
1.2.2. Formování	17
1.2.2. Bouření	18
1.2.3. Normování	18
1.2.4. Výkonnostní fáze	19
1.2.5. Ukončování	20
2. Vytvoření skupiny pro kolaborativní práci studentů	21
2.1. Pomoc při utváření týmu/skupiny	21
2.1.1. Metody budování týmu	22
2.2. Praktický příklad sestavení týmu z různých osobností studentů.....	24
2.2.1. Úvodní seminář s rozdělením studentů do týmů.....	25
2.2.2. Vlastní metodika tvorby týmů – Semafor	25
2.2.3. Zkušenosti s metodou výběru týmů a jejich diskuse	29
Srovnání práce týmů před používáním aplikací metody výběru týmů a po ní	29
Problémy před použitím metody výběru týmů	29
Po zavedení metody výběru týmů	30
Komparace s Belbinovým testem týmových rolí.....	30
3. Sociální předpoklady skupinové práce	31
3.1. Společné skupinové cíle.....	31
3.1.1. Hraní rolí	31
3.1.2. Strategie dosahování cílů ve skupině.....	33

3.2. Důvěra.....	34
3.3. Komunikace ve skupině.....	34
3.4. Vedení skupiny a role ve skupině.....	36
3.5. Rozhodovací procesy ve skupině.....	37
3.6. Bariéry skupinové práce	38
4. Metody facilitace (sociálních aspektů) týmové spolupráce	40
4.1. Teorie učení ze zkušenosti.....	40
4.2. Facilitace skupinových zkušeností.....	42
4.3. Práce se simulovanými situacemi	42
4.3.1. Co jsou simulované situace.....	42
4.3.2. Vedení aktivity podle „dobrodružné vlny“	43
5. Zásady pro plánování projektu týmové spolupráce.....	49
5.1. Výběr metody výuky pro týmovou spolupráci ve VŠ vzdělávání.....	49
5.2. Sociální aspekty spolupráce	50
6. Hodnocení týmové spolupráce.....	54
6.1. Reflexe účastníky	54
6.2. Hodnocení dle stanovených edukačních cílů.....	54
6.3. Hodnocení rozvoje individuálních sociálních dovedností.....	55
6.4. Celkové hodnocení projektu	55
8. Týmová spolupráce v e-learningu	56
8.1. Specifika týmové spolupráce ve virtuálním prostředí	56
8.1.1. Budování důvěry.....	56
8.1.2. Posilování synergického efektu v týmové práci	57
8.1.3. Překonání pocitu izolace a vyloučení.....	58
8.1.4. Rovnoměrné rozdělení technických a interpersonálních dovedností mezi členy týmu	58
8.1.5. Hodnocení a uznání výsledků týmové práce.....	58
8.2. Využitelnost virtuálního prostředí pro týmovou spolupráci	59
9. Závěr	61
10. Literatura.....	63

10.1. Použitá literatura	63
10.2. Další doporučená literatura.....	65
Abstrakt.....	67
Abstract	67

ÚVOD

Cílem této metodiky je poskytnout základní teoretický a především praktický rámec pro vysokoškolské učitele, kteří se snaží o zvýšení podílu samostatné práce studentů v procesu učení a využívají aktivní metody výuky a postupy kooperativního nebo (spíše) kolaborativního vyučování (viz glosář). Jak ukazují četní autoři, tyto metody, například metoda učení v malých skupinách (small group learning) podporují dovednosti řešení problémů, kritického myšlení a schopnosti interpersonální komunikace; mohou také zvýšit zapojení studentů a jejich interakci a jsou známy i další výhody oproti pasivnímu učení v rámci klasické výuky (Clark et al, 2008). Využití aktivních metod výuky je možné na všech stupních vzdělávacího systému; opodstatněné je všude tam, kde nejde pouze o rozvoj kognitivních schopností, ale též o nácvik dovedností, které umožňují využívat znalosti v praxi. V případě kooperativního nebo kolaborativního učení pak mají též silnou sociální dimenzi a pomáhají zasadit získané dovednosti do společenského kontextu.

Aktivní metody výuky se ve vysokoškolské výuce uplatní často v problémově orientované učení a kolaborativní práci studentů na společných tématech (v rámci týmové spolupráce - team based learning). Na problémově orientovanou spolupráci studentů v rámci skupiny se zaměřuje i tato metodika; vzdělávacím cílem je v tomto případě jednak splnění určitého požadovaného úkolu (to je hodnoceno standardními evaluačními metodami zaměřenými na posuzování „výstupů“ vzdělávacího procesu – znalostí a dovedností), ale také plánování postupu řešení, společná diskuse o různých aspektech řešeného problému, atd. (tedy rozvoj sociálních dovedností, který je přidanou hodnotou takové výuky). Řešení úkolu se v tomto případě odehrává nejen v rovině instrumentální, ale také sociální – je třeba zvolit společnou strategii odpovídající jak podstatě problému, tak i cílům a možnostem skupiny, a často řešit související (např. etické) otázky. Obvykle je také potřeba, aby se studenti s řešeným problémem ztotožnili („vzali jej za svůj“) a pracovali s ním nejen dle svých individuálních schopností a preferencí, ale i způsobem, který odpovídá jejich přijaté sociální roli ve skupině.

V takové práci je pak úkolem pedagoga podporovat nejen procesy individuálního učení, ale též vytvořit podmínky pro učení sociální, tedy dosáhnout stavu, kdy studenti navzájem přebírají své zkušenosti, kriticky hodnotí své názory a dohadují strategie vedoucí ke společným cílům. V tomto smyslu je vytvoření pracovního týmu též ustavením sociálního prostředí, které vstupuje do procesu učení, utváří vztahy ovlivňující jeho výsledky, a které se také samo přetváří v závislosti na „historii učení“, tedy na sdílených zkušenostech a poznatcích, jichž účastníci v průběhu tohoto procesu učení nabyli. Tvorba týmu a jeho soustavná podpora jsou pak důležité (výchozí) prvky tohoto typu výuky - důraz na strukturu a dynamiku skupiny kladou dva ze čtyř základních principů učení se v týmech: za prvé, týmy musí být vhodně zformovány (např. mají být studenti vhodně rozděleni do různých skupin dle svých rozmanitých schopností, intelektuálního talentu atd. – a to se musí provést tak, aby měli pocit, že jde o spravedlivé dělení); a za druhé úkoly pro jednotlivé týmy musí podporovat jak učení, tak rozvoj týmu (úkoly vyžadují interakci v týmu, mají být prováděny společně všemi členy) (Clark et al, 2008).

Kooperativní a kolaborativní učení má výrazně transformativní povahu a je využíváno všude tam, kde je cílem navodit změnu jak v kognitivní, afektivní atd. výbavě jednotlivců (což je tradičním předmětem výuky), tak i v jejich sociálních charakteristikách a schopnostech (rozvoj kompetencí). Uplatňuje se ale především také s ohledem na otevření možnosti pozitivních, hodnotově založených změn ve společnosti, které vyžadují aktivní postoje – studenti pak jsou, kromě své odbornosti, připravováni i na tuto občanskou roli. Tento vzdělávací aspekt se často diskutuje a uplatňuje právě vzhledem k problematice udržitelného rozvoje, kde koncept sociálního učení hraje stále významnější úlohu.

V této metodice se zaměříme na možnosti práce se skupinou v rámci určitých typů vysokoškolské výuky¹: uvedeme příklady tvorby týmu pro společnou práci a podpory skupinových procesů, které vytvářejí prostředí pro přijímání společných rozhodnutí. Stručně nastíníme možnosti hodnocení úspěšnosti studentů na základě jejich výkonu. Metodika se přitom zaměří pouze na aspekty týmové práce: autoři předpokládají, že samotné řešení problému, pro které byl tým sestaven, bývá oborově specifickým a víceméně běžně aplikovaným postupem, byť v týmovém provedení může nabývat značně komplexní a interdisciplinární charakter. Metodika je tedy psána z pohledu pedagoga, který pomáhá facilitovat skupinové procesy (facilitátora), byť ve většině případů musí tuto roli hrát samotný vysokoškolský učitel.

Analýza obsahu spolupráce, tedy způsob řešení komplexních problémů (skupinou), přesahuje rámec předložené metodiky. Přesto musíme v úvodní teoretické části zmínit některé příklady využití týmové práce ve VŠ výuce, neboť povaha a cíl spolupráce skupiny má vliv na rozhodnutí o její velikosti, složení (výběru členů), a také časovém rámci, který je pro řešení úkolu k dispozici. To vše pak ovlivňuje skupinovou dynamiku a tedy také nároky na facilitaci skupinových procesů ze strany učitele.

¹ Kooperativní učení je vhodné pro nácvik specifických dovedností především v rámci cvičení, v blokových nebo „výjezdových“ typech výuky, a také ve výuce formou e-learningu s využitím sociálních virtuálních prostředí. Vhodným modelem je také určitá kombinace forem: vstupní výjezdový kurz zaměřený na formování vztahů ve skupině a navazující práce využívající e-learningové prostředky.

DEFINICE PŘÍSLUŠNÝCH TERMÍNŮ²

Aktivní metody výuky vedou k **aktivnímu učení**, které je definováno (dle Svoboda et al, 1999) jako: „...prostředek intelektuálního, emocionálního nebo fyzického rozvoje, který od svého subjektu vyžaduje, aby odpovědným zapojením se do nějakého reálného, komplexního a nesnadného problému dosáhl zamýšlenou změnu zlepšením chování v problémové oblasti. Aktivní učení obsahuje učební aktivity posluchače a přemýšlení o těchto aktivitách.

K základní charakteristikám aktivního učení náleží:

- posluchači více aktivně pracují než pouze naslouchají;
- méně důrazu je kladeno na sdělování informací a větší důraz je kladen na rozvíjení dovedností posluchačů;
- obsahuje vyšší úroveň myšlení (analýza, syntéza, hodnocení);
- účastníci provádějí aktivity (samostudium, diskuse, písemné zpracování);
- větší důraz je kladen na rozvoj posluchačových vlastních postojů a hodnot.“

Průcha namísto pojmu aktivní učení používá termín **učení činností** (Průcha et al, 1998).

Práce v týmech: základní koncepty:

Kooperace – znamená „práci na dobře strukturovaných úkolech, kde je snadné si rozdělit sféry činností; taková práce nemusí nutně být synchronizovaná, současně ale jsou členové skupiny vzájemně závislí.“ (Alexander, 2006: 130)

Kolaborace je „proces relativně méně strukturovaný, v jehož rámci členové skupiny pracují společně na dosažení sdíleného cíle – je to činnost založená na komunikaci, a účastníci jsou angažováni v procesech jako je sdílení, navrhování, diskuse, schvalování a diseminace společných rozhodnutí, což vytváří „společnou půdu“ pro jejich činnost. Kolaborace vyžaduje konsenzus, vzájemné porozumění, reciprocitu a důvěru. Spolupracující jsou vzájemně závislí, a mají společnou odpovědnost za výsledky své spolupráce.“ (Alexander, 2006: 130)

Kolaborativní učení je pak proces konstrukce poznání, v němž studenti „aktivně vyhledávají informace, kriticky diskutují, kladou otázky, promýšlejí odpovědi, předkládají návrhy a odpovídají na ně. Takové učení je vhodné pro úkoly, ve kterých se požaduje, aby studenti společně navrhli, vytvořili nebo zhodnotili něco, jinými slovy kde mají demonstrovat kognitivní

² Seznam hlavních pojmů je z velké části založen na Dodatku k dokumentu CEP/AC.13/2004/8/Add.2 EHK OSN dne 19. května 2004 s menšími opravami a změnami a zahrnuje rovněž hlediska Glossary of the Global Monitoring and Evaluation of DESD Implementation of UNESCO, 2008. Tento Seznam vychází z dokumentu připraveného Expertní skupinou pro indikátory UN ECE v září 2008.

procesy jako je např. syntéza poznatků, evaluace atd.. Kolaborace je základem sociokonstruktivistických modelů poznání (Alexander, 2006: 130).

Kooperativní učení představuje Alexander (2006: 130) jako poměrně nejednoznačný pojem – někteří autoři jej pokládají za zastřešující termín, který zahrnuje jak kolaborativní, tak i koordinovanou práci. Je definováno jako využití malých skupin studentů ke společné práci v rámci učení, která má zvýšit efektivitu učení jak na individuální úrovni, tak i u dalších členů skupiny. Model kooperativního učení zahrnuje pět prvků, které zmiňuje dále i Svoboda et al (Alexander (2006) namísto *hodnocení* přidává *skupinovou dynamiku*).

Kooperativní učení je (dle Svoboda et al, 1999) je „...učením v malých skupinách, kde posluchači vzájemně spolupracují na řešení problémů a rozvíjí se tak nejen individuální proces učení, ale také sociální dovednosti. Cíle tohoto učení jsou dvousložkové: rozvinout učení jednotlivce a vytvářet sociální dovednosti.

Kooperativní učení zahrnuje 5 prvků charakterizujících úspěšný týmový přístup:

- *pozitivní vzájemná závislost*
- *individuální odpovědnost*
- *přímá (tváří v tvář) interakce*
- *sociální dovednosti*
- *hodnocení – reflexe a sebehodnocení*

Rozdíl mezi kooperativním a kolaborativním učením vysvětlují různí autoři různě – například tak, že kolaborativní učení je více orientováno na studenta než kooperativní učení; kooperativní učení směřuje k tradičním (kanonickým) poznatkům, nebo základním znalostem, které je potřeba zvládnout; kolaborativní učení naproti tomu poskytuje studentům větší volnost, protože poznání má být sociálním konstruktem.. V kooperativním přístupu učitel vybírá studenty do skupiny, v kolaborativním naopak studenti sami mohou tvořit týmy (Alexander, 2006: 131).

Induktivní metody výuky (převzato z Prince & Felder, 2006).

Tradiční metody výuky ve vysokoškolském vzdělávání v oblasti přírodních věd (vycházejících z matematiky) jsou spíše deduktivní, začíná se obecnými zásadami, modely, teoriemi, na které teprve navazuje jejich aplikace. Malá pozornost je věnována tomu, co se děje ve skutečném světě, jaké praktické problémy mohou být použity k řešení. Alternativní přístupy ve výuce jsou založeny na principu indukce. Témata jsou prezentována na konkrétních ukázkách založených na pozorování, zkušenostech z praxe, případových studiích, řešení problémů, a teorie jsou představeny nebo je studenti sami objevují teprve poté, co se objeví potřeba je používat.

Induktivní metody výuky a učení je pojem, který zastřešuje celou řadu výukových metod, jako například šetření, problémově orientované učení, projektově orientované učení, využití případových studií ve výuce, aplikace výzkumných postupů, a just-in-time výuka. Tyto metody mají mnoho společných rysů - kromě toho, že je všechny lze klasifikovat jako induktivní, jsou

všechny zaměřeny na studenta (learnercentered), což znamená, že ukládají studentům více povinností a odpovědnosti za vlastní učení, než tradiční deduktivní přístup založený na přednáškách. Použití těchto metod je podporováno výzkumnými zjištěními, že studenti se učí tím, jak začleňují nové informace do již existujících kognitivních struktur a je nepravděpodobné, že by mohli něco naučit, pokud informace nemají zjevné spojení s tím, co už znají a čemu věří.

Induktivní metody mohou být všechny charakterizovány jako konstruktivistické metody (to souvisí s všeobecně uznávaným principem konstruktivismu, podle kterého studenti vytvářejí své vlastní významy a způsoby porozumění – tedy jednoduše neabsorbují verze předložené učiteli). Často odpovídají modelu sociálního konstruktivismu, kdy tyto významy jsou konstruovány v interakci s dalšími subjekty – ve výuce tedy (nejen) například s učitelem, ale i v závislosti na způsobu zapojení do výukové situace (v rámci skupiny). Induktivní metody téměř vždy zapojují studenty do diskuse nad rozmanitými otázkami a možným řešením problémů (probíhá aktivní učení), a studenti často spolupracují ve skupinách (kooperativní nebo kolaborativní učení).

Je třeba ovšem poznamenat, že nikdy nejde o čistou formu deduktivního nebo induktivního učení, a prvky obou typů lze nalézt v každém z uvedených přístupů.

Učení zkoumáním. Pojem učení zkoumáním se používá, když jsou studenti konfrontováni s otázkami, které mají být zodpovězeny, a s problémy, jež musí být vyřešeny; nebo provádějí soubor pozorování, které je potom potřeba vysvětlit. Pokud je metoda uplatňována účinně, studenti by se měli naučit „formulovat dobré otázky, identifikovat a vybírat vhodné důkazy, současně výsledky systematicky analyzovat a interpretovat, formulovat závěry, a hodnotit význam a důležitost těchto závěrů.“ Podobně se ovšem definuje i problémově orientované učení, projektově založené učení, učení objevováním, určitých formách výuky pomocí případových studií, a studentský výzkum, takže učení zkoumáním lze považovat za zastřešující kategorii, která zahrnuje několik dalších induktivních metod výuky.

Problémově orientované učení (Problem based learning - PBL) začíná okamžikem, kdy se studenti setkávají s otevřeným, málo strukturovaným, autentickým problémem (z praxe) a pracují v týmech na tom, aby se dopracovali schůdného řešení; tí si volí i samostatnou strategii učení. V těchto případech působí učitelé spíše jako mentoři či zprostředkovatelé, nikoli primárních zdroje informací. Čas výuky může být věnován (i) zpravodajství skupin o pokrok v předchozí práci a učení, problémech s tím spojených, probírání aktuálních otázek a plánování práce, (ii) poskytování informací k otázkám byla řešených všemi skupinami, objasnění společných problémů, a navrhovat dalších strategií učení, a (iii) všeobecné diskusi (za účasti všech studentů).

Dobře navržený problém provádí studenty obsahem kurzu a učí je používat relevantní metody, ilustruje základní principy, pojmy a postupy, a možná přiměje studenty odvodit tyto principy samostatně, místo aby dostali připravená řešení přímo od učitele, dále zapojuje studenty do reflexe a aktivit, které vedou k vyšším úrovním učení. Problémy, které mají studenti řešit, se mohou značně lišit co do rozsahu, od problémů s jedním tématem v rámci jedné disciplíny, které mohou být řešeny v rámci několika dnů až po multidisciplinární problémy, jejichž řešení může trvat celý semestr.

PBL může být prováděno různými způsoby. V modelu relevantním pro lékařské fakulty studenti pracují ve skupinách po 7-10 pod dohledem učitele nebo tutora (např. postgraduálního studenta). V tomto případě je velmi málo času pro formální učení, pokud vůbec. V „plovoucím“ modelu facilitovaného učení studenti pracují na problémech ve skupinách po 3-5 během výuky.

Učitel se pohybuje od skupiny ke skupině, klade otázky a sonduje pochopení tématu. Různé úrovně vnějšího vedení mohou být poskytnuty členem fakulty nebo určeným učitelem, nebo odpovědnost za práci může být přijata skupinou (sebe-řízení), takže studenti jsou pak vzájemně odpovědní. Je popsán model, ve kterém studenti starších ročníků studijního programu sloužili jako lektori studenti prvního ročníku při problémově orientované práci na projektu.

Projektově orientované učení začíná úkolem provést jeden nebo více úkolů, které vedou k vytvoření požadovaného konečného produktu: designu, modelu, zařízení atd. Zakončením projektu je obvykle písemná nebo ústní zpráva, která shrnuje postup využitý k vytvoření produktu, a prezentace výsledků. Při výběru vhodného projektu je třeba zvážit jak cíle kurzu, tak také umožnit studentům pracovat autonomně, a tedy i formulovat vlastní projektový záměr a zvolit strategie jeho naplnění, což zvyšuje jejich motivaci. Existují různé typy projektů, které se liší v míře autonomie studenta:

1. Zadaný projekt: Studentské týmy pracují na projektech, které byly předem definovány, a používají učitelem předepsané metody. Tento typ projektu poskytuje studentům minimální autonomii a tedy i motivaci, prostor pro rozvoj dovedností atd.

Oborový projekt: učitel vymezí oblast pro návrh projektů a specifikuje v obecné rovině přístupy a metody, které mají být použity (obvykle zahrnující metody běžné v oborové oblasti), ale studenti si určí nebo vyberou konkrétní projekt sami, navrhnou relevantní přístup, který povede k jeho dokončení.

2. Problémově zaměřený projekt: studenti mají téměř úplnou autonomii ve výběru svého projektu a volbě přístupu k jeho řešení.

Obecnými potížemi, kterým čelí studenti v projektově orientované výuce, je přenos (využití) metod a dovedností získaných v rámci jednoho projektu na jiný projekt v jiném oboru. Výukové cíle by měly zahrnovat takové přenosy zkušeností na jiné řešené úlohy a dále by měly zprostředkovat studentům propojení mezi zkušenostmi z projektu, a tím, co se naučili dříve, a postupně omezovat tuto podporu, spolu s tím, jak studenti stále více sami chápou důležité souvislosti. Učitelé by také měli být připraveni vyplnit případné mezery ve znalostech, protože tyto mezery se mohou s větší pravděpodobností objevit v projektově založeném učení než v tradičních formách výuky založených na přednáškách.

Projektově orientované učení je podobné problémově založenému učení v několika ohledech. Oba typy obvykle zahrnují týmovou spolupráci studentů v úkolech s otevřeným koncem, které se podobají problémům, na které studenti pravděpodobně narazí jako profesionálové, a oba přístupy také vyžadují po studentech, aby formulovali vlastní strategie řešení a neustále modifikovali své přístupy v závislosti na výsledcích svého předešlého úsilí. Avšak existují rozdíly v těchto dvou přístupech, tak, jak jsou tradičně prováděny. Projekt má obvykle širší rozsah a může zahrnovat několik problémů. Kromě toho, v projektově založeném učení je hlavním cílem vytvoření konečného produktu, což vyžaduje aplikaci dříve nabytých znalostí, na druhé straně v problémově orientované výuce může být získání nových poznatků v průběhu řešení důležitější než samotný výsledek. Jinými slovy, důraz v projektově orientované výuce je na uplatnění nebo začlenění poznatků, kdežto v problémově založeném učení je na získávání poznatků nových. V praxi však rozdíl mezi oběma metodami není nutně tak zřetelný, a v praxi často zahrnuje rysy obou přístupů.

Výuka pomocí případových studií. V tomto typu výuky studenti analyzují případové studie historicky dokumentovaných nebo hypotetických situací, které zahrnují řešení problémů a / nebo rozhodování. Případové studie mohou obohatit výuku ve všech oborech, např. v technických disciplínách může jít o událost nebo problém zahrnující komplexní situaci („problém před metodologickou redukcí“), se kterou se setkává odborník v praxi.

Případové studie ve všech oblastech se obvykle soustředí na jeden nebo více problémů různého druhu, jako např. diagnostikování základních otázek (specifických pro danou oblast) a formulaci strategie řešení, vytváření rozhodnutí v oblasti obchodu či managementu zohledňující technické, ekonomické, a možná i sociální a psychologické aspekty rozhodování a konfrontaci s etickými dilematy. Popisované případy by měly ukazovat reprezentativní situace, které se mohou vyskytnout v odborné praxi; mohou být převzaty z novin nebo časopisů, nebo postaveny na rozhovorech s jednotlivci podílejícími se na problému. Případy mohou zahrnovat popis toho, co se stalo, analyzovat příčiny jevů, související problémy a výzvy, zdroje a omezení, podmiňující řešení, přijatá rozhodnutí, následná opatření, a výsledky. Základem metody využití případových studií je myšlenka, že v analýze složitých autentických situací si studenti uvědomí různé druhy situací a dilemat, jimž by mohli být vystaveni jako profesionálové, mohou získat teoretické i praktické zkušenosti s předmětem svého oboru, mohou dále rozvíjet kritické uvažování, dovednosti argumentace, zkoumat rozmanité názory, předsudky a zažitě vzorce myšlení, a dochází tak k nezbytné transformaci jejich zažitých myšlenkových schémat – studenti musí své mínění a přesvědčení přizpůsobit realitě případů z praxe. Tyto vlastnosti výuky založené na případových studiích, zejména souvisejících s uvědoměním si vlastních myšlenkových východisek a konceptů, jasně zapadají do rámce konstruktivismu.

Zda jsou nebo nejsou metody výuky pomocí případových studií klasifikovány jako induktivní, závisí na tom, jak jsou uplatňovány. V jedné variantě (zvané „výzkumný případ“), je poskytnut kompletní popis problematické situace, způsobů, jak byla řešena, i dosažených výsledků. Studenti mohou být vyzváni ke studiu případu ještě před seminářem, na kterém se bude hodnotit, aby byli připraveni o něm diskutovat (to samé lze ale říci o všech tradiční přístupech založených na přednáškách, které zahrnují Sokratovskou metodu diskuze).

Formy případově založené výuky, které jsou skutečně založeny na induktivním přístupu, se nazývají „výukové případy“ – v nich jsou okolnosti problému popsány, ale rozhodnutí učiněná protagonisty „příběhu“ byla zamlčena, aby si studenti mohli udělat vlastní analýzu a učinit rozhodnutí. Analýzy výuky pomocí případových studií zahrnuje několik kroků: (1) o zkoumání obsahu případu, (2) určení problému, (3) sběr relevantních informací, (4) rozvinutí alternativ, (5) hodnocení alternativ (6), výběr zaměření aktivit, a (7) zhodnocení řešení, a případně přezkoumání konkrétních výsledků případu. Podobnosti této metody s problémově orientovaným učením jsou evidentní, ale na rozdíl od problémů obecně používaných v PBL bývají případy poměrně dobře strukturovány, bohaté na informace o kontextu, a studenti mají používat materiály, se kterými jsou již poněkud obeznámeni. PBL mají sklon využívat špatně strukturované problémy, aby si vynutily získání nových poznatků.

Učení objevováním je přístup založený na zkoumání, ve kterém je studentům zadána otázka, na kterou mají nalézt odpověď, problém, který mají řešit, nebo soubor pozorování, jež mají vysvětlit, a tedy je po nich požadováno, aby pracovali velmi samostatným způsobem. V procesu vlastního „výzkumu“ a současně s dokončením úkolů a vyvozením odpovídajících závěrů z dosažených výsledků „objevují“ studenti požadované věcné a koncepční znalosti. V nejčistší podobě této metody učitelé předkládají problémy k řešení a poskytují zpětnou vazbu k práci studentů, nikoliv ale přímo řídí nebo usměrňují jejich snahy. Tato metoda je zřídka používána

v oblasti vysokoškolského vzdělávání, mimo jiné proto, že učitelé se bojí – oprávněně – že nebudou schopni pokrýt veškerý předepsaný obsah, pokud by studenti měli objevovat vše sami. Jediným způsobem, jak tomuto strachu předejít, by bylo předložit solidní důkazy, že učení objevováním poskytuje lepší výsledky, aniž by vyžadovalo velkou redukci obsahu, a takové důkazy zatím neexistují. Kompromisní možností je použít variantu někdy nazývanou „asistované objevování“, v němž učitel poskytuje určitá vodítka během celého procesu učení. V takovém případě ovšem mizí rozdíly mezi učením objevováním a podporovaným zkoumáním nebo problémově orientovaným učením.

Pomocné pojmy:

Debriefing (také zpracování, zhodnocení, reflexe, review, cílená zpětná vazba): v metodice pro formování skupiny zpracované organizací Projekt Dobrodružství (Project Adventure, 2010) jde o různými způsoby vedenou diskusi, umožňující zhodnotit zkušenost, jakou skupina prošla s cílem jejího využití pro budoucí práci. Debriefing se zpravidla odehrává v sekvenci otázek, které se zaměřují nejprve na průběh samotné zkušenosti, potom na její obecnější význam a nakonec na plán jejího budoucího využití (Schoel, Prouty & Radcliffe, 1988: 32)

Facilitátor: osoba, která pomáhá identifikovat a řešit problémy ve skupině. Facilitátor vede skupinu k tomu, aby si sama uvědomila svá slabá místa a navrhla plán na zvýšení své efektivity. Typicky tedy facilitátor „nepředepisuje“ skupině určité řešení, ale pomáhá, aby její členové sami přišli na to, co potřebují (podle Hogan, 2003: 8). Roli facilitátora v prostředí výuky hraje zpravidla sám pedagog. V případě propojení výuky s pobytovým kurzem pak tuto roli může dočasně převzít i externí lektor.

Teoretické základní pojmy:

Vzdělávání je odvozeno z latinského *educare*, což znamená pěstovat nebo podporovat a též od *educere*, což znamená, vyvádět nebo rozvíjet. Tyto vývojové a transformační významy zachovávají původní určení vzdělávacího procesu, jenž však byl prostupně zastíněn pojetím učení jakožto „přenosu“ znalostí nebo instrukce. Vzdělávání se běžně používá k popisu procesu, kterým se jednotlivci učí, a také je zkratkou pro „vzdělávací systém“, tedy rámec, který zahrnuje politické prostředí, instituce, osnovy, jednotlivé hráče atd.

Učení je v kontextu psychologie a pedagogiky procesem, v němž jsou rozvíjeny znalosti, hodnoty a dovednosti. Podle Průchy et al (1998) je definováno buď jako adaptační faktor vedoucí k socializaci jedince, nebo faktor rozvoje osobnosti. Podle behaviorálních teorií ústí zpracovávání informací do relativně stabilní změny chování jednotlivce nebo organizace. Učení je pak chápáno jako absorbování informací a jejich integrace, propojení se stávajícími zkušenostmi a myšlenkovými schématy takovým způsobem, že to vede k uvědomělému jednání a chování. Informace jsou začleňovány do systému znalostí, zkušeností, norem a hodnot, a zvyklostí (to vše souvisí s postupným utvářením celkové životní orientace).

Procesy učení jsou často popisovány na individuální úrovni, ačkoli se odehrávají na třech úrovních. Účastní se jich: (a) jednotlivá osoba: tak se rozvíjejí individuální dovednosti, podporuje se vývoj jednatelce, zlepšují se podmínky pro jeho individuální postavení ve společnosti, a tak i schopnost přispět udržitelné společnosti, (b) celá učící se organizace: ta se snaží zlepšit svou vlastní strukturu a také aktivity. Pojem „učící se organizace“ je relevantní pouze v případě, kdy tato zahrnuje dostatečný počet jednotlivců, jejichž chování se v procesu učení mění, a vede pak i ke změnám ve struktuře organizace a též jejích aktivitách; (c) celá učící se společnost: souhrn procesů učení různých organizací a jednotlivců, které mají své vlastní cíle, jejichž naplňování má ale kumulativní účinek.

Vzdělávání pro udržitelný rozvoj – pojem, který se stále vyvíjí; zahrnuje široký a komplexní koncept vzájemně propojující složky environmentální, ekonomické a sociální. Rozšiřuje pojem environmentálního vzdělávání a výchovy (EVVO), který se soustřeďuje spíše na aspekty ochrany přírody, a je zaměřen na širokou škálu témat rozvoje. VUR vychází z termínu „udržitelný rozvoj“ a zahrnuje specifické formy vzdělávání.

Sociální učení. Učení je vždy společenský proces, protože probíhá v sociálním prostředí nebo kontextu; pojem *sociální učení* ale nově rozšiřuje vzdělávací terminologii. Na tento fenomén se objevuje mnoho pohledů, v zásadě ale pro sociální učení platí, že kompetence jsou získávány přímým působením sociální reality (ať již reálné nebo simulované) na subjekt výchovného působení – a tento vztah je oboustranný (proces učení proměňuje sociální realitu). Jedinec učí v úzké souvislosti s jeho/jejím postavením ve světě sociálních souvislostí a učení je takto definováno jako „nedílná součást generativní společenské praxe v žitém světě“ (Cobb, Bowers, 1999: 35).

Základem konceptu sociálního učení je myšlenka, že lidé se neučí samostatně (zcela individuálně), nebo alespoň se tak učí méně efektivně, než když sdílejí své osobní zkušenosti se zkušenostmi ostatních. Předpokládá se, že druhí lidé hrají důležitou roli v uvědomění si, formulaci a zobecnění individuálních zkušeností. V sociálním učení lze rozlišit čtyři elementy (základní principy), které jsou základem vzdělávacích procesů: (a) *Akce*: lidé se musí cítit být schopni a připraveni vzít aktivně svou vlastní situaci do svých rukou (motivace). Organizátoři procesu učení tedy musí přistupovat k účastníkům tohoto procesu jako ke kompetentním subjektům, a musí začít zkoumáním toho, čeho jsou oni sami schopni, (b) *Spolupráce*: lidé musí být schopni a připraveni spolupracovat s ostatními. To je ale také zdrojem napětí a rozporů ve skupině, (c) *Reflexe*: lidé musí být schopni reflektovat to, co udělali, ohlédnout se, zhodnotit, vyvodit závěry a transformovat je do změny chování; (d) *Komunikace*: je podmínkou sociálního učení; znamená, že lidé mohou komunikovat o problémech, vysvětlovat si je a ukazovat je ostatním – předávat si zkušenosti (Wals, 2007; UN ECE, 2009).

V sociálním učení platí, že kompetence jsou získávány přímým působením sociální reality (ať již reálné nebo simulované) na subjekt výchovného působení. Znamená to, že je navozeno takové prostředí pro „výuku“, jež vyžaduje jistý typ aktivity, a tyto vynucené „reakce“ jsou pak fixovány v dovednostním rejstříku vzdělané osoby. Jedná se především o komunikační dovednosti, které podporují vznik vztahů a vazeb mezi účastníky dialogu, a tedy například také napomáhají utváření sociálních sítí. (Takové sociální sítě pak představují – i pro samotný proces vzdělání – ucelené prvky, jejichž učení má jistá specifika v porovnání s procesem učení jednotlivce.) Cílem výuky je tak přispět mimo jiné ke vzniku určitého sociálního uspořádání v rámci skupiny a s takto vzniklými vztahy pak pracovat, prohlubovat jejich kladné působení na rozvoj kompetencí. Předpokládá se, že

náležitá péče a pozornost bude věnována samotnému tomuto (sociálnímu) prostředí jakožto podstatnému faktoru ovlivňujícímu proběh i výsledky učení. (viz též Dlouhá, 2010a)

Procesy sociálního učení pak mohou probíhat nejen ve vztahu učitele a žáka (např. v rámci výuky), ale též na úrovni organizací či jiných společenských celků (těmito sociálními jednotkami jsou často tzv. „komunity praxe“³). Tento celospolečenský rozměr patří k definičním znakům sociálního učení; dalšími znaky jsou již zmíněné transformační působení (tento typ učení působí povrchové i hlubší epistemologické změny, má vliv na proměnu hodnot atd.); pro navození podmínek sociálního učení je důležitá sociální interakce např. v sociálních sítích, buď přímá, nebo virtuální (tam hrají roli sociální síť Web 2.0 jako např. Wiki) (Reed et al, 2010)

Dynamické kvality procesu učení kladou důraz na ty aspekty vzdělávacích aktivit, které působí na rozvoj aktivních a participativních přístupů a postojů. Dle teorie Donalda Schöna (1983)⁴ poznání přímo souvisí s uvědomováním si (reflexí) poznatků v akci – a je tedy možná jeho soustavná proměna podle dané situace (okolností této akce). Pokud se výuka odehrává v dynamickém prostředí (kde probíhá reflexivní akce), znalosti a schopnosti nabývají emergentní povahu (jsou v procesu učení do jisté míry spoluvytvářeny studenty a učiteli). V takovém případě jsou též redefinovány role aktérů učení – vztah studentů a učitele lze popsat jako vzájemné ovlivňování, společné vytváření tzv. situačního porozumění. Dynamické kvality procesu učení lze pokládat za protiklad k jeho „statickým“ vlastnostem, které jsou více mechanické a považují výuku a učení za pouhý přenos informací, studenty pak za jejich pasivní příjemce.

³ Dle Wengera (2000) je komunita praxe určitým „sociálním kontejnerem“ kompetencí, a jejím základem je sdílená zkušenost. Jedinci jsou přímo zapojeni do „komunity“ (prostřednictvím určité činnosti, společných cílů atd.), utvářejí si vlastní identitu v jejím rámci, a přitom respektují její pravidla a zvyklosti.

⁴ Viz též Dlouhá (2009): Teoretickým základem [dynamické kultury učení jakožto] alternativy ke statické kultuře výuky/učení a technické racionality, je dle Schöna (1983) DYNAMICKÉ UČENÍ, REFLEXIVNÍ RACIONALITA a TEORIE REFLEXIVNÍ AKCE.

V tomto přístupu platí, že jevy nelze interpretovat navyklými způsoby – musíme být citliví k nepředpokládaným efektům. Nemůžeme své aktivity hodnotit slovy „Dosáhl jsem, co jsem zamýšlel?“; hlavním zájmem je spíše celkové porozumění situaci. Činnost se uskutečňuje ve spirálovitém procesu uvědomování si, akce a znovuvědomování.“

1. TEORETICKÉ ZÁKLADY SKUPINOVÉ DYNAMIKY

1.1. SKUPINA A SKUPINOVÁ DYNAMIKA

V procesu výuky, která využívá metod týmové spolupráce, je třeba založit konkrétní skupiny studentů, jejichž členové pak mají za úkol řešit zvolené problémy a diskutovat o jejich podstatě, společném postupu atd. Nově založený tým / pracovní skupina může velmi efektivně spolupracovat, také ale může existovat pouze zcela formálně. Předpokladem efektivní práce skupiny je, že se jí podaří zvládnout všechny složité procesy, které se s jejím vznikem začnou z interakce mezi jednotlivými jejími členy odvíjet, které jsou však skryté a pro vysokoškolského pedagoga, který je oborově zaměřen například na vědy přírodní a nezná tak často psychologické souvislosti své práce, neuchopitelné. Popisem dějů ve skupině se zabývá oblast sociální psychologie označovaná jako **skupinová dynamika**.

Skupinová dynamika je...

... oblast společenských věd zkoumající vlastnosti, vývoj a fungování skupin, vztahy členů skupiny i vztahy skupiny k jiným skupinám. Za jejího zakladatele bývá považován německý psycholog Kurt Lewin (1890-1947).

Skupinová dynamika propojuje oblast výzkumu, teorie i praxe. Chceme-li porozumět tomu, co se v naší skupině děje, proč dlouho nemůžeme dojít k rozhodnutí, proč jsou její členové na sebe rozzlobení, proč nemáme výsledky ... můžeme najít odpovědi ve výzkumně teoretických pracích z tohoto oboru. (Johnson & Johnson, 2006)

Skupinová dynamika se tedy zabývá zkoumáním skupin. Co je to ale skupina? Vzniká skupina tak, že učitel určí, kdo bude s kým spolupracovat?

Aby se soubor jednotlivců stal skupinou a začal jako **skupina** – se všemi výhodami, ale i těžkostmi – také fungovat, musí nejprve projít proměnou, která může nastat velmi rychle z vnitřních i vnějších důvodů.

Mezi sociálními psychology neexistuje úplný konsensus, pokud jde o definici toho, co dělá skupinu skupinou. Nejčastěji se ale používají následující vymezení:

Skupina je soubor jednotlivců,...

... usilujících o dosažení společného **cíle**. Společný cíl dává skupině motivaci existovat. Společným cílem může být úkol, který studenti dostanou a mají řešit týmově. Pokud společný cíl ve skupině ale pouhým souborem cílů dílčích, řešitelných individuálně, pak se může stát, že každý jednatel hraje sám na sebe. V takovém případě skupina nikdy nezačne dobře fungovat a zanikne, aniž by splnila úkol společnými silami a odnesla si požadovanou zkušenost.

... kteří jsou na sobě **vzájemně závislí**, jsou spolu ve vzájemné **interakci** a vzájemně se **ovlivňují**. Podmínkou pro fungování skupiny je, aby její členové pravidelně komunikovali,

společně se scházeli nebo vytvořili pro svou komunikaci virtuální prostředí, a aby se řešení problému posléze týkalo každého z nich. Pokud skupina řeší témata, která její členy nezajímají, nebo pokud má příliš velké intervaly společné komunikace, pravděpodobně nebude fungovat.

... kteří sdílí pocit **vzájemné příslušnosti**. Teoreticky je pro fungování skupiny důležitý pocit identifikace členů se skupinou. Je dobré, když může být členství ve skupině spojeno s určitou hrdostí a je něčím, co mohou její členové uvádět ve svém životopise nebo před známými. Pokud se za členství ve skupině budou naopak stydět, bude to znamenat zásadní omezení jejich ochoty ve skupině pracovat a skupinu to dříve či později přivede k zániku. Ve výuce je identifikace se skupinou založena na produktu společné práce, který lze vystavit k veřejnému posouzení jinými studenty atd.

... jejichž vzájemné interakce jsou ovlivňovány a strukturovány vnitřními **normami a pravidly**. Každá skupina si vytváří psaná i nepsaná pravidla pro svoje fungování. Ta se mohou týkat například způsobu vzájemného oslovování, pořadí projednávaných úkolů nebo úrovně formálnosti komunikace. Existence takových vnitřních norem pak skupinu definuje a vymezuje oproti ostatním skupinám.

V sociologii a psychologii se skupiny dále dělí na primární a sekundární, členské a referenční a neformální a formální. Naší primární skupinou je především rodina, v rámci textu tedy budeme mluvit o skupinách sekundárních. Členské skupiny jsou ty, do kterých patříme, referenční ty, do kterých chceme patřit. V podmínkách vysokoškolské výuky můžeme toto rozlišení vzít v potaz: rozřazením studentů vytváříme členské skupiny. Je ale možné, že sám student by chtěl patřit do jiné skupiny, než byl zařazen (referenční skupiny). To pak může podvazovat jeho další práci.

Formální skupiny vznikají „shora“ a mají jasně definovaný cíl, neformální vznikají „zdola“ a zpravidla slouží pro uspokojení sociálních potřeb (třeba popovídat si). V rámci vysokoškolské výuky je opět důležité si uvědomit, že efektivita formálních skupin, které vytváří pedagog, může být ovlivněna členstvím studentů v různých neformálních skupinách, ve kterých řeší různé studijní otázky. Studenti budou své problémy diskutovat v sociálních sítích či na kolejích a porovnávat práci svojí formální skupiny s jinými týmy.

Podívejme se nyní na to, co nám uvedené definice skupiny říkají ve vztahu k problémově orientovanému procesu učení, který se může odehrávat ve výuce nebo i v praxi:

Nově vznikající pracovní skupina musí mít jasně vymezené cíle. Pokud se studenti sejdou a neujasní si smysl společného setkávání se, tak mohou být sebelepšími osobnostmi, ale jejich úsilí se buď zcela rozplyne, nebo při nejlepším vznikne nový šachový kroužek. Nevyjasnění cílů je častá příčina rozpadu či neefektivity skupin.

Skupina se musí scházet či komunikovat pravidelně, a to v rozumně dlouhém intervalu. Pokud interakce skupiny nastane jednou za čas, a to ještě spíše náhodně než jako součást pravidelných diskuzí o tématu, může být schopna diskutovat o vybraných problémech studia nebo řešit urgentní problémy, ale nebude pravděpodobně příliš schopná větší společné práce. Tento problém bývá ve vysokoškolském prostředí velmi rozšířený. Studenti se scházejí málo a nepravidelně. Výsledkem je, že často nezvládnou průběžně plnit zadané úkoly a dostávají se do situací, kdy na jejich dokončení téměř nezbyvá čas. Takové situace pak často vedou k rozpadu skupiny: jeden či několik členů se „obětují“ a za cenu velkého úsilí úkol v podprůměrné kvalitě odevzdají, zatímco ostatní se „vezou“.

Členové skupiny by měli být vybíráni tak, aby na výsledku práce skupiny byli nejen zainteresováni, ale také aby cíle každého jednotlivce byly nejlépe dosaženy právě prostřednictvím společného úsilí. To se týká už výběru studentů do skupiny podle jejich osobních charakteristik a preferencí, ale i širšího kontextu existence skupiny. Pokud například chceme vytvořit pracovní skupinu pro diskusi o nějakém tématu z praxe, má smysl přizvat též ty, kdo s relevantní praxí mají přímou zkušenost. Pokud pedagog nemá o studentech dost informací k tomu, aby je mohl cíleně rozdělit, může zvážit, zda neposunout zařazení skupinových úkolů na pozdější dobu. Pokud to není možné, nezbyvá než studenty rozřadit náhodně, nějakou formou testu nebo je nechat, aby se rozdělili sami. Pokud spolu studenti dosud nespolupracovali, je třeba očekávat, že vývoj v některých skupinách může mít poměrně bouřlivý průběh a je proto vhodné zvážit náročnost zadaných úkolů.

Skupina by měla mít určitou identitu. Obecně lze členům skupiny dávat například jmenovací dekrety (u dětí se můžeme setkat s tím, že v rámci svého klubu mají stejné odznaky, vlajku – a některé věci fungují u dětí i dospělých stejně – někdy pomůže i to, když si každý tým zvolí své jméno), spojit členství ve skupině s určitou prestiží, čas od času jako skupina vystupovat a veřejně se prezentovat. Ve výuce stačí pracovat na společném tématu a nakonec společně publikovat či představit své výsledky.

Skupina by si měla poměrně záhy dohodnout pravidla pro své fungování. Ta se pak v průběhu mohou měnit, respektive prohlubovat a posouvat se jejich význam. Vývoj vnitřních norem a pravidel ve skupině je přirozený proces a často není správné mu bránit bazírováním na zvenčí vnucených pravidlech, které se pro danou skupinu nehodí. V praxi jsou členové skupin zvyklí na různou úroveň formální komunikace (ti, kteří pocházejí z občanských sdružení, zástupci veřejné správy atd. mají různá pravidla). Také studenti, zvláště pokud chceme vytvářet skutečně interdisciplinární týmy, mohou mít různé komunikační zvyklosti. Trvání na výlučně jednom či druhém komunikačním úzu ale může být pro skupinu kontraproduktivní. Skupina by si dříve či později měla vytvořit vlastní pravidla vzájemné komunikace, které možná budou určitým kompromisem mezi oběma póly.

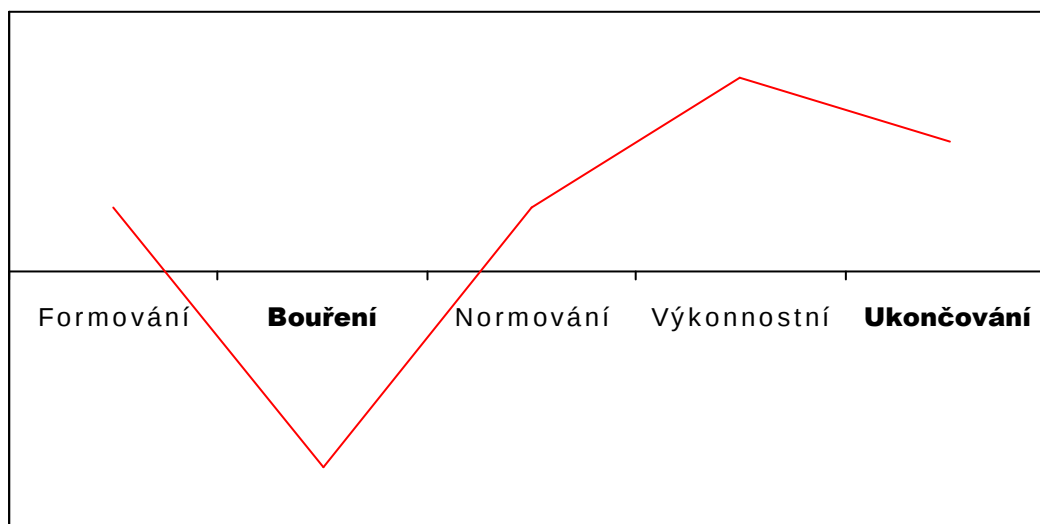
Většině skupin nicméně pomůže, pokud jim v procesu vytváření pravidel pomůže facilitátor – pedagog. Vhodnou formou intervence mohou být nenásilné otázky typu: „jak u vás funguje kontrola úkolu před odevzdáním?“, nejlépe spojené s poskytnutím zpětné vazby o průběžně odevzdaných úkolech.

1.2. VÝVOJ SKUPINY

1.2.1. ÚVOD

Skupina, která funguje, je skupinou, která se vyvíjí. Vyvíjí se vztahy ve skupině, míra komunikace mezi jejími členy i spokojenost z nově vznikajících sociálních vztahů, jakou členové ve skupině cítí, a také efektivita skupinové práce. Tento vývoj je zcela přirozený a probíhá ve většině skupin podle stejných zákonitostí.

Přestože existuje několik klasifikací vývojových fází skupiny, nejčastěji se uvádí vývojové fáze podle amerického psychologa Bruce W. Tuckmana (*1938), viz obr. 1



Obr. 1.: Křivka na obrázku zachycuje výkonnost skupiny v jednotlivých fázích vývoje podle klasifikace Bruce W. Tuckmana. (Schoel & Maizell, 2002)

1.2.2. FORMOVÁNÍ

Na začátku své existence se skupina **formuje**. Ujasňují se základní pravidla pro její fungování (např. *Jak často se budeme scházet nebo komunikovat? Budeme si tykat?*), ale také společné cíle, podle kterých se skupina definuje, které určují smysl její existence i způsob jejího fungování. Pro členy je typická ambivalence pocitů. Na jedné straně je zde pozitivní očekávání možných výhod a přínosů, které nám členství ve skupině přinese; na straně druhé jsou přítomny i obavy z toho, jak skupina bude fungovat a co to znamená pro její jednotlivé členy. (*Budou po mě chtít zpracovat nějakou analýzu, a když to nezvládnou, všichni se mi vysmějí.*)

Někteří členové ve skupině nikoho neznají (Co to je za lidi? S kým se tady mám bavit? Raději se nebudu nijak projevovat, abych se hned na začátku neznemožnila!), jiní tu najdou pár známých (Zase ten starý tlachal! Ještě že je tady Sofie, hned si s ní popovídám.). Členové skupiny jsou sice na sebe zpravidla zdvořilí, ale jejich ochota projevit se a pustit se do nových a potenciálně nebezpečných úkolů, u kterých by si mohli v nové skupině „zadat“, je nízká.

Většina skupin touto fází dříve či později vlastní silou projde. Bez pomoci zvenčí ale může formování trvat skupině zbytečně dlouho. Skupině v této fázi pomůže, pokud se její členové spolu co nejrychleji seznámí jmény a dozví se o sobě pár základních informací (odkud kdo je, čím se zabývá, čemu rozumí, atd.). Pro snižování stresu také velmi pomůže rychlé vstupní nastavení pravidel a občasné odlehčení situace něčím, u čeho se všichni můžou společně zasmát.

Předpokladem pro další fungování skupiny je také budování vzájemné důvěry mezi jejími členy. Rozvíjení důvěry je dlouhodobý proces vycházející ze společných zážitků a zkušeností. Současně platí, že bez důvěry ve skupině není dlouhodobá spolupráce mezi členy skupiny možná.

V prostředí vysokoškolské výuky probíhá formování nejprve na začátku vysokoškolského studia, kdy se studenti seznamují. Pokud je ale studentů v ročníku mnoho (tj. například více, než dvacet) a mají málo příležitostí ke společné práci, proběhne fáze formování poměrně povrchně. Pokud studenti neprojdou žádnou formou úvodního seznamovacího kurzu, stává se (zejména u kombinovaného studia), že se všichni neznají jmény ještě ani ve třetím ročníku.

Pokud tedy vytváříme ze studentů stejného ročníku pracovní skupiny, zahájí se proces vývoje skupiny znovu. Nové skupiny projdou rychlou fází formování, ve které si připomenou jména, začnou si tykat a ujasní si, co a jak).

1.2.2. BOUŘENÍ

Po nějaké době existence se ve skupině jakoby začnou zhoršovat vzájemné vztahy, vážne komunikace a sílí negativní pocity. Skupina vstupuje do svého nejtěžšího období – fáze **bouření**.

Členové skupiny už se stačili zorientovat a ujasnit si, kdo je kdo. K někomu mají přirozeně blíže, už spolu stihli něco probrat a zjistili, že mají společné zájmy a názory. Příště budou komunikovat s některými členy více, než s jinými, čímž se jejich vzájemné porozumění prohlubuje a vyděluje je od ostatních. Ve skupině začínají vznikat podskupinky, které se navzájem podporují a prosazují své názory proti ostatním. Objevují se koalice a protikoalice, které se v diskusi stírají korektními i nekorektními argumenty.

Kromě vytváření koalic dochází v rámci skupiny k soutěžení o moc. Každý má jiné dispozice, zkušenosti a znalosti a přirozeně soudí, že by ve skupině měl zaujmout takové postavení, které odpovídá jeho schopnostem a ambicím. V průběhu existence skupiny si každý časem najde roli, jakou v ní bude hrát, ale v této fázi je to ještě otevřené. Boj probíhá především o vůdčí postavení ve skupině. Má-li skupina nějakého formálního vedoucího nebo facilitátora, objevují se pokusy o zpochybňování jeho autority a kritiku.

Pokud skupina touto fází úspěšně projde, bude vnitřně posílená. Řada skupin toho ale vlastními silami není schopna a bude bouřit až do konce své existence. Skupině zpravidla pomůže, pokud dostane dostatek příležitostí pro testování silných a slabých stránek jednotlivých členů i skupiny jako celku. Typicky tomu bývá pomoci většího množství různorodých úkolů, při jejichž zvládnutí dostanou šanci se projevit členové s různými zkušenostmi, znalostmi a dovednostmi. V praxi skupině také pomůže, pokud v průběhu plnění úkolů nastanou situace, kdy se může učit z vlastních chyb, ale zažije i společné úspěchy, ze kterých pak může posilovat skupinovou identitu. V podmínkách vysokoškolské výuky s touto potřebou koresponduje, pokud vyučující nevytváří pro každý úkol novou skupinu, ale připraví pro skupinu sekvenci úkolů s rostoucí náročností. Pokud má každý úkol svůj termín odevzdání, je po něm vhodné zařadit společný rozbor, ve kterém skupiny budou mít možnost analyzovat slabé stránky svého fungování. Pokud je skupina vytvořena na dobu jednoho semestru, může v průběhu tří měsíců pracovat na čtyřech až pěti úkolech a postupně zvyšovat efektivitu svého fungování.

1.2.3. NORMOVÁNÍ

To, že skupina projde bouřením, se zpravidla pozná snadno: mizí pocit vnímaného napětí ve skupině, opět se vrací dobrá nálada, skupina začíná fungovat jako celek a je hodná na svého facilitátora. Ve fázi **normování** si skupina začne vytvářet pravidla pro své vlastní fungování.

Každá skupina už se v této fázi podle nějakých pravidel řídí. Ta se ale zpravidla týkají základních organizačních věcí (*začátky, přestávky...*), konvencí (*oslovování*), případně obecných pravidel

fungování (*chcete-li něco říct, vhodným způsobem se přihlaste*). V normování si skupina uvědomuje svoje silné a slabé stránky a na jejich základě vytváří subtilnější sadu zásad pro společnou práci.

Ty se zpravidla týkají komunikace ve skupině (*„Minule jsme nepustili ke slovu Petra a přišli jsme kvůli tomu o jeho zajímavé nápady. Navrhují, abychom se na začátku každý po řadě vyjádřil, jak by mohl přispět k řešení.“*), mechanismu přijímání rozhodnutí, sdílení dostupných zdrojů (např. vyhledání relevantní literatury a jiných informací), kontrolních mechanismů, plánování či jiných témat.

V zásadě platí, že skupina si uvědomuje své silné a slabé stránky při společném řešení úkolů a možnosti přispět k úspěchu v jejich následném hodnocení. Nové normy pak vznikají jako výstup reflektivního zhodnocení průběhu a výsledku jednotlivých úkolů. Ve výukovém prostředí jsou pak využívány záznamy o učení, které se mohou soustředit i na skupinové cíle.

Skupině v této fázi pomáhá, pokud dostává dost příležitostí pro skupinovou práci a současně je vedena k její reflexi. Úkoly by měly být pro skupinu náročné, ale většinou zvládnutelné, tak, aby pro skupinu představovaly realistickou výzvu, která ji bude motivovat, ale nezastraší. Prožité úspěchy pomáhají budovat identitu skupiny a identifikaci členů se skupinou.

To, jestli se skupina vysokoškolských studentů dostane či nedostane do fáze normování, ovlivňuje několik faktorů. Za prvé je to velikost skupiny. Bude-li v ročníku čtyřicet studentů, nelze očekávat, že se do fáze normování dostane v průběhu prvního semestru – pravděpodobně až mnohem později. Za druhé je to intenzita společné práce. Studenti denního studia mají tady lepší situaci, než studenti kombinovaného studia. Na druhou stranu, pokud se studenti kombinovaného studia scházejí několikrát za semestr na delší výukové bloky, může větší intenzita kompenzovat menší frekvenci setkání. Třetím faktorem jsou vnitřní zdroje skupiny. Ty jsou tvořeny osobnostmi, které se ve skupině sešly, jejich zkušenostmi i silou, kterou dokážou ve skupině projevit. Posledním faktorem je facilitace skupiny. Pokud vyučující po skupině nevyžaduje skupinovou práci a o procesy ve skupině se nezajímá, může skupina „zamrznout“ ve fázi formování či bouření a nikdy nedosáhne svého plného potenciálu.

Přechod skupiny studentů z bouřící do normovací fáze bývá velký zlom, který si sama skupina většinou uvědomuje a chápe jej jako kvalitativní změnu ve vlastním fungování.

1.2.4. VÝKONNOSTNÍ FÁZE

Ve **Výkonnostní fázi** (také Produktivní fáze, Vrcholová fáze) se skupina stala samostatnou jednotkou, která už nepotřebuje pomoc zvenčí a je schopna samostatně řešit složité a komplexní úkoly a projekty. Ve skupině funguje plánování a efektivní rozdělení rolí, skupina neztrácí čas vnitřními konflikty, její členové se soustředí na úkol a současně jsou schopni spolupráce s kterýmkoliv dalším členem. Skupina tak konečně dozrála na řešení úkolů, kvůli kterým vlastně před časem vznikla.

Jak dlouho trvá skupině, než se do této fáze dostane? Záleží na intenzitě a frekvenci společné práce, vnitřních zdrojích skupiny i na tom, zda se skupina rozvíjí vlastními silami nebo jí pomáhá někdo zvenčí (facilitátor). Zkušený facilitátor umí čerstvě vzniklou skupinu dostat do této fáze za zhruba týden intenzivní každodenní práce. Taková situace je ale možná jen tehdy, pokud je součástí školní výuky pobytový kurz. Pokud skupina komunikuje jen občas nebo se setkává na dvě hodiny každý týden, a vyvíjí se bez pomoci zvenčí, ale má dost podnětů pro svoji práci, může se do této fáze dostat třeba za rok, nebo také nikdy – pokud „zamrzne“ a nedokáže projít bouřícím obdobím.

Je třeba upozornit, že se skupina nemusí v této vrcholné fázi udržet až do konce své existence. Může se stát, že se skupina z různých důvodů „propadne“ zpět do některého z období, kterým už procházela. Důvody mohou vyplývat například z přecenění sil, nezvládnutí příliš náročného úkolu – a nezvládnutí pocitu neúspěchu, kvůli odchodu některých členů, příchodu nových členů, změně prostředí nebo jiných podmínek, za kterých se skupina formovala. K takovým situacím dochází na vysokých školách běžně. Zejména v kombinovaném studiu v prvním semestru zjišťuje řada studentů, že nezvládá spojit požadavky vysokoškolského studia se zaměstnáním a končí. Pokud byli v té době zapojeni do týmové práce, může se zbytek skupiny dostat do složité situace. Jedním z řešení bývá spojení dvou oslabených týmů do jednoho. Výsledkem pak ale je vznik nové skupiny, která znovu prochází jednotlivými fázemi svého vývoje.

1.2.5. UKONČOVÁNÍ

Existence každé skupiny je časově omezená. Dříve či později se přiblíží konec fungování skupiny a období, které se označuje jako **ukončování** (případně rozpouštění, loučení, transformování, truchlení). Výkonnost skupiny a nálada v ní se opět zhoršuje. S vidinou blížícího se konce programu či projektu se objevuje potřeba ukončit všechny nedořešené záležitosti, které se týkají pracovních věcí („*Musíme stihnout závěrečnou zprávu dřív, než zanikneme!*“), ale často i vztahů ve skupině („*Neomluvil jsem se kolegovi za tu kritiku. Měl bych s ním ještě mluvit.*“). Spolu s potřebou uzavírat se objevuje také potřeba bilancování – zhodnocení, do jaké míry se podařilo dosáhnout cíle skupiny a individuální očekávání jejích účastníků, a transferu – posouzení možností na přenos zkušeností z práce ve skupině do dalších prostředí, osobního a profesního života jejích členů.

Každá skupina tuto fázi sice zvládne i sama (na konci své existence prostě zanikne), ale zkušený pedagog jí může pomoci, aby proběhla maximálně bezbolestně a konstruktivně ve vztahu k případným budoucím aktivitám.

Ukončovací fázi končí existence skupiny. Ve vysokoškolské výuce je to ovšem současně začátkem procesu reflexe – hodnocení práce ve skupině i úspěchu při plnění společného cíle. Tato fáze je nejdůležitějším kritériem úspěšnosti celého procesu a poskytuje také zpětnou vazbu o jeho efektivitě.

Nyní se podrobněji podíváme na některé vybrané procesy, které skupina ve svém životě zažívá.

2. VYTVOŘENÍ SKUPINY PRO KOLABORATIVNÍ PRÁCI STUDENTŮ

Pro efektivní práci v týmech je vhodné **vytvořit menší skupinky** studentů podle toho, jak to vyžaduje plánovaná práce či aktivita. Práceschopný tým by měl mít méně členů než deset; pro vytváření těchto menších skupin máme k dispozici tři hlavní metody:

- **Spontánní**, resp. necháme účastníky se rozdělit samostatně. Ve spontánně vzniklých skupinách panuje největší pohoda, ale vzniká riziko skupinového myšlení. Lidé také mají zejména v prvních fázích vývoje skupin tendenci spolupracovat s těmi kolegy, kteří jim jsou příjemní nebo k nim chtějí patřit, což oslabuje jejich vazby na členy ostatních podskupin. Spontánní dělení proto není příliš vhodné a je lepší jej používat až v pozdějších fázích vývoje skupiny.
- **Náhodné**, kdy o zařazení do skupiny rozhoduje nějaká forma losování, např. pomocí speciálních kartiček, barevných kuliček, řazení účastníků podle nějakého nesouvisejícího kritéria (výška, barva očí), či jinak. Hlavní výhodou metody je, že dává dohromady členy skupiny, kteří by sami spolu nechtěli spolupracovat a posiluje tak vzájemné poznávání se v raných fázích skupiny. Nevýhodou je nevyrovnaný výkon skupin.
- **Řízené**, resp. členy skupiny rozdělí učitel. Výhodou postupu je zajištění vyrovnaného výkonu skupin, proto je tato metoda vhodná zejména tehdy, mají-li mít všechny skupiny stejnou šanci uspět. Na druhou stranu tím učitel může vyvolávat určitou nelibost členů skupiny vůči svému rozhodnutí.

Následující postup je vypracován pro řízenou tvorbu týmu v těch případech, kdy učitel zadává srovnatelné úkoly a na konci projektu nebo řešení si studenti vzájemně představují či porovnávají výsledky své práce.

2.1. POMOC PŘI UTVÁŘENÍ TÝMU/SKUPINY

O týmové práci jako takové existuje řada publikací z různých oborů: pedagogiky, psychologie, didaktiky, tak i z oborů návazných – personalistiky, psychologie práce, řízení **projektů, které řeší řadu aspektů jejího řízení (viz reference).**

Tyto publikace poskytují rady pro řízení práce v týmu, doporučení, jak sestavit program, jaké konflikty mohou vznikat a jak je řešit. Samotnému základu stavby, tj. návodu, jak sestavit tým, se věnují spíše v rovině pedagogické, tedy situacím, kdy pedagog může členy skupiny předem vybrat. Většinou se pak předpokládá, že znalostní a osobnostní profil zúčastněných je předem znám. Právě ve výukovém procesu tomu tak často není, studenti se sešli náhodně a neznají se a ani pedagog nemá dost času je poznat. Nicméně i tam, kde se budoucí členové týmu znají, například na základních školách, sestavování týmů na základě implicitních a často intuitivních předpokladů nefunguje, následkem toho pak dochází k nevyrovnané práci v týmech, špatným pocitům některých členů apod.

Pro potřeby sestavení týmů je možné nalézt celou řadu teoretických pouček, jak koncipovat týmy pro práci jednak v pedagogickém procesu (Kotrba, Lacina, 2007), nebo také v rámci řízení pracovních projektů (Krüger, 2004; Hayes, 2005; Crkalová, Riethof, 2007; Plamínek, 2009; Barker – Cole, 2009), jež jsou založené na různých přístupech. Ačkoli jsou postaveny na

dokonalých předpokladech, v pedagogické praxi a pro potřeby práce s neznámými lidmi, kde je týmová práce prostředkem, nikoli jen cílem, mohou být citované metody značně náročné a omezeně použitelné.

2.1.1. METODY BUDOVÁNÍ TÝMU

Při koncipování programu (výuky) založené na týmové práci nejde o konkurenci mezi týmy, tedy není cílem ze studentů vytvořit jeden vynikající reprezentativní tým, ale jde o to, aby práce každého týmu obohatila týmy ostatní. Vzhledem k těmto cílům je důležité, aby týmy byly pokud možno vyrovnané.

Hayes (2005) uvádí, že pokud nejde o společný cíl, bývá práce týmu nahrazena prací skupiny jednotlivců. Popisuje 4 základní přístupy uplatněné při budování týmu:

- interpersonální, který klade důraz na vzájemnou sociální vnímavost,
- definování rolí, kdy jsou vyjasněny role jednotlivců,
- hodnotový zaměřený na sdílení hodnot a cílů členy týmu,
- zaměřený na úkol a jedinečnost, kterým členové týmu přispívají k jeho plnění.

Pro práci týmů ve výuce lze nejlépe využít přístup založený na definování rolí, který vychází z různých typologií rolí a skupinových procesů a dává jednotlivcům příležitost uvědomit si svou důležitost a týmu zjistit, jaká role v něm případně chybí.

Crkalová a Riethof (2007) doporučují využití osobnostní typologie podle Myersové a Briggsové (Myers, Briggs, 2010), která je založena na psychologickém typu, kdy jsou určovány rozdíly mezi lidmi vycházející z následujících oblastí:

- získávání energie (extroverze nebo introverze),
- získávání informací (smysly nebo intuice),
- způsob rozhodování (myšlení nebo cítění),
- způsob interakce s okolím (rozhodování nebo vnímání).

Žádný typ není lepší nebo horší, ale každý je předurčen k jinému přístupu k řešení problémů, což může být jak katalyzátorem konfliktů, tak i správných řešení.

Plamínek (2009) uvádí několik modelů rolí, od nejjednoduššího, který dělí role na trojici

- myslitel (obstarává nápady),
- hybatel (podněcuje k výkonu),

- pečovatel (stará se pohodu),

Honey (1982, 1983) představuje model čtyřsložkový, který rozlišuje role na

- vymýšlející,
- konající,
- pečující,
- řídící.

Ještě strukturovanější je pak Belbinův devítisložkový model (Belbin, 2010)

- předseda,
- myslitel,
- oponent,
- specialista,
- pečovatel,
- dolad'ovač,
- hybatel,
- obstaravatel,
- režisér.

O rolích se rozhoduje ve dvou rovinách – jednak jsou to předpoklady dlouhodobé, dané osobností člověka, eventuálně jeho dovednostmi, zkušenostmi a návyky, ale i vyvolané aktuální situací a motivací. Teorie vitality (Plamínek, 2007) popisuje základní znaky, které musí mít jak úspěšná společnost, tak úspěšný tým: užitečnost, efektivita, stabilita, dynamika.

Na jedné škále můžeme porovnávat efektivitu a užitečnost, na druhé cestu od stability k dynamice, na základě toho pak lze definovat čtyři specialisty na kombinaci vitálních znaků

- objevovatelé (dynamika a užitečnost),
- zpřesňovatelé (užitečnost a stabilita),
- slad'ovatelé (stabilita a efektivita),

- usměrňovatelé (efektivita a dynamika)

Rozdělováním do týmů speciálně pro potřeby výuky se zabývají Kotrba a Lacina (2007), kteří nezpochybňují, že skupiny by měly být ve všech směrech heterogenní a doporučují, aby v každé skupině o velikosti 5-6 studentů byl 1 výborný student, 2-3 průměrní a 1-2 podprůměrní. Zároveň ale upozorňují na fakt, že školní úspěšnost jednotlivce nevypovídá o kreativitě, schopnosti naslouchat a spolupracovat a dokonce ani o analytickém myšlení. Autoři uvádějí jako možnou metodu i náhodné rozdělování, ale nikoli na základě volby žáků, ale na základě různých způsobů skutečně náhodného rozložování (hrací karty, stejné provázky, pexeso). Při cíleném rozdělování uvádějí jako základní kritéria výkonnost (školní prospěch), na základě sociálních vztahů ve velké skupině (třída) případně podle zájmů studentů a jejich vztahu kučebním tématům.

Veškeré metody, které se vůbec dotýkají sestavení týmu, vycházejí obvykle z předpokladu, že učitel nebo manažer zná lidské zdroje, ze kterých tým sestavuje. A to při vysokoškolské praxi není možné. První týden v semestru vysokoškolský pedagog vyučující stojí před minimálně dvaceti studenty, z nichž obvykle žádného nezná. Navíc se studenti často neznají ani mezi sebou. Z těchto dvaceti studentů je nutné vytvořit pět týmů, které budou práce schopné a co nejvíce vyrovnané, a to nejlépe již na tomto prvním semináři (čas na výuku je vzácný, je nutné ho maximálně využít). Daleko naléhavější je situace v případě distančních studentů, kdy je počet setkání ještě více limitován, přitom velkou část týmové práce lze realizovat i distanční formou.

Vlastní metodu tvorby týmů viz následující případová studie.

2.2. PRAKTICKÝ PŘÍKLAD SESTAVENÍ TÝMU Z RŮZNÝCH OSOBNOSTÍ STUDENTŮ

Tato případová studie vznikla z praktické potřeby, odpovídá na otázku: „Jak rychle vytvořit ze studentů, které vidím poprvé, funkční týmy?“ (Jančaříková, Scholleová, 2010).

Práce týmů je náročná a vzhledem k organizaci výuky není možné nefunkční tým během semestru rozpustit. Rozdělování podle typologií uvedených výše má své opodstatnění, ale je velmi náročné na schopnosti a čas toho, kdo výuku řídí.

Plamínek (2007) uvádí i způsoby spontánního rozdělování tj.

- podle abecedy,
- náhodně,
- podle volby samotných studentů.

Pokud vysokoškolský pedagog využívá podobné „metody“ výběru studentů do týmů, často během semestru zjistí, že výsledky práce jednotlivých týmů jsou nevyrovnané. Náhodný nebo nesystematický výběr studentů do týmu totiž způsobil, že se v jednom týmu sešli sami nerozhodní studenti (práci dělali na poslední chvíli a podle toho to také vypadalo), v jiném netvůrčí (opsali učebnici) a v dalším samé skvělé osobnosti, silné individuality, které ale nebyly schopné se mezi sebou dohodnout, protože mezi nimi nebyl nikdo obdařen kompetencí řešit

konflikty (úžasně myšlenky naprosto na sebe nenavazující). Nepodařený výběr studentů do týmu není možné napravit sebelepší regulační a konzultační prací. Proto je zde představena následující metoda výběru členů týmů.

2.2.1. ÚVODNÍ SEMINÁŘ S ROZDĚLENÍM STUDENTŮ DO TÝMŮ

Podstatnou inspirací pro vznik této metody je práce Howarda Gardnera (1993, 2003) zabývající se jeho teorií rozličných inteligencí a související typologií. V úvodu semináře je totiž demonstrováno, že se obtížně nacházejí dva lidé stejných schopností. Postupně je přítomným účastníkům položeno osm otázek týkajících se nepřímo jednotlivých typů inteligence. Např. „Když se učíte nebo když jste se učili zapamatovat si určitý výrok nebo větu, pomohlo vám si ji zhudebnit? Dělali jste to?“ nebo „Když se učíte nebo když jste se učili např. český pravopis, pomohlo by vám algoritmické schéma např. myšlenková mapa?“ nebo „Učím se raději ve skupině využívající možnost diskuse o problému, než sám/sama.“ Účastníci odpovídají pětiškálovou stupnicí, ale nikoli čísly nebo slovy, ale formou lepení papírků různých barev (reprezentujících odpovědi ano, možná ano, nevím, spíš ne, ne) na kartičku. Cílem je zdůraznit lidskou pestrost v míře různých schopností.

Následující postup vznikl z přímého pozorování studentů, kteří vyplňují odpovědi na položené otázky „papírkovou metodou“. Studenti totiž přistupují k lepení čtverečků barevného papíru na kartičku různým způsobem – někteří se nikdy nerozhoupají k použití jasného ano nebo ne („neumí se rozhodnout ani sami za sebe“), jiní se zase více než na samotné odpovědi soustředí na formu – způsob umístění čtverečků na papír... Toto pozorování bylo i zdrojem inspirace k vypracování nové metody rozdělování studentů do týmů pro potřeby konkrétního semináře

2.2.2. VLASTNÍ METODIKA TVORBY TÝMŮ – SEMAFOR

Studentům jsou rozdány proužky bílého papíru přibližně o rozměrech 4 x 15 cm a na hromádkách jsou připraveny čtverečky barevného papíru (zelené, žluté, červené) o rozměrech 1 x 1 cm. Je jim vysvětleno, že odpověď „ANO“ reprezentuje zelený čtvereček, odpověď „NE“ červený a „NEVÍM“ čtvereček žlutý.

Na počátku vyučující zadává sedm až devět otázek, které nejsou vědomostní, ale dotýkají se, byť okrajově, studovaného oboru.

V ekonomických oborech lze studentům položit např. následující otázky : „Momentální míra nezaměstnanosti v ČR je normální.“ Nebo: „Chci využít možnosti studia v zahraničí.“ Nebo: „Po volbách se sníží sazba daně z příjmu.“ Pro potřeby oborů pedagogických lze tyto otázky modifikovat např. takto: „Plat učitelů je přiměřený jejich výkonům.“, „Společnost si váží učitelů biologie.“, „Hodnocení škálou známek 1 až 5 mi připadá vhodné.“ Samozřejmě každý obor předpokládá určitý soubor názorů na jeho společenské uplatnění, kariérní možnosti atd., které lze v otázkách reflektovat.

Otázky musí splňovat tyto požadavky:

- souvislost s předmětem, oborem studia, budoucím pracovním zařazením,

- neexistuje jednoduchá nebo správná odpověď, obecně se ví, že jde o otázku diskuze,
- názorové otázky, na které se mohou názory ve společnosti lišit a kde společnost neodsuzuje ani jednu možnost,
- jednoduchá formulace – alespoň u většiny,
- aktuální celospolečenský problém,
- odlehčovací otázky (dneska nebudu obědvat...),
- formulace musí být jak negativní, tak i pozitivní (aby studenti věděli, že když odpoví 9x ano, nebude to svědčit o jejich názorové konzistenci).

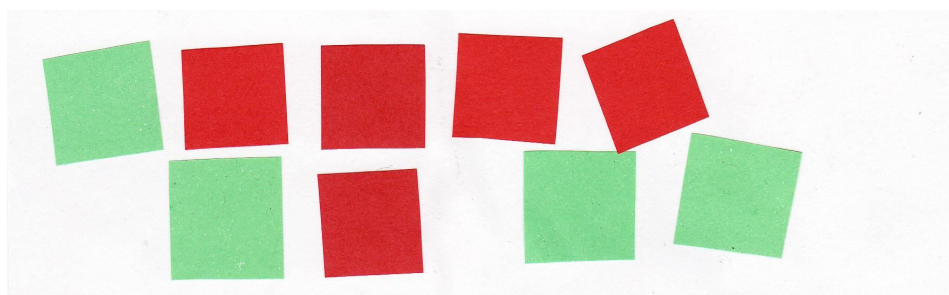
Studenti na položené otázky odpovídají ANO, NE a NEVÍM, a to formou lepení barevných čtverečků (viz výše) na bílé proužky.

Studenti jsou předem upozorněni, že

- proužky nemusí podepisovat jménem (tím pádem se mohou svobodně projevit), ale jen svou značkou na rubu, která bude pedagogovi neznámá,
- na otázky neexistuje „správná a špatná“ ani „horší nebo lepší“ odpověď,
- rozmístění barevných čtverečků na proužku je ponecháno na nich, tj. že na pořadí kartiček a na stylu lepení nezáleží.

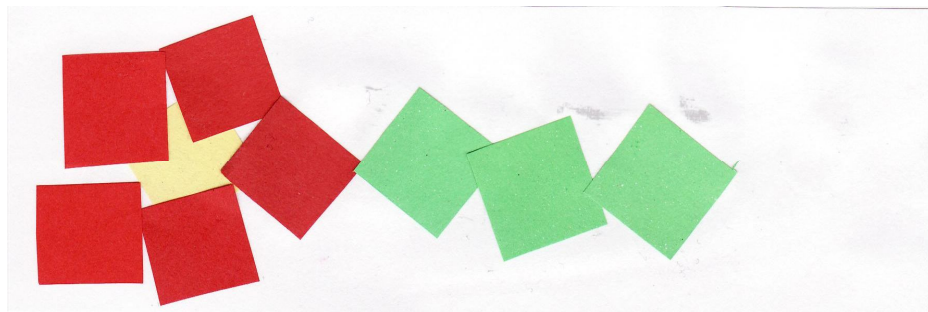
Počet otázek se po několika letech zkušeností ustálil na 9, protože méně než 6 je nedostatečný počet z hlediska kompetentního zpracování a více než 10 otázek snižuje soustředění a zvyšuje časovou náročnost. Graficky se nejlépe pracuje s 9 objekty – nejlepší možnosti různých symetrických uspořádání.

Po skončení dotazování a odpovídání shromáždí pedagog proužky na centrálně situovanou lavici. Z vybraných proužků vybere nejprve skupinu „Rozhodných“, tj. studentů, kteří na žádnou otázku neodpověděli NEVÍM (absence žlutých čtverečků, viz obr. 2).



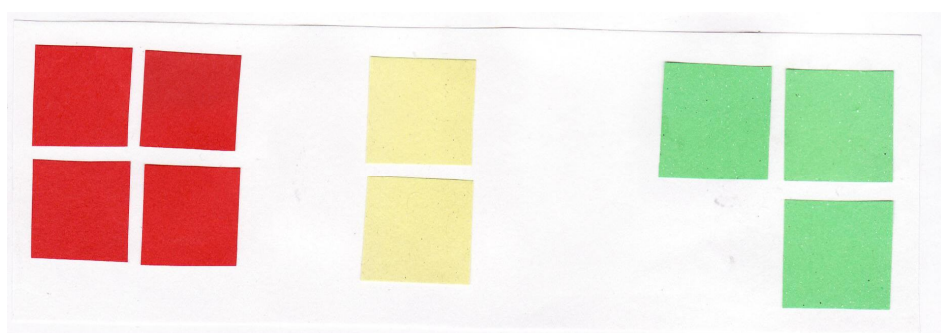
Obrázek 2: Typické výsledky „Rozhodných“

Dále vybere skupinu „Tvořivých“, tj. studentů, kteří v rámci odpovídání lepili barevné čtverečky tvořivě (do kruhových útvarů, kytiček, kosočtverců, z rohů doprostřed apod., viz obr. 3).



Obrázek 3: Typické výsledky „Tvořivých“

Třetí vyprofilovaná skupina jsou „Pečliví“, tj. studenti, kteří barevné čtverečky s odpověďmi nalepili velice pečlivě (s pravidelnými rozestupy nebo roztříděné podle barev apod. viz obr. 4).



Obrázek 4: Typické výsledky „Pečlivých“

Překvapivě zmíněné tři skupiny bývají početně často vyrovnané. Pokud je v některé skupině menší počet studentů, využije pedagog toho, že se někteří studenti profilují ve dvou kategoriích např. „Rozhodní a pečliví“ (viz obr. 5).



Obrázek 5: Typické výsledky „Rozhodných a (ne tak zřetelně) Pečlivých“

Následně jsou studenti seznámeni s rozdělením do skupin, s tím, že každé skupině jsou sděleny její pro tým pozitivní vlastnosti. Např.:

„Rozhodní, vy jste pro tým nepostradatelní, protože vždycky víte, jak dál. Díky vám nebude tým přešlapovat na místě...“,

„Pečliví, vy jste oporou svého týmu, protože umíte dotahovat práci do konce, budete schopni uhlídat kvalitu realizace výstupů...“,

„Tvořiví, bez vás by se tým nepohnul, protože vy umíte přinášet nové myšlenky...“

Nakonec jsou studenti ve skupině „Rozhodní“ vyzváni, aby si vybrali svého „Pečlivého“ a „Tvořivého“. Rozhodní totiž s vybíráním studentů ztratí nejméně času (provedou ho rychle).

Celkově rozdělení do týmů podle této metodiky trvá asi čtvrt hodiny.

Na všech vysokých školách existuje také skupina studentů, kteří do školy chodí minimálně, kteří se snaží vystudovat s minimem vynaloženého času (mnozí z nich jsou zaměstnaní na částečný nebo dokonce celý úvazek a musí sladit povinnosti studenta i pracujícího). Tito studenti se obvykle prvního týdne výuky nezúčastňují, ale i oni tvoří určitou jednotnou skupinu a mohou se stát užitečnou součástí týmu. Takže na prvním semináři vytvořené týmy byly upozorněny, že se k nim později přiřadí ještě čtvrtí členové tzv. „Time manažeři“. S tím, že jsou pro tým také důležití, protože jsou to lidé, kteří umí tým včas zabrzdit, když se vydá mimo zadání, uhlídají, aby nedělal zbytečnou práci, a také často stmelují kolektiv.

V rámci rozvrhem daných hodin, ale i mimoškolní (domácí) přípravy zpracovávají týmy určitý projekt, který pak, obvykle na konci semestru, prezentují (přednášejí) svým spolužákům i pedagogům nebo ho vystaví na nástěnce (poster).

2.2.3. ZKUŠENOSTI S METODOU VÝBĚRU TÝMŮ A JEJICH DISKUSE

Metodika se ukázala jako použitelná při výuce velmi rozdílných oborů na rozdílných školách s různými cíli.⁵ Studenti přijali hravý způsob rozdělování až na malé výjimky pozitivně (např. snoubenci z Ukrajiny, kteří chtěli být spolu, ale oba se profilovali jako „Rozhodní“, nicméně nakonec přiznali, že jim to pomohlo získat svou pozici v prostředí, kterého se zprvu báli).

Tuto metodu je možné provádět nejen v kurzech (seminářích) denního a kombinovaného studia, ale také v kurzech e-learningových.

Rozdělení studentů do týmů probíhá buď na prvním informativním (obvykle také jediném) setkání garanta kurzu se studenty e-learningových kurzů. Anebo přímo on-line v prostředí LMS Moodle, kde studenti odpovídají na otázky ne lepením, ale v aplikaci vytvořené v Adobe Flash.

SROVNÁNÍ PRÁCE TÝMŮ PŘED POUŽÍVÁNÍM APLIKACÍ METODY VÝBĚRU TÝMŮ A PO NÍ

PROBLÉMY PŘED POUŽITÍM METODY VÝBĚRU TÝMŮ

1. Odevzdané práce byly nevyrovnané.
2. Některé týmy se dále dělily: tj. studenti nepracovali ve čtveřicích, jak měli, ale ve dvojicích nebo individuálně (každý jen na jedné práci). De facto se tedy nejednalo o týmovou práci.
3. Neshody způsobené třením více výrazných individualit, někteří studenti se nedokázali dohodnout ani na názvu práce. (Student J. autoritativně vymazal své spolužačce N. nadpis v její části prezentace.)
4. Některé odevzdané práce byly sice pečlivě zpracované, ale neprezentovaly vlastní myšlenky, protože všichni v týmu se obávali prezentovat něco, co by sami vymysleli, až přehnaně se zaštiťovali odbornou literaturou.
5. Některé týmy práci nedokončili. A i když ji odevzdaly, byl to „polotovár“, úvodní myšlenka i zdroje byly skvělé, ale nebyl v nich někdo, kdo by nedotáhl práci do konce.
6. Ačkoli některé skupiny odevzdaly a prezentovaly vynikající práci, následná diskuse nebyla podnětná – ostatní týmy nebyly schopny nebo se bály tomuto týmu adekvátně oponovat či reagovat na jejich prezentaci.

Obohacování probíhalo hlavně na úrovni vyučující – student.

⁵ Metodika je používána již 5 let a to v předmětech 3PE564 Strategické kapitálové investice a 33F101 Podniková politika a marketing na VŠE V Praze a ve výuce předmětu 002302027 Vybrané problémy životního prostředí pro biology, ONUZ02032 Základy ekologie a problematiky životního prostředí a 001302195 Environmentální výchova na Pedagogické fakultě UK (Kateřina Jančaříková).

PO ZAVEDENÍ METODY VÝBĚRU TÝMŮ

1. Týmy odevzdávají mnohem vyrovnanější práce a i jejich prezentování je celkově vyváženější.
2. Diskuse při obhajobě prací je na úrovni. Vyučující nyní do diskuse musí zasahovat mnohem méně, může sedět vzadu, zapisovat si poznámky a teprve na závěr diskuse vstupuje do evaluačního procesu s několika krátkými připomínkami. Případně zmíní to, co nebylo řečeno, nebo vypíchnou poznámku, která trochu zapadla, ale byla klíčová.
3. Neshody uvnitř týmu jsou řídké.
4. Na začátku si studenti někdy stěžují, že musí spolupracovat s tím, koho si nevybrali, na konci projevují obvykle radostné překvapení z podařené týmové práce.

Obohacování probíhá i (nebo spíše hlavně) na úrovni student-student.

KOMPARACE S BELBINOVÝM TESTEM TÝMOVÝCH ROLÍ

Dr. Meredith Belbin určil devět klíčových týmových rolí (Formovač, Inovátor, Vyhodnocovač, Dotahovač, Koordinátor, Vyhledavač, Týmový pracovník, Specialista, Realizátor), které jsou základem efektivnosti týmu. Každá role je spojena s určitým typem osobnosti. Jeho výzkum prokázal, že kombinace různých osobností v týmu může mít největší vliv na úspěch (nebo neúspěch) celého týmu.

Jeho devět rolí, lze rozdělit na tři základní skupiny nepostradatelných lidí v týmu, na členy, kteří jsou zaměřeni na

- 1) racionální práci,
- 2) inovativní myšlenky,
- 3) lidské vztahy.

Zatímco my dostáváme členy týmu rozdělené na

- 1) rozhodné,
- 2) pracovníky,
- 3) tvořivé,
- 4) flákače – tmeliče týmu.

Vzhledem k tomu, že lidé rozhodní a pracovití by mohli být vnímáni jako ti, co jsou zaměřeni na práci, tvořiví přinášejí inovativní myšlenky a flákači se podílejí na budování vztahů, nejsou přístupy v přímém rozporu. V případě malých skupin by dělení dokonce mohlo být označeno za srovnatelné.

3. SOCIÁLNÍ PŘEDPOKLADY SKUPINOVÉ PRÁCE

3.1. SPOLEČNÉ SKUPINOVÉ CÍLE

Společný cíl je jedním z předpokladů pro fungování skupiny. Pokud je skupinová práce součástí vysokoškolské výuky, jsou vzdělávací cíle plánovány předem; tato vstupní pravidla představují určitý rámec, poskytující studentům volnost v konkrétním způsobu jejich naplňování. Vyučující může postupovat například tak, že cíle určí v rovině obecné a umožní studentům na individuální či skupinové úrovni si je blíže specifikovat. Tento postup zpravidla zvyšuje motivaci studentů a jejich odpovědnost za výsledek. Vyučující tak nabízí k výběru témata, metody práce, nebo může dokonce studentům navrhnout seznam kompetencí, které by si mohli osvojit a studenti se následně dohodnou, na které z nich se ve své práci zaměří.

Plánování cílů ze strany učitele se ovšem děje většinou jen v rovině kognitivní či konativní a v takovém případě mohou mít jednotliví studenti nebo celá skupina své vlastní cíle zasazené do sociálního kontextu ať již celospolečenského (způsob uplatnění poznatků ve prospěch určité politiky) nebo v rámci samotné skupiny. V této rovině mohou být navíc individuální cíle odlišné od cílů skupiny (dosáhnout nejlepších výsledků na vlastní pěst, zaujmout místo vedoucího skupiny nebo naopak zvolit strategii „free-riding“). Je důležité, aby všichni studenti se ztotožnili s cíli celé skupiny ve všech aspektech – tedy nejen mít společný zájem na splnění úkolu, ale též na vytvoření strategie „dobrého“ uplatnění výsledků své práce (ať již v praxi či jako příklad hodný následování) a v neposlední řadě by měli mít zájem i na „dobrém“ fungování skupiny.

3.1.1. HRANÍ ROLÍ

Situaci sladění sociálních cílů skupiny lze osvětlit na příkladu, kdy jsou individuální cíle diametrálně odlišné od cílů skupinových – alespoň v uměle vytvořeném prostředí, které simuluje reálné situace. Ve výuce můžeme požadovat, aby studenti ve skupině představovali různé zájmové skupiny – hráli určité role (role play), k nimž patří zaujetí určitých postojů a přijetí často protichůdných strategií. Úkolem členů skupiny je dohodnout se na společném řešení i přes předpokládané názorové rozdíly, které se k jejich roli vztahují. Musí si v průběhu společné komunikace stanovit vlastní **skupinové cíle** a usilovat o jejich naplnění.

Každá taková skupina je tvořena z jednotlivců, z nichž každý představuje vlastní, **individuální cíle**, které mohou a nemusí být shodné s individuálními cíli ostatních členů. Jsou-li tyto cíle zcela protichůdné a nelze nad nimi najít žádný společný jmenovatel, skupina bude těžko hledat téma pro společné vyjednávání. Často ale takový společný jmenovatel existuje a jeho nalezení a pojmenování je pak klíčové pro naplnění individuálních cílů jednotlivých členů skupiny. Situaci můžeme ilustrovat na příkladě simulovaných konfliktů, jejichž řešení lze studentům zadat.

Představme si například skupinu kolonistů, přepadených indiány. Cílem každého kolonisty je samozřejmě přežít. Pokud se ale rozhodne jednat na vlastní pěst, například obrátí koně a začne utíkat, nebo se schová pod plachtu, roste pravděpodobnost, že ho indiáni dostihnou a zabijí nebo že porazí oslabený zbytek obránců a ani on nevyvázne se zdravou kůží. Kvůli přežití musí osadníci spolupracovat. Předpokladem dosažení jejich individuálních cílů (přežití) je dosažení cíle skupinového – odrazit indiány. (Johnson & Johnson, 2006)

Situace v týmu studentů na vysoké škole je svým způsobem analogická. Motivace studentů bývá různá, od upřímného zájmu o obor po snahu získat zápočet co nejjednodušší cestou. Stanovíme-li jako podmínku pro udělení zápočtu úkol takový, že jeho zvládnutí není v silách jednotlivce, jsou i méně motivovaní studenti nuceni spolupracovat na jeho vyřešení s ostatními.

Skupinový cíl můžeme definovat jako [normativně deklarovaný] budoucí stav věcí požadovaný určitým počtem členů skupiny do té míry, že motivuje skupinu k akci. (dle Johnson & Johnson, 2006) Normativní popis znamená, že členové skupiny tento stav označují jako „dobrý“ či „žádoucí“ (kromě toho může samozřejmě mít skupina cíle hodnotově indiferentní, ty však motivačním faktorem nejsou).

Cíle by měly být **vyhodnotitelné**. Skupina samozřejmě může mít strategické a dlouhodobé cíle, které dávají smysl její existenci. Při řešení konkrétních projektů by ale cíle měly být konkrétní, měřitelné, ověřitelné, dosažitelné a časově ohraničené.

Špatně formulovaný skupinový cíl: *„Životní prostředí v našem městě je stále velice špatné. Musíme na tom tvrdě pracovat. Budeme bez oddechu dřít dnem i nocí!“*

Správně formulovaný skupinový cíl: *„V centru našeho města je pořád nedostatek zeleně. Navrhují pokusit se dosáhnout zřízení jednoho nového parku. Do konce příštího roku by se nám to mohlo podařit, co myslíte?“*

Mezi individuálními a skupinovými cíli může přirozeně vznikat určité napětí. To se může stát zdrojem problémů zejména tehdy, pokud někteří členové skupiny drží své individuální cíle skryté a skupině pak nejsou jasné motivy jejich jednání. Takovým utajovaným individuálním cílům se říká **skrytá agenda**.

Skrytá agenda označuje individuální cíle člena skupiny, které nejsou ostatním členům skupiny známy a které jsou v rozporu se skupinovými cíli. (Johnson & Johnson, 2006)

Skrytá agenda je velmi typická i pro chování studentů vysokých škol. Studenti, kteří jsou méně motivovaní ke studiu, se snaží využít skupinu pro získání zápočtu, aniž by byli připraveni odvést svůj díl práce. Mohou proto předstírat různé „objektivní“ příčiny, proč nemohou plnit svůj úkol a přimět jiné členy týmu, aby práci odvedli za ně. Při tom předstírají, že sdílejí společný cíl skupiny – splnit úkol na dohodnutém stupni kvality.

V praktických situacích skrytá agenda jednotlivých členů skupinu oslabuje. Pro efektivní výkon týmu je proto důležité, aby skryté individuální cíle jednotlivých členů skupiny byly zviditelněny a v rámci skupiny vyřešeny. To je možné nacvičovat i v simulovaných situacích.

V praxi může být řešení skryté agendy pro skupinu dost náročné. Studenti, kteří v týmu neodvádějí svoji práci, bývají sice často odhaleni, zbytku týmu ale bývá často sociálně nepříjemné nahlásit situaci vyučujícími a vyloučit nepracující členy ze skupiny. Ti potom na zbytku týmu úspěšně parazitují.

Snazší situace může nastat tehdy, je-li skrytá agenda řešitelná například přerozdělením rolí ve skupině. Představme si, že týmy mají na semináři metodologie výzkumu v sociálních vědách provést cvičný minivýzkum. Jeden z členů týmu, František, se ale bojí statistiky a proto manipuluje zbytek směrem ke kvalitativnímu výzkumu, se kterým nesouhlasí ostatní. Pokud se

podaří Františkův důvod zviditelnit, může dostat jiný úkol, slučitelný se společným cílem – například administraci dotazníků.

3.1.2. STRATEGIE DOSAHOVÁNÍ CÍLŮ VE SKUPINĚ

Skutečný nebo simulovaný konflikt mezi individuálními a skupinovými cíli může skupinu přivést ke třem různým strategiím pro jejich dosažení: kooperativní, soutěživé a individualistické. (Johnson & Johnson, 2006)

Při kooperativní strategii vzniká mezi členy **pozitivní vzájemná závislost**. To znamená, že členové přistoupí na to, že aby dosáhli splnění svých individuálních cílů, musí jich dosáhnout i ostatní.

Kooperativní strategie má ve srovnání s dalšími dvěma jednu významnou nevýhodu: je časově náročnější. Proto řada skupin možnost vzájemné spolupráce vzdává a volí zdánlivě efektivnější cestu nespolupráce, což vede k postupnému oslabování skupiny a možnému rozpadu.

Dlouhodobě ale spolupráce přináší řadu výhod:

- vyšší ochotu členů pokračovat v řešení náročného úkolu;
- lepší výsledky;
- kreativnější nápady;
- pozitivnější postoje k úkolu;
- lepší vztahy ve skupině;

vyšší uspokojení členů. Soutěživá (kompetitivní) strategie se vyznačuje tím, že mezi členy skupiny vzniká **negativní vzájemná závislost**. To znamená, že svého cíle dosáhne pouze jeden z členů skupiny. Soutěživá strategie může být pro skupinu výhodná tehdy, pokud výhra je relativně nedůležitá, všichni mají stejnou šanci uspět a podmínky pro soutěž jsou zcela transparentní.

Pokud mezi členy skupiny neexistuje **žádná vzájemná závislost**, tj. každý může dosáhnout svého cíle nezávisle na ostatních, mluvíme o individualistické strategii. Ta může být pro skupinu výhodná tehdy, pokud spolupráce je příliš drahá a náročná na organizaci, členové předpokládají, že dosáhnout úspěchu nebude příliš náročné, protože úkol je relativně jednoduchý, současně je pro ně dosažení cílů důležité a podmínky k jeho dosažení transparentní a srozumitelné.

Přestože pro integritu skupiny je dlouhodobě nejvýhodnější kooperativní strategie, v podmínkách vysokoškolské výuky přirozeně fungují i ostatní dvě. Pokud vyučující například boduje týmy za splnění určitých úkolů z nabídky, mohou si uvnitř týmů vzít jednodušší úkoly na starost jednotlivci. Příkladem může být například zpracování recenze z vybrané publikace.

Soutěživá strategie může zase fungovat mezi jednotlivými týmy – například tehdy, pokud jsou skupiny bodovány za plnění úkolů a je vyhlášeno, že nejúspěšnější tým získá speciální odměnu. Ta by ale měla mít spíše symbolický rozměr, například publikace s vlastním jmenováním přednášejícího spolu se slavnostním vyhlášením může tento účel dostatečně splnit.

3.2. DŮVĚRA

Základním předpokladem pro spolupráci ve skupině je důvěra mezi jejími členy. Pokud si členové navzájem nevěří, pravděpodobně se budou držet stranou, nebudou přicházet s vlastními nápady, nebudou ochotní se podílet na riskantnějších řešeních a skupina ztratí většinu ze svého potenciálu.

Důvěra se skládá ze dvou základních složek:

- ochoty riskovat pro skupinu a
- ochoty členů skupiny přijmout nabídku riskujícího člena, je-li pro skupinu přínosný. (Johnson & Johnson, 2006)

Důvěra ve skupině vzniká tak, že někteří ze členů dají najevo svoji ochotu riskovat: začnou uvádět kontroverzní návrhy, upozorní na problémy ve skupině, přihlásí se ke splnění úkolu s nejistým výsledkem, podělí se s ostatními o svoje informace. **Otevřenost a sdílení** jsou dvě základní složky ochoty riskovat pro skupinu.

Pokud je (zejména v raných vývojových fázích skupiny) nabídka riskující strany odmítnuta, sníží se ochota riskujících i ostatních členů skupiny k otevřenému a sdílejícímu chování v budoucnu. Odmítnutí může mít více forem: například zpochybnění kompetencí riskujícího člena, zneužití jeho otevřenosti proti němu, nepřijetí jeho návrhu bez zdůvodnění atd.

Důvěru ve skupině naopak posiluje přijetí nabídky riskujícího člena. Pokud se riskující setká s vyjádřením **uznání** za svoji nabídku, **podporou** a nabídkou **spolupráce** a pomoci, je pravděpodobné, že v budoucnu budou ochotni riskovat i další členové skupiny.

3.3. KOMUNIKACE VE SKUPINĚ

Pro úspěch většiny skupin je klíčové to, jakým způsobem v ní bude probíhat výměna informací a jakým způsobem budou předávané informace interpretovány zúčastněnými stranami. Procesy komunikace můžeme popsat pomocí dvou teorií.

Podle jedné teorie se na komunikaci můžeme dívat jako na proces, připomínající posílání dat po internetu. První uživatel, vysílač, pošle svoji zprávu prostřednictvím zvoleného média. Zpráva se zakóduje a vyrazí informačním kanálem směrem ke druhému uživateli, přijímači. Ten ji dekoduje a přečte. Protože se po cestě mohou nějaké informace ztratit nebo poškodit, může přijímající uživatel poslat svému partnerovi kontrolní dotaz, tzv. zpětnou vazbu. Tím se role obrací, vysílač se stává přijímačem a naopak. (Johnson & Johnson, 2006)

Podle druhé teorie je komunikace především procesem potkávání, sdílení a konfrontace určitých interpretací daného tématu. Každá z komunikujících stran vyjadřuje svůj pohled na věc, to jak jí rozumí ve svém pohledu na svět.

Obě teorie nás upozorňují na dva důležité aspekty komunikace, totiž otázku nastavení **komunikačních struktur** a na problém **interpretace** sdělované informace.

Pod komunikačními strukturami si můžeme představit cesty a sítě, kterými se v skupině předávají informace. V řadě formálních organizací putují informace **jednosměrně** od vedoucího „dolů“ k podřízeným členům skupiny. Jednosměrné komunikační struktury jsou obecně rychlé a jsou proto vhodné zejména pro řešení krizových situací. Na druhou stranu jsou zpravidla méně

efektivní a přináší menší uspokojení podřízeným členům. Jednosměrné komunikační struktury mají zpravidla centralizovaný charakter.

V některých centralizovanějších komunikačních strukturách stojí mezi vedoucím a členy ještě tzv. **strážce brány** - osoba, která zprostředkovává informace z jedné strany na druhou. Strážce brány může pomoci dekodovat informace z jedné strany do podoby srozumitelné pro stranu druhou, způsobuje ale zpomalení komunikačních toků.

K takovým situacím dochází ve vysokoškolském prostředí v několika případech. Tím prvním jsou situace, kdy vyučující, který je v přímém kontaktu se studenty, nemá současně plnou odpovědnost za vedení předmětu. V takovém případě se stává strážcem brány, protože si musí nechávat schvalovat svá rozhodnutí garantem předmětu.

Jiná situace může nastat tehdy, pokud například na kombinovaném studiu studenti vyberou jednoho studenta jako osobu komunikující s vyučujícím. Dotyčný pak shromažďuje připomínky od studentů a předává jim zpět vyjádření vyučujícího. Přesto, že pro vyučujícího může být praktické komunikovat s jedním styčným studentem, zpomaluje tento model společnou komunikaci.

V **obousměrných** komunikačních strukturách putují informace všemi směry, tzn. že kdokoli může podávat návrhy nebo projevovat vlastní iniciativu. To vede k pomalejší práci, ale také dlouhodobě k lepším výsledkům (vynoří se více nápadů) a větší spokojenosti. Obousměrné komunikační sítě, ve kterých není omezeno, kdo s kým může přímo komunikovat, se také označují jako **otevřené**. Obousměrná komunikace je základem i teorií sociálního učení uplatněných ve výuce, které redefinují vzájemný vztah či role učitele a studenta.

Čím komplexnější úkol, tím otevřenější komunikační struktury vyžaduje.

Neméně důležitá je otázka správné interpretace sdělovaného. Můžeme si představit, že každá profesní, zájmová i jinak definovaná skupina má svůj vlastní jazyk – svůj systém významů pro pojmy, se kterými pracuje, kterým se odlišuje od ostatních skupin. Proto je v komunikaci heterogenní skupiny důležité si vzájemně poskytovat **zpětnou vazbu**, tj. ujasňovat si navzájem, zda obě strany chápou sdělenou informaci stejně. Dobrým nástrojem k tomu je **parafrázování** – shrnutí hlavních myšlenek předávané zprávy vlastními slovy. Důležité je také používání deskriptivního, popisujícího jazyka a vyhýbání se jazyku hodnotícímu.

„Váš názor je nekompetentní. Očividně nečtete odbornou literaturu. Přemýšlíte vůbec nad tím, co říkáte?“

„Vnímám určitý rozpor mezi Vaším názorem a teorií XY. Mohli bychom se na ten rozpor podívat blížeji?“

„Vaše vystoupení bylo hloupé a nepřipravené. Měl byste si víc promyslet, co chcete říct.“

„Vašemu příspěvku jsem příliš nerozuměl. Mohl byste prosím ještě jednou stručně shrnout jeho hlavní body? Pochopil jsem to správně, že navrhujete v regionu, o který jde, postavit nové mezinárodní letiště?“

3.4. VEDENÍ SKUPINY A ROLE VE SKUPINĚ

I když byla skupina vytvořena dle potenciálních rolí, které by mohli její členové zaujímat s ohledem na své individuální charakteristiky; v průběhu fáze bouření začínají krystalizovat jejich role související s utvářením hierarchických vztahů ve skupině. Jde například o roli vůdce skupiny, pokud skupina jasně formálně dosazeného vůdce ještě nemá.

Roli vůdců zpravidla zaujímají členové, kteří mají silné charisma, schopnost skupinu ovládat, mají určité (podle některých autorů zděděné) dispozice, odborné zkušenosti nebo jiné výhodné vlastnosti.

Existuje několik pohledů na to, jak se vedoucí skupiny může své role ujmout. Podle jednoho lze rozlišit mezi autokratickým, liberálním a demokratickým způsobem vedení. **Autokratický vůdce** má všechno plně pod kontrolou, vydává příkazy, které skupina plní. Tento způsob vedení není pro skupinu příliš motivující, ale je efektivní v urgentních situacích, které vyžadují krizový management.

Liberální vedoucí naopak nemá pod kontrolou nic a především povzbuzuje členy skupiny k samostatné práci. Při problému je takový vedoucí katastrofou, ale je-li skupina ve své vrcholné vývojové fázi a je zaujata úkolem, je takové vedení často nejvhodnější.

Demokratický vedoucí je určitým kompromisem mezi oběma póly. Snaží se motivovat členy k samostatné práci, ale současně si uchovává přehled a možnost porady či zásahu. Tento styl povzbuzuje iniciativu a odpovědnost členů, vyvolává nejmenší napětí ve skupině a zejména v menších na interakci orientovaných skupinách je asi nejvhodnější.

Podle jiného pohledu vzniká ve skupině několik typů vůdců. Nejdůležitější jsou vůdci, orientovaní na **výkon** a vůdci orientovaní na **vztahy ve skupině**. Mezi oběma typy vůdců často dochází ve fázi bouření ke srážce, která v optimálním případě skončí oboustranným vzájemným uznáním a dohodou o rozložení moci.

Ve skupině se dále objevují ještě další role. Určitým typem vůdce může být i člen, soustředěný se na hladkost a korektnost pracovních a rozhodovacích **procesů** ve skupině. Další členové zaujímají role podpůrců, realizátorů či odpůrců skupinové práce.

Podle známé Morenovy typologie můžeme členy skupiny rozdělit na

- **alfy** – členy s ambicemi stát se vůdcem ve skupině;
- **bety** – členy, kterým vyhovuje nebo jsou ochotni se spokojit s rolí experta, který spolupracuje s alfou a koriguje či rozvíjí jeho ideje;
- **gamy** – členy, kteří zpravidla nepřipomínají návrhy alfy a udělají to, co se od nich chce;
- **a epsilon** – kritiky a oponenty alf.

Ve fázi bouření se zpravidla střetávají členové s aspirací stát se ve skupině alfou. Poražení hledají nový status quo, tj. buď najdou jinou alfa pozici (např. v orientaci na vztahy či procesy ve skupině), nebo přijmou pozici beta – experta nebo se stanou nespokojenými kritiky epsilon.

Alfy, bety i gamy jsou platnými a důležitými členy týmu. Epsilon jsou nekonstruktivní opozice a úlohou lektora je pokusit se je získat pro jinou skupinovou roli.

3.5. ROZHODOVACÍ PROCESY VE SKUPINĚ

V průběhu své existence skupina řeší problémy a rozhoduje se o volbě optimálního postupu. Mechanismus pro přijetí příslušného rozhodnutí je jednou ze základních norem, které si skupina ve fázi normování definuje.

Existuje sedm základních způsobů rozhodování ve skupině, které se liší podle toho, kdo a po jakém předchozím procesu přijme závěrečné rozhodnutí. (Johnson & Johnson, 2006)
Rozhodnout tedy může:

- **Autorita** – rozhoduje formální vedoucí skupiny. Takový postup je sice obvyklý v řadě organizací, ale skutečně efektivní je jen pro jednoduché rutinní úkoly, v případě ohrožení vyžadujícího rychlé řešení anebo v případě velmi mladé skupiny, např. ve fázi formování. Autorita má k dispozici jen svoje vlastní zdroje (znalosti, zkušenosti, informační podklady), takže její rozhodnutí využije jen zlomek potenciálu skupiny. Skupina navíc nebude příliš zainteresovaná na řešení, výsledku, ani další práci.
- **Expert** – rozhodnutí odborníka na daný problém je vhodné tehdy, přesahuje-li úkol svojí odborností potenciál skupiny a expert svojí kvalifikací skupinu výrazně převyšuje. Kromě problému s malou motivací skupiny zde vzniká problém volby experta, který by měl být uznán co největší částí skupiny, aby jeho rozhodnutí nebylo zpětně zpochybňováno.
- **Průměrný názor (kompromis)** – pokud se skupina není schopná k řešení problému najít a současně je na řešení málo času, je možné volit postup „zlaté střední cesty“. Vedoucí shromáždí dostupné názory a zvolí průměrné či středové řešení mezi oběma extrémy. Takový postup sice více využívá potenciálu skupiny, ale z důvodu krátké diskuse se objeví jen málo využitelných nápadů, ze kterých je možné vybírat.
- **Autorita po diskusi** – postup typický pro „osvětlené monarchy“ ve vedení skupiny. Vedoucí svolá skupinu, prodiskutuje problém a pak se sám rozhodne. V rámci diskuse se objeví více nápadů, než kdyby vedoucí rozhodoval sám, skupina je motivovanější k práci. Současně je ale motivace skupiny trochu limitovaná tím, že de facto nenese odpovědnost na výsledku. V průběhu diskuse se spolu mohou střetávat různé frakce, které spolu bojují o vliv na vedoucího, což omezuje konstruktivnost debaty.
- **Menšina** – pokud se do rozhodování nemohou zapojit všichni členové, může rozhodnutí přijmout vybraný podtým, např. vedoucí, zástupci či vybraný „akční“ tým. Metoda je vhodná pro jednoduché úkoly zejména tehdy, je-li akční tým dostatečně kvalifikovaný na problém. Na druhé straně postup nevyužívá potenciál celé skupiny, většina zůstává nezainteresovaná, mezi akčním týmem a ostatními členy mohou vzniknout třecí plochy, atd.
- **Většina** – hlasování o navržených řešeních a volba většinového názoru je typická pro zastupitelské demokracie. Metoda sice dává členům plná práva zapojit se do rozhodování, dlouhodobě ale vede k tomu, že ve skupině vznikne opoziční menšina, která se může cítit „odstrčená“ a stát se nekonstruktivní opozicí. Pro dlouhodobé fungování skupiny je proto nutné definovat určitá „práva názorových menšin“.
- **Konsensus** – rozhodnutí, se kterým souhlasí všichni členové skupiny. Metoda zdaleka nejnáročnější na čas i energii skupiny. Na druhé straně také metoda, která plně využívá potenciálu skupiny, skupinu dlouhodobě nejvíce motivuje, vede v ní k formování dobrých vztahů a k přijímání kreativních, kvalitních řešení.

Čím méně členů skupiny rozhoduje, tím je rozhodování snazší a rychlejší, ale méně kvalitní. Čím více členů skupiny se účastní rozhodování, tím je rozhodování pomalejší, náročnější, ale výsledky jsou dlouhodobě kvalitnější a efektivita práce skupiny vyšší.

Čím je tento efekt způsobený? Skupinové rozhodování má proti individuálnímu řadu výhod:

- Interakce ve skupině vede k většímu množství nápadů, umožňuje hlubší vhled do problému, který je viděný z více stran.
- Nesprávná řešení jsou častěji odhalena.
- Skupina má více znalostí a zkušeností, které může sdílet.
- Skupina se často dokáže k hledání řešení více motivovat, než jednotlivci.
- Skupina přijímá riskantnější a polarizovanější řešení, která vedou k objevování nových postupů.
- Komunikace tváří v tvář podporuje kreativitu a kvalitu odůvodňování řešení.
- Skupina se sama učí ze svých zkušeností.

3.6. BARIÉRY SKUPINOVÉ PRÁCE

Efektivita práce skupiny je často omezena existujícími bariérami. Nezkušená skupina bez pomoci zkušeného pedagoga si jich nemusí být vědoma a její práce tak může být výrazně méně efektivní. Naopak, při dobré facilitaci se může podařit tyto bariéry rychle odstranit.

Nejčastější bariéry skupinové práce jsou následující: (Johnson & Johnson, 2006)

- **Nezralost skupiny** – mladé skupiny ve fázi formování a bouření se teprve učí spolu fungovat, v těchto fázích je vhodné, pokud je skupina řízena více direktivně.
- **Nekritická podpora** dominantnímu názoru. Zejména ve fázi bouření se může stávat, že členové skupiny raději, než svůj vlastní názor, podpoří názor svého favorita na zaujetí alfa role. Jiným problémem je neochota skupiny pracovat a bezmyšlenkově přijetí prvního nápadu. Dobrou strategií zkušeného pedagoga může být konfrontovat skupinu s neúspěchem a pak jí dát prostor pro hledání alternativních řešení.
- **Ukrytí se v davu.** Není-li ve skupině dostatečná důvěra, je pro členy bezpečnější se „ukrýt“ ve skupině, tj. přidávat se k dominantnímu názoru, plnit přidělené úkoly a nijak se samostatně neprojevat. Pedagog může po skončení projektu pomocí vhodných technik nechat účastníky zhodnotit svoji míru zapojení do řešení problému a ptát se bariéry, které způsobovaly jejich malé zapojení. Řešením může být také řízené přerozdělení rolí tak, aby každý člen měl jasnou odpovědnost a úspěch týmu závisel na výkonu každého.
- **Bezstarostná jízda.** Některé skupiny se rády baví a nerady pracují. V takovém případě může převážít chování, ve kterém se sice skupina s nadšením vrhne do úkolu, ale ztratí jakoukoliv odpovědnost či ochotu k sebereflexi. Pedagog může skupinu konfrontovat

s neúspěchem a nechat jí diskutovat o důsledcích, které by neúspěch znamenal v reálném životě.

- **Upíří efekt** – typický pro některé členy skupiny, kteří nejsou ochotni přijmout konstruktivní roli ve skupině. Upíři vysávají skupinu – berou si její nápady, ale sami jí nic nevracejí. Jinou negativní rolí ve skupině jsou **traviči studní** – členové, kteří skupině nic nedávají a současně tiše kritizují všechna skupinová rozhodnutí a podvazují tak chuť skupiny do práce. Negativní role mohou souviset se skrytou agendou členů či jiným zdrojem jejich nespokojenosti: pocitem malého zhodnocení svého potenciálu, neakceptování skupinou atd. Vhodnou strategií by mohlo být pověřit člena úkolem s přiměřenou dávkou osobní odpovědnosti.
- **Skupinové myšlení** – efekt, ke kterému paradoxně dochází ve zkušených skupinách. Skupina je natolik spokojená sama se sebou, že si vytvoří určitou iluzi dokonalosti, ve které jsou všichni kamarádi, jakýkoliv kritik je tlačěn ke konformitě a neúspěchy jsou racionalizovány – převáděny na vnější okolnosti. Skupina začne inklinovat k jednoduchým řešením příjemným pro všechny členy, bagatelizovat neúspěchy a její efektivita začne postupně klesat. Pedagog by měl povzbudit odvahu jednotlivců přicházet s vlastními nápady a kritikou. Ta může přijít třeba individuálně v písemné podobě nebo jako výstup plánování v menších skupinách, ve který se efekt skupinového myšlení oslabí.
- **Špatné složení skupiny** – s efektivitou skupiny souvisí její **velikost** a složení. Je-li skupina příliš početná, klesá motivace členů k práci a s ní i efektivita celé skupiny. Zpravidla se uvádí, že kritická hranice pro efektivitu skupiny bývá do deseti členů. Problémem může být i to, je-li skupina příliš **homogenní** – složená např. ze zaměstnanců stejné organizace, lidí se stejnými názory, podobnými zkušenostmi, atd. V zásadě platí, že v homogenních skupinách se členové cítí příjemněji, ale v heterogenních se objevuje více nápadů. Heterogenní skupiny tedy bývají bouřlivější, jejich členové jsou (zejména na počátku) méně spokojení, ale skupina podává dlouhodobější efektivnější výkon.
- **Blokáda** – přílišná dominance jednoho člena skupiny, který na sebe bere neúměrně velký díl času. Ostatním klesá motivace k práci a výkon skupiny se snižuje. Strategií k řešení problému může být vhodné rozdělení skupinových zdrojů, tj. např. rozdělení úkolů a prostředků mezi všechny členy skupiny, nebo přidělení speciální role blokujícímu členovi (výborně funguje pověřit jej rolí zapisovatele).

4. METODY FACILITACE (SOCIÁLNÍCH ASPEKTŮ) TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE

Následující kapitola se týká pouze sociálních aspektů týmové spolupráce anebo těch případů, kdy týmová spolupráce je hlavním cílem výuky například ve vzdělávání budoucích učitelů. V takových případech pedagog volí aktivity specificky zaměřené na prožitek sounáležitosti a jeho reflexi a jejich průběh následně usměrňuje – stává se facilitátorem. Zkušenost práce ve skupině, která výuku výrazně obohacuje o sociální aspekty (studenti se ze zkušenosti učí, které komunikační vzorce přinášejí žádoucí výsledky a které ne) a relevantní teoretické závěry platí v těch případech, kdy je souhra týmu podstatným faktorem úspěchu při dosažení cíle výuky.

4.1. TEORIE UČENÍ ZE ZKUŠENOSTI

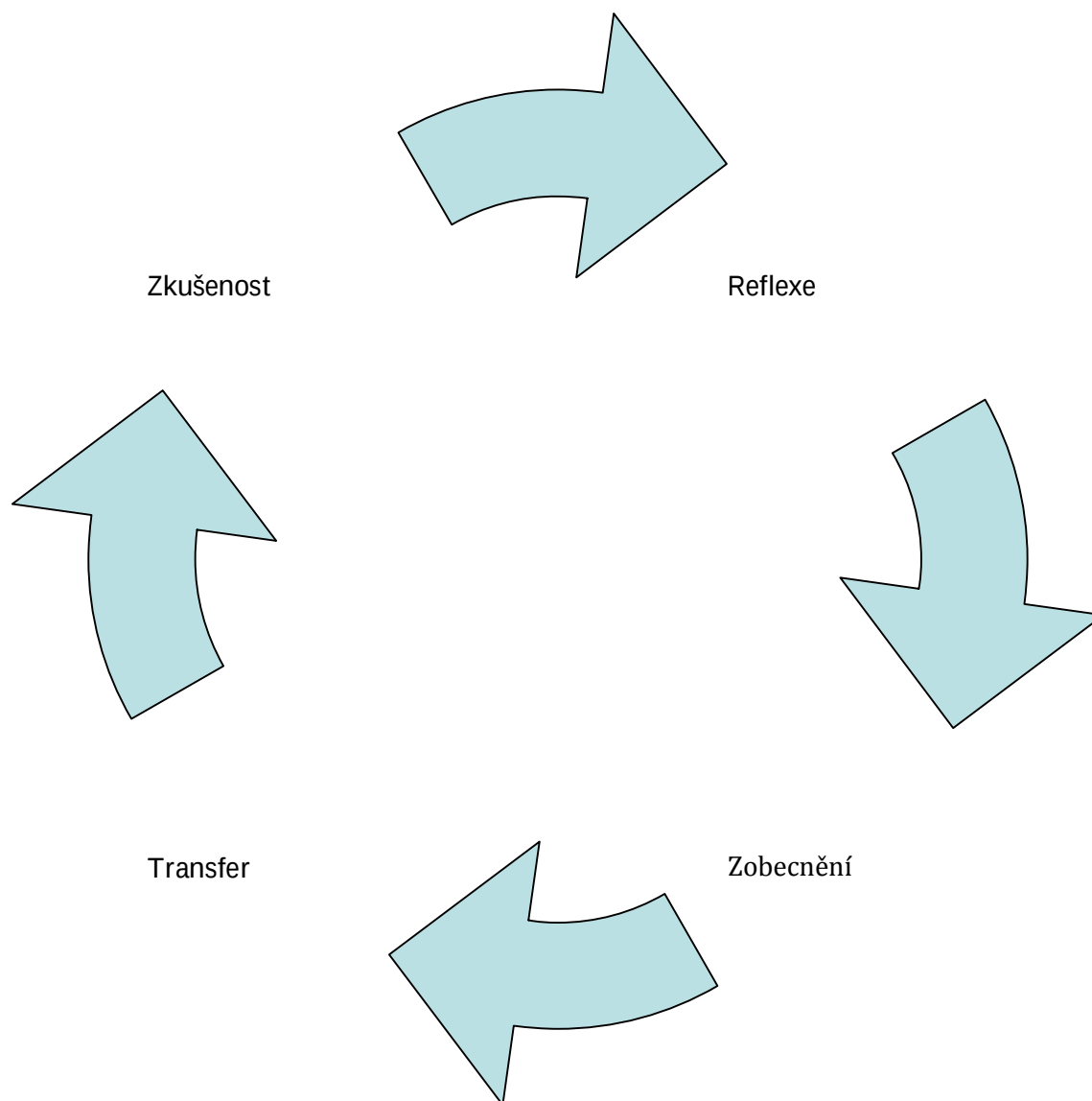
Nácvik sociálních dovedností patří do oblasti sociálního učení. Stará moudrost říká, že člověk se nejvíce naučí z toho, co sám zažije nebo vezme za své. Při vlastním prožívání přijímáme informace všemi existujícími kanály: díváme se, nasloucháme, cítíme doteky, chlad, vlhko, hlad, vůně a pachy, kručení v břiše, nervozitu, fyzickou blízkost jiných osob, pocity nerovnováhy a další. Podle Kovalíkové (1994) máme až devatenáct různých informačních vstupů. Učení se z vlastní prožívané zkušenosti zapojuje do hry naše emoce, které pomáhají zbystřit pozornost a maximalizují tak naši otevřenost novým podnětům. Učení také povzbuzuje pocit smysluplnosti, který člověk při učení se definic často postrádá.

Ovšem někdo dokáže z těchto zkušeností vytěžit více než ostatní. Je to tím, že ne každý je nastavený na stejný způsob zpracování a přetavení konkrétní zkušenosti do poučení využitelné pro naše příští jednání. David Kolb (1984, 2010), který se touto oblastí nejvíce zabýval, rozlišil podle způsobu, jak se učíme ze zkušenosti, čtyři různé styly učení:

- **Pragmatici** (akomodující styl) se nejvíce naučí ze samotné zkušenosti. Jsou to lidé, kteří rádi zkoušejí věci přímo v praxi, často metodou pokus-omyl a neradi je moc rozebírají. Jsou hodně orientovaní na cíl, využívání naskytnuté příležitosti, přímé jednání s lidmi. V této skupině často najdeme učitele, manažery, ředitele či terapeuty.
- **Aktivisté** (divergující styl) se nejvíce naučí z bezprostřední reflexe určité zkušenosti. Jsou orientovaní na pocity, rádi naslouchají, jsou citliví k ostatním, mají rádi skupinovou práci. Nejčastěji vykonávají práci sociálních pracovníků či psychologů.
- **Teoretici** (asimilující styl) rádi budují teorie. Snaží se organizovat získané informace, zařadit reflexe do schémat, analyzovat získaná data. Mají rádi teorii a preferují individuální práci. Typicky zde najdeme matematiky, fyziky, chemiky, ekonomy či sociology.
- **Přemítaví** (konvergující styl) rádi experimentují a plánují. Hledají nejlepší řešení problému, experimentují s novými myšlenkami, vytváří nové úhly pohledu na problém. Rádi řeší logické a problémové úkoly. Nejčastěji zde najdeme lékaře, techniky a inženýry.

Všichni lidé se učí ze zkušeností. Liší se ale podle toho, jak zkušenosti zpracovávají. Chceme-li facilitovat program založený na zkušenosti a prožitku, je třeba volit takové postupy, který bude vyhovovat všem typům účastníků.

Kurt Lewin a po něm zejména David Kolb zformovali teorii, jak pro učení skupiny využít získanou zkušenost tak, aby si z ní maximum odnesli účastníci odpovídající všem uvedeným stylům učení. Tato teorie se označuje jako **cyklus učení prožitkem** nebo také **Kolbův cyklus** (obr. 6.)



Obrázek 6: Kolbův cyklus

Optimální učení se ze zkušenosti tedy probíhá tak, že je postupně zpracovávána v sérii myšlenkových procesů. Jejich správné řazení umožňuje, že ve standardně heterogenní skupině budou zohledněny všechny styly učení a každý člen bude mít šanci zkušenost plně vytěžit. Současně tak rozvíjíme schopnost vytěžit zkušenost z jiných úhlů, než je ten obvyklý a tak zvyšujeme osobnostní potenciál členů skupiny.

V první fázi je konkrétní zkušenost nejprve reflektivně zpracována. To znamená, že se ohlížíme a vybavujeme si, co vlastně proběhlo a jak se nám to líbilo či nelíbilo. (Někteří lidé to dělají sami: píšou si deníčky, bilancují před spaním nebo se večer svěřují manželce či manželovi.)

Ve druhé fázi se navazuje na reflektivní ohlédnutí zobecňující rozbor. Přemýšlíme nad tím, jaké okamžiky zkušenosti byly nejdůležitější, kde se objevila kritická místa, kde jsme udělali chybu nebo zvolili méně šťastný postup, co se naopak osvědčilo. V této fázi budujeme na základě reflektované zkušenosti teorie: kdybychom to a to udělali jinak, stalo by se / nestalo by se to a to ...

Ve třetí fázi plánujeme. Vycházíme z vybudovaných teorií: pokud jsme řekli, že chyba byla v tomto bodě, příště zkusíme jednat jinak. Plánování propojuje teorii a praxi.

V poslední fázi aktivně experimentujeme, resp. zkusíme plánovaný postup v praxi. Výstupem je nová zkušenost, která se buď osvědčila nebo ne. Nová zkušenost se opět může stát předmětem rozboru a celý cyklus se tak znovu rozjíždí...

4.2. FACILITACE SKUPINOVÝCH ZKUŠENOSTÍ

V životě se pořád rozhodujeme. Ve svém rozhodování vycházíme z vlastních životních zkušeností, které si transformujeme do podoby určitých teorií – předpokladů o tom, jaké jednání vede v té či které situaci k jakému výsledku. Těmto předpokladům říkáme **akční teorie**. (Johnson & Johnson, 2006) V každé skupině se nám tak schází řada akčních teorií, některé podobné, jiné se liší. Akční teorie přítomné ve skupině pak podstatně ovlivňují fungování celé skupiny. Skupina ale postupně začíná fungovat jako jednotka, prochází společnými zkušenostmi, které vedou ke vzniku nových akčních teorií. Pokud ale skupina získanou zkušenost společně nerozebere, může se stát, že ji každý člen skupiny bude interpretovat jinak a výsledkem bude vytvoření deseti různých akčních teorií.

Řada skupin je schopná společně svoji zkušenost rozebrat. Přesto je rozbor zkušenosti určitá dovednost, kterou se musí jednotlivci i skupina jako celek nejprve naučit. Předpokladem je vysoká míra důvěry ve skupinu, nastavení komunikačních norem, ujasnění týmových rolí. Není proto pravděpodobné, že by si efektivní zpětnou vazbu byla schopná sama poskytnout skupina, která ještě nepřekonala fázi bouření. Současně je schopnost skupiny učit se svých chyb předpokladem jejího vývoje směrem k vyšší výkonnosti. Řada skupin tak zůstane „zamrzlá“ v začarovaném kruhu: není schopná se učit ze svých chyb, a proto se nevyvíjí a zůstává stále pod svými možnostmi.

Většině skupin proto pomůže, pokud je její vývoj, zejména v počátečních fázích, facilitován zvenčí. Dobrá podpora pomáhá skupině překonat komplikované počáteční fáze vývoje, buduje důvěru v její jednotlivé členy a rozvíjí základní skupinové dovednosti, včetně schopnosti kriticky reflektovat svůj výkon.

4.3. PRÁCE SE SIMULOVANÝMI SITUACEMI

4.3.1. CO JSOU SIMULOVANÉ SITUACE

Nejúčinnějším typem zkušenosti pro následné budování akčních teorií je zkušenost z praxe, která souvisí s typem řešeného úkolu. Pro výuku lze vybrat některou z takových situací, a na

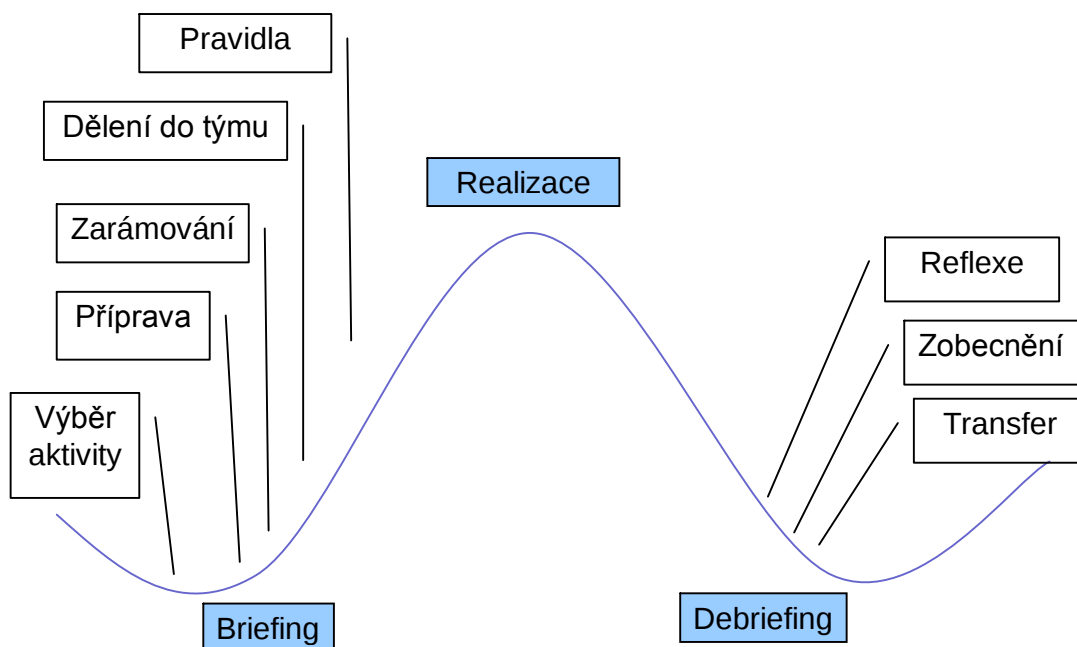
řešení konfliktu s ní spojeného pak provést demonstraci či nácvik sociálních dovedností. Pokud jako facilitátoři pomáháme skupině v jejím rozvoji, může být časově efektivnější jí namísto reálných problémů předložit k řešení úkoly hypotetické, a navodit uměle určité simulované situace. Přestože nevýhodou simulací je nižší efekt učení, získáme tak možnost v krátkém čase skupinu konfrontovat s promyšleným sledem situací, na kterých skupina bude postupně rozvíjet své dovednosti bez rizika fatálních následků svých rozhodnutí.

Simulované situace často vychází z her nebo aktivit používaných v sociálně psychologickém výcviku. Jejich řešení vyžaduje buď komplexní zapojení skupinových dovedností, nebo se soustředí na určitou vybranou dovednost, kterou si skupina v průběhu osvojuje. Skupina tak prochází zkušenostmi, které jsou v něčem analogické jejich pracovnímu prostředí a vytváří si nové akční teorie, které pak do něj přenáší.

Předpokladem efektivního využití simulovaných situací je jednak vhodně zvolená metodika jejich uvádění a dále jejich vhodná sekvence korespondující s potřebami skupiny.

4.3.2. Vedení aktivity podle „dobrodružné vlny“

Jednou z metodik, ze které můžeme vycházet pro práci s aktivitami simulujícími reálné situace, je tzv. „**dobrodružná vlna**“, rozpracovaná americkou organizací Project Adventure (Schoel & Maizell, 2002). Metodika rozkládá aktivitu na tři základní fáze: přípravnou, zde označovanou jako **briefing**, **realizační** (v originále označované jako *doing*) a rozborovou, označovanou jako **debriefing**. Model připomíná vlnu, kde vrcholem je samotná aktivita, po které energie skupiny trochu opadá a transformuje se do racionálního zpracování zažité zkušenosti. Metafora vlny také odkazuje na to, že po jedné zkušenosti přijde další, protože učení ze zkušenosti a prožitku je nikdy nekončící proces (obr. 7.).



Obrázek 7: „Dobrodružná vlna“ aktivity

V briefingové fázi je úkolem realizátora provést několik základních činností, které budeme postupně analyzovat.

Výběr aktivity, problému, projektu ke společnému řešení je vlastně první rozvaha o podstatě společné práce zahrnující úvahu o provázanosti nové aktivity s dosavadními zkušenostmi skupiny. Facilitátor, zabývající se právě těmito sociálními zkušenostmi zde musí zvážit několik okolností:

- Cíle. Připomenutí si cílů akce, čeho už skupina dosáhla a kde jsou naopak její slabá místa, na které by bylo vhodné se zaměřit;
- Připravenost skupiny. Aktivity jsou různě náročné, pro méně zkušenou skupinu jsou i jednoduché úkoly dost náročné;
- Emoce ve skupině. Facilitátor by měl číst neverbální signály ukazující, jaká je motivace skupiny k další práci, zda v ní není příliš velké napětí či zda nevykazují znaky únavy;
- Chování členů skupiny. Některé aktivity vyžadují určitou hladinu důvěry a rozvinutých kooperativních dovedností. Ty může facilitátor posoudit podle toho, jak spolu členové skupiny komunikují, jak se reálně zapojují do úkolů, pomáhají si;
- Fyzická kondice. Únava nebo dlouhodobé přetížení studentů jinými povinnostmi mohou snížit motivaci a být zásadní bariérou skupinového výkonu;

- Prostředí. Každé prostředí nabízí nějaké příležitosti a omezení. Některé aktivity může být vhodnější realizovat v regionálním kontextu (zahrnujícím např. subjekty z praxe), jiné lze snadno uvést pouze ve školním prostředí. Každá aktivita ale vyžaduje určité časoprostorové podmínky, které musí být splněny.
- Fáze vývoje skupiny. Náročné, komplexní a realitě blízké úkoly jsou vhodné pro skupinu na vrcholu svých sil, ale nikoliv ve fázi formování, bouření či normování.

Příprava znamená především zajištění vhodných materiálů a pomůcek nezbytných pro splnění úkolu, a dále případně úpravu prostředí pro výuku. Povinností facilitátora je zvážit **etická pravidla** v rámci interakcí ve skupině i navenek, a dále **bezpečnostní aspekty** aktivity, a to na úrovni fyzického i emočního bezpečí.

Předpokladem spolupráce je důvěra. Porušení etických pravidel a bezpečnostních zásad zpravidla vede ke snížení důvěry člena skupiny k facilitátorovi či jiným členům skupiny a pokles ochoty zapojovat se do dalších aktivit. Porušení těchto pravidel je selháním facilitátora a může mít i právní dopady.

Zarámování (framing) je proces, ve kterém facilitátor **ponořuje** skupinu do úkolu tím, že ho prezentuje jako **metaforické** znázornění určité situace. To znamená, že samotný úkol, např. hledání informací z oboru ochrany přírody v daném regionu, prezentuje jako vyřizování návštěvnických dotazů v informačním centru národního parku. Zarámování má dva hlavní důvody:

- Zvyšuje motivaci skupiny k plnění úkolu, protože jej považuje za smysluplný a atraktivní;
- Posiluje šanci na přenos získané zkušenosti do reálného života, např. tím, že pracuje s popisem reálného prostředí a problémů.

Existují tři základní druhy zarámování, jejichž použití souvisí zejména s typem skupiny a cíli programu. (Meadows & Sweeney, 1995) Hravější nebo méně motivované skupiny (např. děti, ale nejenom!) mají rády **fantastické** zarámování. V tom je aktivita prezentována jako plnění úkolu, který členové skupiny pravděpodobně nikdy nebudou muset řešit: invaze mimozemšťanů, hledání cesty bažinou v džungli nebo třeba stavba Cheopsovy pyramidy. Fantastické rámování posiluje u některých skupin motivaci, ale neusnadňuje následný přenos zkušenosti do praxe.

Univerzální zarámování propojuje aktivitu s vybranými obecnými lidskými zkušenostmi – hledáním partnera, nového zaměstnání nebo rodinnými vztahy. Tento typ se používá zejména na programech zaměřených na osobnostní rozvoj nebo sociální terapii účastníků. V prostředí vysokoškolské výuky proto může být méně praktické.

Pro rozvoj týmových dovedností skupin tvořených studenty nepedagogického zaměření je nejvhodnější **izomorfní** rámování, ve kterém je aktivita propojována s problémy specifickými pro danou skupinu.

Tři příklady zarámování stejné aktivity:

Fantastické: „Právě jste se stali odpovědnými zaměstnanci mezinárodní agentury na ochranu Země proti kosmickému šrotu. Protože odpadky vyhazované z kosmických lodí hrozí ohrozit život na místě dopadu, je vaším úkolem navrhnout systém...“

Isomorfní: „Zdá se, že váš tým dlouhodobě čelí problémům se zpracováváním narůstajícího množství informací. Možná vám pomůžeme, když si tento problém nasimulujeme...“

Před samotnou realizací je dále třeba vysvětlit **pravidla**, připomenout **etické a bezpečnostní** aspekty aktivity a možnost si vybrat svou roli ve skupině – **princip dobrovolnosti**. Klíčem k úspěchu při vysvětlování složitějších pravidel je jejich vizualizace: facilitátor může mít hlavní body vyvěšené na posteru, může názorně ukazovat, co mají účastníci v rámci své spolupráce dělat. Pravidla musí být jasná, současně ale facilitátor nesmí mluvit příliš dlouho. V kontextu vysokoškolské výuky je pak nejvhodnější mít pravidla pro úkoly vyvěšené v online systému.

Ve fázi **realizace** ustupuje facilitátor do pozadí. Neradí a nepomáhá skupině, která se může učit z neúspěchu stejně, jako z úspěchu. Facilitátor má v této fázi čtyři hlavní úkoly:

- Hlídá **dodržování etických a bezpečnostních pravidel**⁶ a při jakémkoliv jejich porušení okamžitě zasahuje;
- Hlídá **dodržování pravidel** skupinové práce a řešení úkolu, při jejich porušení upozorňuje skupinu;
- Průběžně podporuje a **motivuje** skupinu a její členy k plnění úkolu;
- **Pozoruje** chování skupiny, analyzuje její slabá místa a zvažuje modifikace následného debriefingu aktivity.

Většiny aktivit se facilitátor sám neúčastní. Výjimkou je demonstrace standardního postupu na začátku – především pokud jde o představení praktických postupů např. řešení konfliktů a vyjednávání – pak je vhodné, aby se sám zapojil a posílil tak motivaci členů skupiny.

Poslední fází po realizaci projektu je tzv. **debriefing** – společné zhodnocení získané zkušenosti. Pro úspěšnou facilitaci debriefingu je třeba dobře zvládnout následující oblasti (Schoel & Maizell, 2002):

- Dodržení správné sekvence jednotlivých fází debriefingu, bez které se rozbor zkušenosti může „utopit“ v nezpracovatelnou tříšť pocitů;
- Použití vhodných metod debriefingu, které umožňují stimulovat ochotu členů skupiny rozebírat aktivitu a analyzovat ji z nezvyklých úhlů;
- Kladení vhodných otázek, které podporují kreativní a analytické odpovědi členů skupiny.

Debriefing by měl probíhat ve třech hlavních fázích:

⁶ Otázka bezpečnosti může mít v kontextu vysokoškolské výuky různou podobu – může jít například o bezpečnost v pohybu v kyberprostoru, dodržení právního rámce výzkumu atd.

- **Reflexe**, ve které členové rekonstruuji průběh realizace úkolu;
- **Zobecnění**, ve kterém členové analyzují silná a slabá místa zvoleného řešení, případně hledají souvislosti mezi aktivitou a reálnými pracovními problémy;
- **Transfer**, ve kterém účastníci formulují doporučený postup pro řešení dalších analogických úkolů v průběhu projektu či následně v reálném životě.

Tato sekvence odpovídá principům cyklu učení prožitkem. Umožňuje skupiny plynule přecházet od bezprostředních dojmů k hlubšímu zamyšlení a k plánování. Podporuje zapojení všech stylů učení a tedy i všech členů skupiny.

Základní metodou vedení debriefingu je kladení otázek, to ale neznamená, že facilitátor nemá jiné možnosti, než házet otázky do kroužku účastníků. Alternativní metody mohou zvýšit zájem účastníků o zapojení se do diskuse a zamyšlení se nad aktivitou z jiného úhlu. Nejčastěji používané metody jsou:

- Kruhové: facilitátor například může poslat kruhem předmět (tzv. mluvící kámen) s jednoduchých pravidlem: mluvit může jen ten, kdo jej má v ruce;
- Hodnotící: facilitátor může například požádat účastníky, aby si zavřeli oči a ukázali počet prstů jako hodnocení výkonu skupiny při aktivitě;
- Rozřazovací: účastníci dostanou za úkol seřadit se „na čáru“ podle zvoleného kritéria, např. míry svého zapojení do řešení problému;
- Symbolické: facilitátor rozdá sadu obrázků nebo sbírku plyšových zvířátek a poprosí účastníky, ať si vyberou takové, které odpovídají jejich pocitům z aktivity;
- Písemné: písemná reflexe psaná zpravidla jednotlivými účastníky
- Dramatické: odvázané skupiny s odvážnými facilitátory mohou v rámci debriefingu zdramatizovat klíčové okamžiky aktivity atd.

I v kontextu vysokoškolské výuky je dobrá určitá originalita. Například v podmínkách e-learningu budou největší úlohu hrát aplikace pro komunikaci mezi studenty či pro poskytování zpětné vazby. Pro potřebu debriefingu je možné využít elektronická fóra či jiné prostředky, které umožní společnou komunikaci.

Zatímco klást špatné otázky je snadné, položit správnou otázku ve správné chvíli zpravidla vyžaduje určité zkušenosti a cit pro situaci. Typicky **špatné** otázky jsou: (Greenaway, 2009)

- Manipulativní: „Nemyslíte si, že opravdu neexistuje lepší řešení, že ne?“
- Direktivní: „Sašo, měl byste se k tomu také vyjádřit. Zatím jste ještě nic neřekl!“
- Složené z více částí: „Takže se vám to líbilo? A splnili jste úkol dobře, ne? Nebo spíš špatně? A jak jste komunikovali?“
- Faktografické: „A víte, milí ředitelé, jak se řekne cizím slovem spolupráce?“

Z pohledu facilitátora je debriefing je zpravidla nejobtížnější částí projektu. Málo zkušené skupiny zpravidla nechápou význam diskuse po úkolu, který už přece odevzdali. Pedagog proto musí vést debriefing tak, aby v něm studenti viděli jeho smysl pro podporu růstu vlastní efektivity. Předpokladem je dobrá příprava, zkušenosti, cit pro situaci, empatie a smysl pro humor. Ten se hodí zejména tehdy, když něco nejde přesně podle plánu, takže vlastně téměř pořád.

Spolupráce na projektu se musí hodnotit vždy, kdy jeho řešení je otázkou týmového úsilí. Pokud se jeho účastníci na konci nesejdou, je nutné průběžně vyžadovat, aby psali deník či záznam o učení a v něm zvažovali hlavní problémy, které se v jejich postupy vyskytovaly. Tyto záznamy jsou pak k dispozici pro další analýzu ze strany učitele.

5. ZÁSADY PRO PLÁNOVÁNÍ PROJEKTU TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE

5.1. VÝBĚR METODY VÝUKY PRO TÝMOVOU SPOLUPRÁCI VE VŠ VZDĚLÁVÁNÍ

(upraveno dle (Prince & Felder, 2006)).

Pokud se rozhodneme využít induktivní metody výuky, musíme si položit další otázky, konkrétně jaké jsou vzdělávací cíle, zkušenosti učitele a studentů s metodami výuky zaměřenými na studenta, sebedůvěra učitele a jeho nebo její znalosti a učitelské dovednosti, a v neposlední řadě i jaká je místní podpora pro využití těchto „alternativních“ metod.

Před zahájením výuky určitého tématu při použití jakékoli induktivní metody je třeba sepsat vzdělávací cíle, které definují, co by měl student být schopen dělat (vysvětlit, spočítat, odvodit, navrhnout, modelovat, kriticky posoudit, ...), co by tedy mělo být výsledkem učení. Cíle by měly být vodítkem při výběru problémů a jejich zaměření, výukových činností a metod hodnocení. (Výběr forem kooperativní nebo kolaborativní práce by pak měl podporovat stanovené vzdělávací cíle; obecně se dobře hodí pro více komplexní úlohy a naplňování vyšších dovednostních cílů, kde rozdílné znalosti a zkušenosti studentů přinášejí postup řešení určitou přidanou hodnotu.)

Jakmile byly definovány vzdělávací cíle, může být vytipována vhodná induktivní metoda výuky. Možnosti pro její volbu jsou následující:

Učení zkoumáním. Šetření je nejjednodušším induktivním přístupem a může být vhodnou metodou pro nezkušené učitele nebo pro ty, kdo dříve používali tradiční přístupy. Učení zkoumáním vyžaduje plánování výuky takovým způsobem, aby se studenti co nejvíce učili přímo v rámci řešení konkrétních problémů. Jakmile studenti získají více zkušeností s tímto přístupem, učitel může zvýšit rozsah a obtížnost položených otázek, používat problémy s otevřeným koncem a špatně strukturované problémy a současně snížit explicitní podporu studentů.

Problémově orientované učení (PBL). Tato metoda je nejvíce komplexní a obtížně implementovatelná ze všech zde představených metod výuky. Vyžaduje komplexní, otevřené, autentické problémy, jejichž řešení vyžaduje určité znalosti a dovednosti (specifikované ve výukových cílech). Vytvoření takových problémů pro výuku chce čas. PBL také vyžaduje značnou zručnost co se týče samotné výuky, učitelé musí řešit související technické otázky a problémy, studenti kladou odpor a možná cítí i nepřátelství k PBL, a je třeba vzít v úvahu i řadu mezilidských problémů, které často vznikají, když studenti pracují v týmech. Plně rozvinutou metodu PBL tedy nejlépe mohou provádět jen zkušení učitelé se solidní znalostí obsahu učiva a mají dva nebo více semestrů zkušeností s kooperativními metodami učení v rámci konvenčního výukového prostředí. V rámci této metody je však možno pomáhat studentům, aby vytvořili efektivní týmy. Přes všechny problémy s touto metodou spojené, vytváří PBL přirozené prostředí, ve kterém dochází k rozvoji odborných dovedností, jako je schopnost řešení problémů, týmové práce a samostatného nebo celoživotního učení, a tato metoda poskytuje vynikající rámec pro integraci poznatků napříč vyučovanými obory. Učitelé, kteří chtějí se zaměřit zejména na tyto výsledky učení, by se tedy měli naučit pracovat s PBL.

Projektově orientované učení a hybridní problémově / projektově založené přístupy. Projektově orientované učení se dobře hodí tam, kde kurzy mají nabídnout něco víc než pouhé „kuchařky“ postupů, a mohou také být použity tam, kde je třeba dospět k návrhu a vývoji

určitého produktu. Stejně jako v případě problémově založeného učení, by měly projekty být autentické a zaměřené na konkrétní vzdělávací cíle; navíc, pokud studenti pracují v týmech, měl by učitel dodržovat principy kooperativní učení, usnadnit jim získávání dovedností týmové práce a zajistit, aby všichni členové týmu byli individuálně odpovědní za celý obsah projektu. Spolu s tím, jak učitelé a studenti získají zkušenosti s projektově orientovaným učním, mohou být projekty více otevřené, obsahovat méně pokynů potřebných k jejich dokončení. Jinými slovy, projekty mohou být stále více strukturovány jako problémově založené úkoly nebo cvičení.

Učení prostřednictvím případových studií. Případy jsou účinně používány tehdy, pokud k cílům učení patří rozhodování ve složitých autentických životních situacích. Pokud jsou případy vhodně vybrány, může výuka založená na případových studiích poskytovat vynikající prostředí, ve kterém student dospívá k pochopení profesionální a etické zodpovědnosti, znalosti současných problémů nebo schopnosti porozumět technickým řešením v globálním a sociálním kontextu. Scénáře použití případových studií zahrnují diagnostiku technických problémů a formulaci strategií řešení, rozhodování při řízení podniku s ohledem na technické, ekonomické, environmentální i sociální a psychologické aspekty, a posuzování etických dilemat. Formulace dobrých případů může být obtížná a časově náročná; před tím, než se učitel o ni pokusí, měl by nejprve provést rešerši případů v dané oblasti a ověřit, zda stávající případ řeší vytčené vzdělávací cíle.

5.2. SOCIÁLNÍ ASPEKTY SPOLUPRÁCE

Při sestavování plánu projektu je třeba si položit několik základních otázek:

- Jaké jsou cíle projektu a jak je budeme vyhodnocovat?
- Jaká je cílová skupina?
- Jaké jsou časové a organizační možnosti práce na projektu?
- V jaké fázi vývoje se skupina nachází?

V každém projektu spolupráce je třeba na začátku stanovit **cíle v oblasti sociální**. I tyto cíle by měly splňovat několik základních požadavků. Měly by být:

- Konkrétní
- Měřitelné
- Dosažitelné
- Formulované z pohledu účastníka
- Časově ohraničené.

Špatně formulované cíle:

„Cílem semináře je, že se naučíme spolupracovat a důvěřovat si. Taky to bude zábava.“

Dobře formulované cíle:

„Po ukončení semináře budou účastníci...“

... znát všechny ostatní členy projektu jménem, znát jejich studijní obor, ročník, zájmy...;

... neméně 70% účastníků bude považovat za reálnou možnost navázat kontakty s praxí, které se projekt týká;

... do jednoho roku od ukončení projektu se nejméně jeden z členů každé skupiny zapojí do pracovního týmu zabývajícího se probíranou problematikou.“

Téměř žádný program neplní své cíle na sto procent. U každého lze očekávat, že někdy vyjde lépe, jindy hůře. Díky pravidelné evaluaci se ale mohou i jeho tvůrci učit efektivně přizpůsobovat program možnostem a potřebám skupiny.

Cíle týmové spolupráce se zpravidla pohybují na některé ze čtyř úrovní: (Hogan, 2003)

- Reaktivní – hodnocení spokojenosti účastníků a míry naplnění jejich individuálních očekávání;
- Učení – hodnocení posunu ve znalostech, postojích a dovednostech účastníků;
- Transfer – míra přenosu získaných zkušeností do vlastního profesního chování;
- Dopady – vliv projektu na jeho předmětnou oblast, např. komunitu, vztahy mezi různými mimouniverzitními aktéry, kvalitu životního prostředí, atd.

Zaměření projektu ve vztahu k **cílové skupině** je dalším předpokladem jeho úspěchu. Při práci s vysokoškolskými studenty se zpravidla objevují tyto specifické problémy (Hogan, 2003):

- Obavy některých účastníků ze sociálního rizika spojeného se zapojením do aktivit („ztráta tváře“). Prevencí je velmi opatrné začleňování sociálních prvků spolupráce s pomalým dávkováním rizik a prostorem na diskuse mezi účastníky.
- Očekávání jiného stylu práce, tj. přednášek a prezentací. Prevencí je jednak dobré předchozí informování, jednak je důležité zdůrazňovat význam společné práce např. na projektu – třeba odvoláváním se na pozitivní zkušenosti s tímto typem výuky po celém světě.
- Zpochybňování smyslu týmové práce. Prevencí je od začátku informovat o povaze spolupráce a společně vyjasňovat cíle, očekávání a možné přínosy práce na společném projektu pro účastníky;
- Zpochybňování odborné autority učitele v oblasti facilitace sociálních dovedností. Prevencí je představení se, profesionální přístup a konstruktivní zvládání kritiky.

- Skrytá agenda spojená s problémy ve škole – typicky třeba předchozí vztahy mezi studenty ve skupině. Pokud se takový problém vynoří, je třeba jej začít řešit, tj. dát prostor k tomu o něm diskutovat.
- Problémoví účastníci – např. vedoucí týmů, kteří jsou stále zvyklí o všem rozhodovat, mít vždy pravdu atd. V rámci skupinové práce musí vzniknout pravidla, která účastníci společně vytvoří a na které pak bude možné se v konfliktních situacích odvolávat.

Časové a organizační možnosti projektu jsou určující jak pro míru ambicióznosti akce, tak pro volbu konkrétních aktivit. Pokud chceme dosáhnout alespoň částečného posunu ve vzájemných vztazích a efektivitě spolupráce skupiny, je třeba projekt plánovat jako dlouhodobý, buď vícedenní (pokud jde o náplň výjezdního semináře), nebo celosemestrální.

Pro práci potřebujeme volit prostředí, které budou účastníci pocítovat jako příjemné, tedy jim nebude chybět nic z materiálního zajištění a pomůcek potřebných pro práci. Pokud jde o fyzické setkání, k dispozici by měl být flipchart či tabule, v ideálním případě i prezentační technika. Jestliže jde o projekt, pro který jsou potřeba určité zdroje informací, pak způsob jejich získávání musí být uživatelsky příjemný, musí být snadno dostupné v přehledné formě atd. Samozřejmostí je navození příznivých podmínek pro komunikaci. Při kterémkoli setkání je nutné mít možnost vytvořit nehierarchické prostředí vhodným uspořádáním prostoru – např. přemístěním židlí do kruhu či do menších skupin a vytvořením většího volného prostoru pro společnou práci, při které se bude skupina pohybovat a přemísťovat. Učitelé musí všemožně podporovat dialog mezi studenty, navrhnout témata, poskytovat informace a zpětnou vazbu, a případně komunikaci jinak podporovat a usměrňovat.

Skupiny by neměly být příliš velké. Pro většinu aktivit je vhodný počet členů zhruba deset na jednoho učitele, a pokud spolupracují alespoň tři lektori, tak do dvaceti osob s dělením skupiny na dvě části.

Vývojová fáze, ve které se skupina nachází, určuje, jak za sebe řadit aktivity do výsledné sekvence.

Skupiny, které vznikají nově, začínají ve fázi formování. Do tohoto období zařazujeme následující typy aktivit:

- Představení projektu skupinové práce jeho lektorů a cílů.
- Vysvětlení **principu dobrovolnosti** – pravidla, podle kterého má každý účastník možnost zapojit se způsobem, který mu vyhovuje, který však neohrožuje cíle skupiny. Některých aktivit, pokud mu jsou v dané chvíli nejsou příjemné, se účastnit nemusí. Současně by ale účastníci měli zůstat členy skupiny. Mohou tedy přijmout roli pozorovatelů, nikoliv se věnovat zcela jiným aktivitám!
- **Icebreakery** – jednoduché aktivity na seznámení skupiny. Účastníci by měli mít příležitost osvojit si jména ostatních a získat o nich pár základních informací.
- **Rozehřívací** aktivity (deinhibitizéry), jejichž cílem je účastníky probrat a případně je i trochu rozesmát. Se studenty je třeba volit aktivity zaměřené převážně na komunikaci nebo hry.
- **Vytvoření pravidel** pro společnou práci na projektu. Některým skupinám je možné nechat volný prostor k definování pravidel, které by skupina měla dodržovat. Pro jiné může být vhodnější přijít s několika univerzálními pravidly a požádat skupinu, ať je

prodiskutuje. Pravidla jsou velmi důležitá, protože vytváří prostor pro prevenci a řešení pozdějších konfliktů, kterým se skupina zpravidla nevyhne.

Pro úspěšně zvládnutou fázi bouření je vhodné, aby skupina prošla těmito typy aktivit:

- **Aktivity na rozvíjení důvěry** (trustbuilders). Jejich cílem je, aby si členové uvědomili svoji odpovědnost za úspěch a naučili se nabízet i přijímat poskytovanou důvěru. Aktivita jsou zpravidla spojeny s určitým pocitem rizika ve vzájemné komunikaci: například v rámci řešení určitého konfliktu. Důležitou částí aktivit je debriefing, zpravidla zaměřený na pocity.
- **Kooperativní úkoly** na řešení jednoduchých problémů. Úkoly, ve kterých skupina uspěje, pokud dokáže spolupracovat a komunikovat. I zde je důležitou součástí debriefing soustředující se na analyzování příčin úspěchu i neúspěchu skupin.

Kooperativní úkoly rostoucí náročnosti a často vyžadující vzájemnou důvěru členů skupiny pak provází skupinu i fází normování. Na krátkých (třídenních) seminářích nelze očekávat, že se skupina dostane dál, než do fáze bouření či normování. Pokud ale skupina bude v nějaké podobě fungovat dál, může už mít dost vnitřních sil a zkušeností na to, aby se dostala až do své vrcholné fáze a začala efektivně plnit své cíle.

Přirozenou součástí projektu pak je **zakoňčování**, ve kterém by skupina měla bilancovat míru naplnění svých očekávání (reaktivní rovina) a co se v rámci semináře naučila (rovina učení). Po semináři by měla následovat evaluace, zpravidla písemnou, individuální a anonymní formou.

Při volbě strategie pro podporu vývoje skupiny musíme vycházet z fáze, ve které se skupina právě nachází. Pokud k tomu máme možnosti, můžeme se pokusit koordinovat vývoj skupiny spolu s dalšími vyučujícími v rámci celého studijního plánu.

6. Hodnocení týmové spolupráce

6.1. REFLEXE ÚČASTNÍKY

Zde jsou na místě rozmanité metody debriefingu – kromě společného hodnocení i možnosti vedení „záznamu o učení“ a jiné techniky sebehodnocení a hodnocení práce v rámci skupiny.

6.2. HODNOCENÍ DLE STANOVENÝCH EDUKAČNÍCH CÍLŮ

(převzato z (Prince & Felder, 2006)). Pokud jsme zvolili induktivní metody výuky, je hodnocení studentů nejednoduchým úkolem, a to z několika důvodů:

- Existuje mnoho druhů induktivních přístupů, z nichž každý může být proveden mnoha způsoby - s větší či menší účastí učitele, s nebo bez formální podpory týmové práce, jde o výuku, kde většina práce je prováděna v učebně nebo v terénu, a tak dále. Pokud se jedná např. o problémově orientované učení, mohou být využity různé formy výuky, které také mohou produkovat různé výsledky v rámci učení.
- Učitelé mohou mít různý stupeň zkušeností a dovedností, a to při použití kterékoli z metod. Dva různí učitelé při použití stejné metody ve stejné třídě mohou mít různé výsledky.
- Populace studentů se také značně liší, mimo jiné podle způsobu genderové distribuce, etnického původu, věku, zkušenosti, motivace k učení, obvyklých stylů učení, a úrovně duševního vývoje. Stejný učitel tak může použít stejnou metodu ve dvou různých třídách a získat různé výsledky.
- Výsledky učení mohou silně záviset na stanovených výukových cílech, jimiž může být: získání faktických znalostí, rozvoj dovedností řešení problémů, nebo interpersonálních dovedností, prohloubení určitého tématu, zvýšení úrovně sebevědomí, rozvíjení určitých postojů, nebo může jít o kombinaci těchto cílů. Induktivní metoda může poskytovat lepší výsledky s ohledem na určitý výsledek a horší ve vztahu k jinému. (Například v případě problémově založeného učení se zjistilo, že vede k lepšímu rozvoji vyšších kognitivních schopností a souvisejících dovedností a postojů, ale má horší výsledky pokud jde o krátkodobé získání faktických znalostí.) Kromě toho spolehlivé a validní hodnocení vyšších úrovní dovedností, jako je kritické či tvořivé myšlení, nebo dovedností podporujících celoživotní učení, se získávají obtížně, a různé metody hodnocení by mohly dospět k rozdílným závěrům.
- Konečně implementace induktivních přístupů, jako problémově orientované učení, obvykle zahrnuje využití aktivních a kooperativních metod učení, které jsou známé tím, že mají pozitivní vliv na mnoho studijních výsledků. Pokud se ale zjistí, že určitá induktivní metoda má tento pozitivní efekt, je obtížné určit, nakolik jde o výsledek použití metody samotné a jaký podíl na úspěchu mají jiné metody v ní zahrnuté.

Vzhledem k těmto těžkostem, zveřejněné studie uvádějí jak pozitivní a negativní výsledky využití induktivních metod učení v porovnání s konvenčními přístupy. Samotné hodnocení

studentů se ovšem děje na základě stanovených edukačních cílů a v rámci konkrétní metody, která poskytuje vlastní hodnotící nástroje.

6.3. HODNOCENÍ ROZVOJE INDIVIDUÁLNÍCH SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ

Jde například o hodnocení způsobů komunikace ve skupině (diskuze). Pro hodnocení tohoto typu lze vytvořit hodnotící tabulky, zohledňující ty aspekty týmové spolupráce, které jsou současně stanoveny jako vzdělávací cíle v oblasti sociální. To lze provést zvlášť dobře v rámci e-learningu, kde záznam diskusí mezi účastníky existuje pro pozdější hodnocení - podrobněji viz metodika tvorby textů, evaluační část (Dlouhá et al, 2010b).

6.4. CELKOVÉ HODNOCENÍ PROJEKTU

Viz též metodika evaluace (Činčera, 2010).

Závěrečné vyhodnocení projektu (evaluace) se provádí dle míry dosažení cílů, které jsme si stanovili na začátku. Můžeme zvolit výše uvedenou typologii (Hogan, 2003) na cíle reaktivní, cíle v oblasti učení, transferu a dopadů – pak je třeba hodnotit naplnění každého cíle zvlášť. Cíle v oblasti učení mohou být předmětem standardního hodnocení vysokoškolské práce studentů; cíle zaměřené na transfer a dopady jsou zase mimo možnosti hodnocení na vysoké škole. „Nad rámec“ standardního hodnocení tedy budeme hodnotit cíle reaktivní. Předpokladem pro toto **vyhodnocení** je výběr vhodných **indikátorů** a nástrojů pro sběr dat:

Příklad:

Cíle	Indikátory	Metody sběru dat
Po ukončení semináře neméně 70% účastníků bude považovat za reálnou možnost uplatnit poznatky z výuky v rámci spolupráce s místními organizacemi ochrany přírody	Nejméně 70% účastníků na pětibodové škále vyjadřující pravděpodobnost spolupráce s místními organizacemi ochrany přírody vybere hodnotu vyjadřující přesvědčení o reálnosti či vysoké pravděpodobnosti takové spolupráce.	Dotazník po semináři (posttest)

8. TÝMOVÁ SPOLUPRÁCE V E-LEARNINGU

(adaptováno dle (Kirkman et al., 2002)).

Virtuální týmy jsou skupiny lidí, které pracují ve vzájemné závislosti a se společným cílem, překonávají přitom hranice prostoru, času a různé institucionální překážky s pomocí technologií, které jim pomáhají ve vzájemné komunikaci a spolupráci. Členové týmů mohou být z různých zemí, a mohou se potkávat fyzicky jen zřídka nebo vůbec ne. Práce ve virtuálním prostředí umožňuje kombinovat různé znalosti, a často také staví na rozmanitých zkušenostech a kulturních zvyklostech, přičemž je třeba překonávat komunikační a kulturní bariéry.

8.1. SPECIFIKA TÝMOVÉ SPOLUPRÁCE VE VIRTUÁLNÍM PROSTŘEDÍ

Virtuální týmy se liší mírou využití elektronického prostředí v poměru k celkovému času věnovanému spolupráci v týmu (zahrnujícímu spolupráci fyzickou), podílem času stráveného prací na projektu v poměru k celkovým časovým nárokům kurzu, nebo vzájemnou geografickou vzdáleností, ale i jinou např. institucionální rozdílností členů týmu.

S podporou práce studentů ve virtuálním týmu jsou spojeny následující okruhy problémů:

8.1.1. BUDOVÁNÍ DŮVĚRY

Důvěra je pokládána za tmel globální spolupráce. Často se předpokládá, že ve virtuálním týmu, kde se účastníci vzájemně nevidí, někdy ani neznají, a nemají přímou zkušenost s tím, jak se projevují při práci nebo při svých aktivitách, lze těžko vybudovat důvěru. Tedy čím více technologií vstupuje do vztahu mezi členy týmu, tím více přímého kontaktu je podle této představy potřeba k vytvoření důvěryhodných vztahů. Předsudky spojené s technickou povahou virtuálního prostředí lze však postupně překonávat:

- důvěru je možné založit nikoli (jen) na sociálních vazbách, ale též na spolehlivosti v práci; důvěru tak podporuje:
 - o rychlé odpovědi členů týmu
 - o vytvoření pravidel komunikace
 - o důležitá je role vedoucích týmů, kteří určují časové plány a zaručují konzistentnost
 - o spolehlivost nahrazuje sociální interakce
- omezení skupinových procesů ve virtuálním prostředí je možné eliminovat následujícími způsoby:
 - o týmovou práci ve virtuálním prostředí je možné nacvičovat – týká se např. vedení týmů, managementu konfliktů, organizace virtuálních setkání atd.
 - o lze využít pomůcky pro řešení problémů a rozhodování (software)
- obecně se soudí, že členové virtuálních týmů se musí cítit izolovaně a odtrženě; je ale možné utvářet virtuální prostředí s ohledem na překonání pocitu izolace, a tedy:
 - o uvažovat o individuálních odlišnostech při výběrů členů týmu
 - o reflektovat příčiny izolovanosti

- o průběžně povzbuzovat kontakty mezi členy týmu
 - o zajistit občas fyzické setkání
- důraz je ve virtuálním prostředí kladen na technické dovednosti; je však třeba povzbuzovat mezilidské vztahy:
 - o členy týmu je třeba vybírat s ohledem na vyváženost dovedností (též v mezilidské sféře)
- hodnocení dovedností (zejména v sociální oblasti) se ve virtuálním prostředí pokládá za nemožné, je však možno využít existujících metod a tvůrčím způsobem též hledat nové možnosti, jak získat zpětnou vazbu:
 - o existují četné techniky, jak potřebnou zpětnou vazbu získat; záznamy ze všech činností ve virtuálním prostředí poskytují široké možnosti reflexe.

Důvěra ve virtuálním týmu tak vyrůstá ze spolehlivosti, důslednosti, vnímavosti při vzájemném jednání. Na rozdíl od týmu pracujícího v reálném prostředí, kde se důvěra vytváří z neformálních kontaktů, ve virtuálním týmu je založena na předvídatelnosti v jednání (rychlosti odpovědí v komunikaci, konsistenci v postupu. Takže tyto aspekty je třeba posilovat – učitel tak dbá, aby nedocházelo k prodávám v odpovídání, k jednostrannému rozhodování, a selhání v odevzdávání úkolů. Důvěru je v týmové spolupráci ve virtuálním prostředí nutné budovat značně aktivně, na tomto základě pak totiž vznikají synergické efekty a projevují se výhody kolaborativního učení; bez důvěry by se také nemohl ukázat potenciál využití internetu pro podporu této spolupráce.

8.1.2. POSILOVÁNÍ SYNERGICKÉHO EFEKTU V TÝMOVÉ PRÁCI

Tradiční zkušenost: „zisky“ ze synergického efektu ve společné práci se snadněji dosahují v reálném (nikoli virtuálním) světě – tam se (podle kritiků e-learningu) těžko překonává nedostatek neformálního, interaktivního učení, ke kterému dochází při běžné komunikaci. Pro maximalizaci „zisků“ a minimalizaci „ztrát“ je proto v týmových procesech potřeba průběžně investovat energii do „teambuildingu“ – na začátku si uvědomit týmové cíle, sdílené hodnoty, smysl týmové spolupráce, společné normy, dále pak vytvářet skupinovou identitu a pečlivě monitorovat a korigovat týmové procesy. Společné cíle jsou v podstatě východiskem veškeré společné činnosti a jsou tak daleko silnějším motivačním prvkem, než ve spolupráci fyzické - tvoří totiž základní tmel společných aktivit. Přiměřenou péči je nutno věnovat dále efektivnímu fungování týmu od zahájení činnosti, i dále v celém jejím průběhu až po její závěr – do fáze plného anebo částečného dosažení cílů.

Protože fungování skupiny je ve virtuálním prostředí daleko méně samozřejmým aspektem práce na určitém společném úkolu, je potřeba proces spolupráce pečlivě monitorovat a usměrňovat; k tomu je nutné mít i jisté teoretické znalosti a uplatňovat je od fáze plánování do skoncování kurzu či projektu. Pokud učitel zná způsoby výběru členů týmu, možnosti podpory týmových procesů, metody řešení konfliktů, umí si vytvořit soubor pravidel pro spolupráci konkrétního týmu (které pak může představit jako společnou „chartu“ či etický kodex) atd., má lepší předpoklady pro to, aby si samostatně vytvořil scénáře vývoje týmu a naplňoval je konkrétními požadavky. Po ukončení každé z etap týmové práce je potřeba hodnotit nejen její výsledky, ale také reflektovat týmovou spolupráci (s využitím výše uvedených znalostí). Všechny poznatky a zkušenosti, dosažené úspěchy a chyby je pak vhodné diskutovat v celém týmovém společenství: tak jsou všichni členové týmu zapojeni do soustavného zlepšování společné práce.

Na druhé straně jsou ve virtuálních týmech často omezeny některé negativní průvodní jevy projevující se v týmech reálných: rasové, genderové či jiné předsudky založené na vizuálně patrných rozdílnostech mezi členy týmu; dále některé typy konfliktů, politikaření nebo jiných „silových“ her. Navíc elektronické prostředí umožňující evidenci vzájemné komunikace může také nejen zvýšit všeobecnou účast v aktivitách (neúčast lze vysledovat a negativně hodnotit), ale i zlepšit kvalitu rozhodování díky tomu, že je v tomto prostředí možné různé názory přehledně strukturovat a tedy i zvažovat.

Závěr: dobrý trénink v týmové práci omezuje ztráty, které mohou nastat v týmových procesech ve virtuálním prostředí. Učitel nebo i vedoucí týmů by měli získat určité znalosti a sociální dovednosti už před zahájením týmové spolupráce, je ale vhodné je rozvíjet průběžně – to se týká například organizace virtuální komunikace a schůzek, řešení problémů, rozhodování aj. týmových procesů. Tím lze překonat různá omezení spojená s prací ve virtuálním prostředí; a těžit z jeho výhod jako je odstranění stereotypů, předsudků, politikaření aj.

8.1.3. PŘEKONÁNÍ POCITU IZOLACE A VYLOUČENÍ

V týmu se mohou objevit studenti, kteří trpí nepříjemnými pocity vyloučení, které mají svůj původ ve způsobu spolupráce v týmu a souvisí s virtuálním prostředím, tedy s nedostatkem přímého kontaktu s dalšími členy. To se nemusí výrazně projevit navenek – tito členové v jisté míře komunikují a plní úkoly - zapojení do týmu jim ale nepřináší uspokojení, a to narušuje celou spolupráci.

Pro omezení pocitů izolovanosti jsou důležitá setkání „face-to-face“: např. na zahajovacím setkání se mohou vytvořit sociální vazby, které jsou pak v průběhu celého kurzu dále rozvíjeny (a jsou podporovány na dalších setkáních). Pro učitele a vedoucí týmu ovšem platí, že by měli znát určité sociální potřeby všech členů týmu, a komunikovat s nimi podle těchto potřeb (někteří potřebují častější až téměř každodenní komunikaci, aby se cítili zapojeni do virtuálního společenství). Určitým řešením přílišné náročnosti takto pojaté facilitace týmových procesů je výběr členů týmů dle psychologického testování, což je ale ve vysokoškolské výuce často nemožné.

8.1.4. ROVNOMĚRNÉ ROZDĚLENÍ TECHNICKÝCH A INTERPERSONÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ MEZI ČLENY TÝMU

V praxi jsou interpersonální dovednosti ceněny více než technické – těm se lze po určitém tréninku naučit. Ve virtuálním prostředí mohou dokonce ještě významněji ovlivňovat způsob a výsledky týmové spolupráce, protože tam nelze spoléhat na tradiční komunikační zvyklosti a non-verbální nástroje. Kromě pečlivého výběru členů týmu i z tohoto hlediska lze oba okruhy dovedností v průběhu výuky vhodně rozvíjet – konkrétní metody je však třeba vybírat až dle konkrétního typu spolupráce i specifik skupiny, se kterou pracujeme. Základem pro rozvoj těchto dovedností je soustavná reflexe týmových procesů všemi účastníky i některé obecné teoretické znalosti (viz 8.1.2.).

8.1.5. HODNOCENÍ A UZNÁNÍ VÝSLEDKŮ TÝMOVÉ PRÁCE

Hodnocení týmové práce ve virtuálním prostředí má dvě stránky – hodnocení výsledků a hodnocení procesů (spolu)práce. Oba aspekty hodnocení jsou dostatečně popsány pro týmovou

práci v reálném prostředí; virtuální prostředí rozšiřuje možnosti hodnocení o využití evidence diskusí, rozhodovacích procesů atd., které jsou k dispozici pro zpětnou analýzu.

8.2. VYUŽITELNOST VIRTUÁLNÍHO PROSTŘEDÍ PRO TÝMOVOU SPOLUPRÁCI

Internet je prostředí, které podporuje spolupráci bez ohledu na časové a prostorové hranice. Nabízí také četné nástroje pro komunikaci; dialog vedený jejich prostřednictvím pak podporuje vytváření kritických pohledů, názorů, a volbu strategií pro společnou práci. Elektronické prostředí poskytuje také fórum pro diskusi a prostředí pro prezentaci v rámci problémově orientovaného učení; posiluje tak aktivní složku studia.

Širší využití internetu pro podporu týmové spolupráce ve vysokoškolské výuce napomáhá snadná dostupnost informací včetně metodických pomůcek; jsou zde k dispozici četné obecné postupy a metodiky využitelné pro určité typy týmové spolupráce, jsou popsány například (dle Bonk, Reynolds, 1997: 172-174):

- Párové diskuse (review, brainstorming, sdílení výsledků atd.)
- Kulaté stoly (brainstorming s postupným přidáváním nápadů „kolem stolu“)
- Asynchronní konference: café, satelitní konference, diskusní skupiny (zahájení a shrnutí výsledků)
- Synchronní konference (diskuze v reálném čase)
- Strukturované kontroverze (rozdělení do skupin „pro“ a „proti“, po týdnu výměna rolí; úkolem je napsat konsenzuální závěry)
- Skupinový výzkum (rozdělení do skupin, výběr minitématu v každé skupině, shromáždění informací, sdílení, začlenění do společného „produktu“)
- Hodnotové linie a grafy (urč. principy mají být ohodnoceny podle subjektivně vnímané významnosti; následuje diskuse; pak vytvořeno nové pořadí)
- Projektově orientované učení (např. vytvoření plánu, jak dosáhnout určitého žádoucího stavu v urč. oblasti; pro tento projekt je nutno vytvořit zásady či principy, navrhnout cíle, časový plán, případně rozpočet, popsat možné důsledky atd.)
- Galerie témat (vytvoření tematicky zaměřených webových stránek, jejich zveřejnění, následné podrobné posouzení ze strany učitelů a externích hodnotitelů, a ohodnocení)
- Jiné: týmové soutěže, panelové diskuse, symposia, debaty, společně vytvářené webové stránky atd.

Týmová práce ve virtuálním prostředí, většinou probíhající klasickým způsobem, tedy zadáním společného úkolu, zvyšuje přitažlivost distanční výuky – vyžaduje totiž interakci, komunikaci a tedy zapojení studentů. Utváření komunity ve (virtuálním) vzdělávání je často diskutovaným tématem; vzájemné interakce mezi jejími členy v týmové spolupráci totiž podporují koncepční přístup a tedy usnadňují dosažení společných výsledků (Williams et al., 2006). Studie prokazují, že studenti se v dobře strukturovaných skupinách (označovaných jako týmy – na rozdíl od málo strukturovaných skupin) naučí, nezávisle na oboru, podstatně více, než v rámci tradičně

organizované výuky – učí se totiž vyjadřovat své myšlenky v relativně „bezpečném“ prostředí a připravují se tak na jejich veřejnou prezentaci (Jianhua, Akahori, 2001).

9. ZÁVĚR

V současné době probíhá reforma českého školství. Reorganizace, modernizace a inovace strukturálních přístupů i samotných pedagogických metod probíhá také na vysokých školách. Reforma školství má přinést posun pozornosti od (pouhých) encyklopedických znalostí k důrazu na osobnostní charakteristiky a klíčové kompetence žáků, studentů a posluchačů vysokých škol, akcentuje též význam vzdělání pro jejich uplatnění v praxi. Nejde tedy jen o znalosti a dovednosti, ale i tvorbu návyků, které by měli v zájmu tvorby efektivních celospolečenských výstupů absolventi všech škol v praxi opakovaně používat. Jedním z těchto návyků, českým školstvím značně podceněným na všech úrovních, je schopnost týmové práce. Po roce 1989, kdy se otevřely hranice a čeští vědci a poslze i další občané měli možnost zapojit se do mezinárodních projektů a řešitelských týmů, pocítili deficit nikoli ve znalostech, které mohly být omezeny deficitem dostupných informací, ani v kreativním uvažování, které do té doby nebylo úplně žádoucí, ale v neschopnosti efektivně spolupracovat v týmu. Celé školství bylo (a dosud je) postaveno na osobní odpovědnosti za osobní výsledky a jeho výstupem je absolvent, pro kterého je nutnost spolupráce často břemenem a efekty synergie nevnímá. Zavádění týmové spolupráce neprosperovalo ani celospolečenské klima, které způsobilo negativní postoj ke všemu „kolektivnímu“, „společnému“ a směřuje spíše ke zdůrazňování osobní odpovědnosti. Týmová spolupráce je novou oblastí vzdělávání budoucích odborníků v různých oborech.

K profilu absolventa často patří také získané návyky, které jsou základem jeho práce v budoucnu. V případě těch, kdo budou řídit a realizovat vědecké projekty, nebo budoucích pedagogů a manažerů jsou to zejména návyky komunikační, schopnost spolupráce vedoucí ke společnému cíli, řízení společné práce. Tyto profesní skupiny budou muset i v budoucnu týmovou spolupráci praktikovat, ať již v rovině aplikační nebo výukové, a je třeba, aby její metody znali nejen jako teoretický koncept. V posledních 20 letech se tak školy na všech úrovních setkávají s reformními snahami a jedním z cílů je větší podíl týmové práce v rámci vyučování všech předmětů na všech typech škol.

Kromě přímého prožitku přináší týmová spolupráce ještě intenzivnější seznámení s řešeným problémem, protože k obohacení nedochází pouze v rovině pedagog-student, ale také v rovině student-student a to nejen při závěrečné prezentaci prací, ale i v průběhu komunikace nad rozpracovaným řešením. To je důležité zejména u cílové skupiny distančních studentů, kde hrozí vyšší míra individualizace vzdělávacího procesu.

Zavádění této formy výuky však neustále naráží na problémy způsobené tím, že:

- samotní pedagogové

- nemají přímý prožitek z efektivní týmové práce,
- zařazují týmovou práci jen kvůli splnění požadavku „zařadit týmovou práci“,
- vnímají týmovou práci jako zdržování od výuky,

- týmová práce potom

- nemá povahu skutečné práce v týmu, ale jde o součet práce jednotlivců,
- zpětná vazba je orientovaná jen na výsledek, nikoli na způsob práce,
- nedochází k obohacení na komunikační úrovni student-student ani v jednotlivých týmech, ani v mezitýmovém srovnávání.
- noční můrou pedagoga je dále nutnost citlivého řešení problémů mezi členy jednotlivých týmů i časově a věcně náročné hodnocení navzájem obtížně srovnatelných výstupů.

Vysokoškolská pedagogika je specifickou oblastí pedagogiky. Vysokoškolští pedagogové nemusí mít a obvykle ani nemají pedagogické vzdělání, protože je kladen důraz především na jejich odbornost. Ovšem dokonce i v případě světově respektovaných odborníků jsou pro výuku potřeba určité pedagogické kompetence.

Předložená metodika podává stručný přehled teorií a praktických zkušeností s možnostmi týmové spolupráce, které byly odzkoušeny v praxi vysokoškolské výuky. Popsané postupy jsou využitelné i pro e-elearning – pokud se vezmou v úvahu zvláštnosti virtuálního prostředí, je možné jeho velmi flexibilní nástroje velmi dobře přizpůsobit cílům i požadavkům týmové práce.

10. LITERATURA

10.1. POUŽITÁ LITERATURA

ALEXANDER, P. M. (2006). Virtual teamwork in very large undergraduate classes. *COMPUTERS & EDUCATION*, 47(2), 127–147.

BARKER, S. – COLE, R. Projektový management pro praxi. Grada Publishing, Praha, 2009, pp 85–96.

BELBIN Team Inventory. (23. listopadu, 2010). In WIKIPEDIA, THE FREE ENCYCLOPEDIA. [on-line] [2010-12-04]. Dostupné na http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Belbin_Team_Inventory&oldid=398413706

BONK, C. J., & REYNOLDS, T. H. Learner-centered Web instruction for higher-order thinking, teamwork, and apprenticeship. *WEB-BASED INSTRUCTION*, 1997, 167–178.

CLARK, M. C., NGUYEN, H. T., BRAY, C., & LEVINE, R. E. Team-based learning in an undergraduate nursing course. *JOURNAL OF NURSING EDUCATION*, 2008, 47(3), 111–117.

CRKALOVÁ, A. – RIETHOF, N. JAK ZEFEKTIVNIT PRÁCI V TÝMU. Grada Publishing, Praha, 2007, 13–22.

ČINČERA, J. Metodika evaluace programů environmentální výchovy, *ENVIGOGIKA* 2010/V/3 [on-line] [2011-02-04]. Dostupné na <http://www.envigogika.cuni.cz/envigogika-2010-v-3/metodika-evaluace-programu-environmentalni-vychovy_cs>

COBB, P., BOWERS, J. Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational researcher*, 1999, 28(2), 4.

DLOUHÁ, J. Obecné vzdělávací kvality a pojem kompetence. *ENVIGOGIKA*, 4 (2009) 1 [online] [cit. 2009-06-16] Dostupné z [www: <http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091/299-obecne-vzdlavaci-kvality-a-pojem-kompetence>](http://www.envigogika.cuni.cz/index.php/cs/texty/20091/299-obecne-vzdlavaci-kvality-a-pojem-kompetence) ISSN: 1802-3061

DLOUHÁ, J. (2010a) SOCIÁLNÍ UČENÍ [online]. Enviwiki. [ON-LINE] [2010-12-14]. Dostupné na: <http://www.enviwiki.cz/index.php?title=Soci%C3%A1ln%C3%AD_u%C4%8Den%C3%AD&oldid=11393>

DLOUHÁ, J. et al (2010b) METODIKA TVORBY TEXTŮ V OTEVŘENÉM INTERNETOVÉM PROSTORU [online]. Enviwiki, ; [2011-02-25]. On-line získáno: <http://www.enviwiki.cz/w/index.php?title=Metodika_tvorby_text%C5%AF_v_otev%C5%99en%C3%A9m_internetov%C3%A9m_prostoru&oldid=11424>.

GARDNER, H. MULTIPLE INTELLIGENCES : THE THEORY IN PRACTISE. USA, New York : Basic books, 1993. 304s. ISBN 0-465-01822-X.

GARDNER, H. MULTIPLE INTELLIGENCES AFTER TWENTY YEARS. Chicago, Illinois: American Educational Research Association. April, 2003. 21. [on-line] [2006-01-01]. Dostupné na http://www.pz.harvard.edu/PIs/HG_MI_after_20_years.pdf.

GREENAWAY, Roger. Experiential Learning Articles. 2009. [online] [2011-02-14]. Available at <http://reviewing.co.uk>

HAYES, N. PSYCHOLOGIE TÝMOVÉ PRÁCE. Portál, Praha, 2005, pp 62 – 83.

HOGAN, Christine. Practical facilitation. A toolkit of techniques. London: Kogan Page, 2003. ISBN 0-7494-3827-4.

JANČAŘÍKOVÁ, K., SCHOLLEOVÁ, H. Methodology for team member selection for the need of work in course of daily and distance learning education. In Efficiency and Responsibility in education 7th International Conference : Preceedings. Prague : Czech University of Life Sciences, 2010. pp 137-145. ISBN 978-80-213-2084-0.

JIANHUA, Z., & AHORI, K. Web-based collaborative learning methods and strategies in higher education. ITHET 2001, 4–6.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Frank P. Joining Together. Group Theory and Group Skills. Boston: Pearson, 2006. 650 s.

KIRKMAN, B.L., ROSEN, B., GIBSON, C.B., TESLUK, P.E. & McPHERSON, S.O. Five challenges to virtual team success: lessons from Sabre, Inc. THE ACADEMY OF MANAGEMENT EXECUTIVE (1993-2005) 67–79 (2002).

KOLB, David. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Prentice Hall, 1984.

KOLB, David. Experience Based Learning Systems. [on-line] [2010-12-01]. Dostupné na <http://www.learningfromexperience.com/>

KOTRBA, T. – LACINA, L. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce, Společnost pro odbornou literaturu, Brno, 2007, pp 63-68.

KOVALIK, Susan J.; OLSEN, KAREN D. KID'S EYE VIEW OF SCIENCE. A TEACHER'S HANDBOOK FOR IMPLEMENTING AN INTEGRATED THEMATIC APPROACH TO TEACHING SCIENCE, K-6. Kent: Center for the Future of Public Education, 1994.

KRÜGER, W. Vedení týmů. Grada Publishing, Praha, 2004, pp 19 – 36.

MEADOWS, D., SWEENEY, L. THE SYSTEMS THINKING PLAYBOOK II. DURHAM: THE LABORATORY FOR INTERACTIVE LEARNING. University of New Hampshire. Durham, NH. USA.1995. ISBN 0-9666127-7-9

MYERS, I.B.; BRIGGS, K.C. Myers-Briggs Type Indicator [on-line] [2010-11-01]. Dostupné na http://cs.wikipedia.org/wiki/Myers-Briggs_Type_Indicator

PLAMÍNEK, J. Týmová spolupráce a hodnocení lidí. Grada Publishing, Praha, 2009, pp 38 – 50.

PLAMÍNEK, J. Vedení lidí, týmů a firem. Praha, Grada Publishing, 2007, pp 128 – 130.

PRINCE, M. J., FELDER, R. M. Inductive teaching and learning methods: Definitions, comparisons, and research bases. JOURNAL OF ENGINEERING EDUCATION, Washington, 2006, 95(2), 123.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 1998 ISBN 80-7178-252-1

PROJECT Adventure [on-line] [2010-12-01]. Dostupné na <http://www.pa.org>

REED, M. S., EVELY, A. C., CUNDILL, G., Fazey, I., GLASS, J., LAING, A., NEWIG, J., PARRISH, B., PRELL, C., RAYMOND, C., and STRINGER, L. C.. What is social learning? ECOLOGY AND SOCIETY **15**(4): r1. 2010. [online] www: <http://www.ecologyandsociety.org/vol15/iss4/resp1/>

SCHOEL, J., PROUTY, D., RADCLIFFE, P. Islands of Healing. A Guide to Adventure Based Counseling. Hamilton: Project Adventure, 1988.

SCHOEL, J., MAIZELL, R. Exploring Islands of Healing. New Perspectives on Adventure Based Counseling. Beverly: Project Adventure, 2002. ISBN 0-934387-15-X.

SVOBODA, J., NEZVALOVÁ, D., OBST, O., PRÁŠILOVÁ, M. MODUL: ŘÍZENÍ KVALITY. 3 - MANUÁL PRO LEKTORY. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. Ústav výzkumu a rozvoje školství, Středisko školského managementu. Praha 1999. Dostupné na <http://aplikace.msmt.cz/DOC/OlomMETPRIR.DOC>

UN ECE. LEARNING FROM EACH OTHER The UNECE Strategy for Education for Sustainable Development, 2009. [online] [Cit 04-05-2011] Available from <http://www.unece.org/env/esd/Implementation/Publication/LearningFromEachOther.pdf>

WALS, A.E.J. (ed.) Social learning towards a sustainable world Wageningen : Wageningen Academic Publishers, 2007. [ISBN 978-90-8686-031-9](#)

WILLIAMS, E. A., DURAY, R., & REDDY, V. Teamwork orientation, group cohesiveness, and student learning: A study of the use of teams in online distance education. JOURNAL OF MANAGEMENT EDUCATION, 2006, 30(4), 592.

WENGER, E. Communities of practice and social learning systems. ORGANIZATION, 2000, 7(2), 225.

10.2. DALŠÍ DOPORUČENÁ LITERATURA

ABOUT Learning. [on-line] [2010-12-04]. Dostupné na <http://www.aboutlearning.com>

BECKMAN, M. Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy? COLLEGE TEACHING, 1990, 38(4) 128–133.

BENSIMON, E. M., & NEUMANN, A. Redesigning Collegiate Leadership: Teams and Teamwork in Higher Education. Research report. Published in book form by Johns Hopkins University Press, Baltimore, 1992. ISBN-0-8018-4561-0

BOLTON, M. K. The role of coaching in student teams: A “just-in-time” approach to learning. JOURNAL OF MANAGEMENT EDUCATION, 1999, 23(3), 233.

COLLARD, M. NO PROPS. GREAT GAMES WITH NO EQUIPMENT. Beverly: Project Adventure, 2005

ЧИНЧЕРА, Иоанн. РАЗВИТИЕ ДОВЕРИЯ И СОТРУДНИЧЕСТВА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ. Прага: БЭЗК. 2009. 101 s.

FORTE, Imogene; SCHURR, Sandra. 180 ICEBREAKERS. Nashville: Incentive Publications 1996.

FRANK, L. S. JOURNEY TOWARD THE CARRING CLASSROOM. USING ADVENTURE TO CREATE COMMUNITY IN THE CLASSROOM AND BEYOND. Madison, Project Adventure 2004.

FREEMAN, M., & MCKENZIE, J. SPARK, a confidential web-based template for self and peer assessment of student teamwork: benefits of evaluating across different subjects. BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 2002, 33(5), 551–569.

HENTON, M. ADVENTURE IN THE CLASSROOM. DUBUQUE, Kendal/Hunt Publishing, Project Adventure 1996.

KRAFT, Richard; SAKOFS, Mitchell. The Theory of Experiential Education. Boulder: Association for Experiential Education, 1985.

MAJOR, C. H., & PALMER, B. Assessing the effectiveness of problem-based learning in higher education: Lessons from the literature. ACADEMIC EXCHANGE QUARTERLY, 2001, 5(1), 4.

ROHNKE, K. Silver Bulets. Dubuque: Kendal / Hunt, 1984.

ROHNKE, K., BUTLER, S. Quicksilver Dubuque: Kendal / Hunt, 1995.

ROHNKE, K. Cowstails and Cobras II. Dubuque: Kendal / Hunt, 1989.

ABSTRAKT

Cílem metodiky je poskytnout základní teoretický a především praktický rámec pro vysokoškolské učitele, kteří se snaží o zvýšení podílu samostatné práce studentů v procesu učení a využívají aktivní metody výuky a metodické postupy pro kolaborativní práci studentů. Využití těchto metod výuky/učení podporuje rozvoj důležitých dovedností, jako je např. schopnost řešení problémů v teorii i praxi, rozvíjí kritické myšlení a interpersonální komunikaci; může také zvýšit aktivní zapojení studentů i jejich vzájemnou interakci, což jsou všechno dovednosti velmi důležité pro příští úspěšné uplatnění v mezioborové oblasti životního prostředí a udržitelného rozvoje. Ve vysokoškolském studiu v České republice jsou tyto metody využívány prozatím spíše intuitivně – předložená metodika tak má poskytnout přehled základních pedagogických poznatků a zkušeností, které mohou pomoci jejímu zařazení do výuky ve všech oborech studia.

Metodika se zabývá teorií spolupráce ve skupinách: procesy, vztahy, skupinovou dynamikou, možnými bariérami a riziky, které se s tímto způsobem výuky pojí. Jsou popsány možnosti výběru členů týmu, sociální předpoklady skupinové práce, způsoby budování důvěry a metody facilitace skupinových procesů. Stručně jsou rozebrány zásady pro plánování projektu týmové spolupráce, možnosti hodnocení jeho výsledků; jsou ukázána specifika e-learningového prostředí. Ve výuce formou e-learningu je využití metody týmové spolupráce jednou z možností, jak těžit ze všech interaktivních možností, které poskytuje internet, a podpořit tak prvky komunikace a spolupráce v samotném procesu učení; představuje tak jednu z metod výuky přibližující e-learning potřebám praxe.

V týmové práci, kde je úkolem pedagoga podporovat nejen procesy individuálního učení, ale lze též vytvořit podmínky pro tzv. učení sociální, se utváří sociální prostředí, jež pak vstupuje do procesu učení jako jeden z jeho podstatných faktorů. Vzniká typ kooperativního a kolaborativního učení, který má výrazně transformativní povahu a je využíván všude tam, kde je cílem navodit změnu nejen v oblasti kognitivní, ale působit i na sociální dovednosti studentů a jejich prostřednictvím podpořit změny ve společnosti. Tento vzdělávací aspekt se často diskutuje a uplatňuje právě vzhledem k problematice udržitelného rozvoje, kde koncept sociálního učení hraje stále významnější úlohu.

ABSTRACT

The aim of the methodology is to provide basic theoretical and especially practical framework for university teachers, who are trying to increase the rate of independent students' work within the learning and are using active teaching methods and methodologies for collaborative students' work. Using these methods of teaching / learning supports the development of important skills such as problem solving in the theory and practice, develop critical thinking and interpersonal communication, may also increase the active involvement of students and their interaction, all of which are very important skills for future successful application in the interdisciplinary field of environment and sustainable development. In higher education in the Czech Republic these methods are used rather intuitively - this methodology provides an overview of the basic pedagogical knowledge and experience that can help their inclusion in education in all fields of study.

The methodology deals with the theoretical aspects of group cooperation: processes, relationships, group dynamics, possible barriers and risks that are typical in this method of teaching. It provides an overview of the possibilities of selecting team members, the social assumptions of group work, ways of building trust and methods of facilitating group processes.

Briefly discussed are the principles for planning the project teamwork, tools for assessment of its results, and outlined are the specifics of e-learning environment. Using a method of teamwork in e-learning enables to benefit from all the interactive possibilities provided by Internet to foster communication and collaboration features in the very process of learning; thus the teamwork could help to adjust the e-learning method for the needs of practice.

In the teamwork, the responsibility of teachers is to support not only individual learning processes, but also to create conditions for the so-called social learning where the social environment is one of the essential factors of the learning process. It represents a type of cooperative and collaborative learning that has significantly transformative nature and it is used everywhere, where the aim is to induce changes not only in cognitive domain of individual but also affect the social skills of students and through them to support changes in society. This educational aspect is often discussed and applied within the framework of sustainable development, where the concept of social learning plays an increasingly important role.