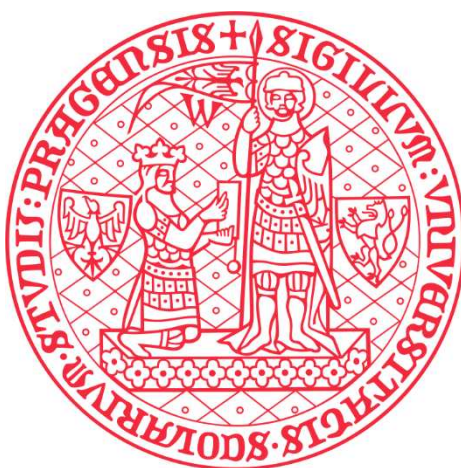


UNIVERZITA KARLOVA

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Bakalářská práce



Aneta Pospíšilová

Metody prevence sociálního zahálení ve školních skupinách

Methods of preventing social loafing in school groups

Mgr. et Mgr. Jakub Polák, Ph.D.

2023

Poděkování

Chtěla bych tímto poděkovat svému vedoucímu bakalářské práce, Mgr. et Mgr. Jakubu Polákovi, Ph.D., který byl vždy velmi ochotný poskytnout svůj náhled na danou problematiku, udělit mi cenné rady ve formě doporučení a zároveň mi byl při psaní celkově odbornou oporou. Také bych ráda poděkovala všem, kteří si práci přečetli a dali mi zpětnou vazbu k jejímu možnému vylepšení, zejména po jazykové stránce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

[Podpis]

Aneta Pospíšilová

V Praze dne

Abstrakt

Bakalářská práce se zabývá sociálním zahálením a černým pasažérstvím v rámci týmových a skupinových prací na školách. Teoretická část se věnuje vymezení týmové a skupinové práce, fenoménu sociálního zahálení a černého pasažérství a představení relevantních teorií motivace, které jsou podkladem pro část se zaměřením na možné metody prevence a redukce zmíněných fenoménů.

Empirická část představuje návrh výzkumu vycházející z teoretických základů a vyzkoušených praktických postupů ke snížení zahálení ve školním prostředí představených v literárně přehledové části práce. Výzkum bude postaven na zjištění preferencí ohledně představených metod pro redukci sociálního zahálení, který by středoškolští studenti chtěli aplikovat při jejich skupinové práci, přičemž bude zvolena kombinace preventivního, intervenčního a hodnotícího opatření pro dosažení maximálního efektu.

Celkovým cílem práce je podat ucelené shrnutí dosavadních poznatků v oblasti sociálního zahálení při školních týmových projektech se zvláštním důrazem na přesah do školní praxe pro vhodnou modifikaci podmínek zadávání práce tak, aby se výskyt sociálního zahálení snížil, čímž by se zároveň měla zvýšit celková spokojenost s prací v týmu a mělo by se předejít dalším negativním důsledkům, které zahálení do práce může vnášet.

Klíčová slova: černé pasažérství, motivace, prevence, sociální zahálení, školní skupinová práce

Abstract

The bachelor's thesis deals with social loafing and free riding within team and group work at schools. The theoretical part is dedicated to the definition of teamwork and group work, the phenomenon of social loafing and free riding and the presentation of relevant theories of motivation, which are the basis for the part focusing on possible methods of prevention and reduction of the mentioned phenomena.

The empirical part presents a research proposal based on theoretical foundations and tested practical procedures to reduce loafing in the school environment presented in the literature review part of the work. The research will be based on finding out preferences regarding the presented methods for reducing social loafing, which high school students would want to apply in their group work, taking into account a combination of preventive, intervention and evaluation measures will be chosen to achieve the maximum effect.

The overall goal of the work is to provide a comprehensive summary of the findings to date in the field of social loafing in school team projects with a special emphasis on the transfer to school practice for the appropriate modification of the conditions of assigning work so that the incidence of social loafing is reduced, which should also increase overall satisfaction with work in the team and other negative consequences that loafing can bring to work should be avoided.

Key words: free riding, motivation, prevention, social loafing, school groupwork

Obsah

Úvod.....	9
I. Teoretická část.....	11
1. Týmová a skupinová práce.....	11
1.1. Přínosy a praktické výhody skupinové práce	12
1.2. Překážky a nevýhody práce ve skupině	13
2. Motivace.....	16
2.1. Sebedeterminační teorii	16
2.2. Teorie očekávání.....	18
2.3. Teorie spravedlnosti	19
2.4. Köhlerův motivační efekt	19
3. Sociální zahálení a černé pasažerství	21
4. Tvorba skupiny a její charakteristiky v rámci prevence sociálního zahálení.....	22
4.1. Charakteristiky členů týmu.....	22
4.1.1. Vlastní výběr	24
4.1.2. Shlukování podle úrovně motivace a časových možností.....	25
4.1.3. Shlukování podle tendence k prokrastinaci a časových možností	26
4.1.4. Rozdělení podle schopností a dosavadních známek	26
4.2. Velikost skupiny a monitorování individuálních příspěvků.....	27
4.3. Komunikace v týmu a úkolová soudržnost.....	28
4.4. Příprava na týmovou práci.....	29
5. Intervence a způsoby hodnocení	32
5.1. Metoda kumulativního rozdělení známky	33
5.2. Metoda 80/20.....	33
5.3. Průběžné kumulativní posouzení vrstevníky	33
5.4. Ohodnocení vrstevníky a zpětná vazba	35
5.5. Varování a vyloučení.....	36

5.6.	Testování znalostí o průběhu a obsahu skupinové práce.....	37
5.7.	Odprezentování práce náhodně zvoleným členem skupiny	38
6.	Shrnutí teoretické části	39
II.	Empirická část	41
7.	Cíl výzkumu	41
7.1.	Výzkumné otázky a hypotézy.....	41
8.	Metodika.....	42
8.1.	Výzkumný soubor.....	42
8.2.	Měřicí nástroje	42
8.3.	Procedura	44
8.4.	Statistická analýza	45
8.5.	Etika výzkumu	46
9.	Diskuse	47
10.	Závěr.....	49
	Reference.....	50
	Seznam příloh.....	62
	Přílohy	63
	Příloha 1	63

Seznam zkratek

CAPR – Continuous Additive Peer Review (Průběžné kumulativní posouzení vrstevníky)

CSLS - Coworker Social Loafing Scale (Škála sociálního zahálení spolupracovníků)

GSS - Global Satisfaction Scale (Škála celkové spokojenosti)

Úvod

Cílem práce je prozkoumat fenomén sociálního zahálení a černého pasažérství při skupinových či týmových projektech ve školách. Skupinová i týmová práce je běžnou součástí výuky a vzdělávání od základní po vysoké školy, kde je jejich zařazení do výuky využito pro získání kompetencí potřebných k budoucí profesi a následnou snazší kooperaci v pracovních týmech. Studenti vysokých škol považují problém černého pasažérství za jednu z největších překážek a výzev při skupinové práci (Aggarwal & O'Brien, 2008). Důraz proto bude kladen na metody, které pomáhají k redukcí sociálního zahálení a černého pasažérství, srovnání těchto metod z pohledu jejich účinnosti, jednoduchosti aplikace v praxi, preferencí studentů a dalších hledisek. Zároveň práce neopomene zmínit podstatné charakteristiky jednotlivců i skupin, jakožto možných moderátorů při hledání nejvhodnější intervence proti černému pasažérství.

Obsahem teoretické části práce bude představení fenoménů sociálního zahálení, černého pasažérství a vymezení rozdílů mezi nimi. Obdobně bude představen také koncept skupinových a týmových prací. Dále se práce bude zabývat teoriemi motivace, které jsou důležitým podkladem pro rozhodnutí studentů, zda a v jaké míře přispívají k práci. Pozornost bude věnována také projevům sociálního zahálení a černého pasažérství ve školních skupinách při skupinových projektech a metodám, které se v zahraničním školství využívají k jejich prevenci a redukcí. V neposlední řadě se práce zaměří na faktory, které ovlivňují výskyt a míru sociálního zahálení a černého pasažérství.

Návrh výzkumu se zakládá na využití kombinace několika efektivních metod pro redukcí černého pasažérství a sociálního zahálení v českém prostředí při skupinových projektech na středních školách dle preference samotných žáků. Po ukončení skupinové práce proběhne vyhodnocení celkové účinnosti intervence na základě vyplněných inventářů na výskyt sociálního zahálení spolupracovníků a celkovou spokojenost se skupinovou prací.

Očekávaný přínos výsledků výzkumu do psychologické teorie a praxe je zjištění účinnosti sloučených metod zahrnujících prevenci, intervenci a mechanismy hodnocení do jednoho komplexního postupu v českém středoškolském prostředí, které se samostatně či v kombinované formě využívají v zahraniční praxi během skupinových projektů na školách, jež vedou ke snížení sociálního zahálení a černého pasažérství. Významným přínosem je také prozkoumání vnímání nejvhodnějších a nejúčinnějších prostředků k prevenci a redukcí sociálního zahálení a černého pasažérství ve školních skupinách při skupinových a týmových projektech, dle preferencí samotných studentů. Vhodně zvolená metodika vyrovnávání se s

černým pasažérstvím a sociálním zahálením ve svém důsledku může snížit negativní prožitky a zvýšit spokojenost studentů spojenou se skupinovými projekty skrze větší vnímanou spravedlnost, přinést lepší studijní výsledky a větší množství nově nabitých vědomostí i dovedností.

V práci je citováno dle citační normy APA (2020).

I. Teoretická část

1. Týmová a skupinová práce

Týmová i skupinová práce jsou běžnou součástí výuky a vzdělávání od základní po vysoké školy, kde je jejich zařazení do výuky využito pro získání kompetencí potřebných k budoucí profesi a následnou snazší kooperaci v pracovních týmech. Během pracovních pohovorů jsou již několik desetiletí studenti dotazováni mimo jiné na zkušenosti s prací v týmu (Ravenscroft, 1997). V zaměstnání napříč obory nejsou v dnešní době týmové projekty žádnou výjimkou. Předpokládám, že procento firem využívající spolupráci v týmu se v dnešní době stále zvyšuje a Česká republika v tomto trendu nebude vybočovat. Na rozdíl od individuální práce, při práci skupinové či týmové na úkolu pracují minimálně dva lidé společně. Musí spolu tedy komunikovat, dohodnout se na společném postupu, stanovit a následně si rozdělit úkoly, ujasnit si cíl, sdílet informace a podobně. Celkový výkon je pak ovlivněn úsilím všech členů týmů. Týmová práce je na rozdíl od skupinové dlouhodobějšího trvání, sleduje komplexnější cíle a pojí se s vyšší vzájemnou závislostí členů týmu (Davies, 2009). Pro účely této práce není rozlišení mezi skupinou a týmem zásadní, nicméně komplexita a dlouhodobost zadaného projektu jsou moderujícími proměnnými sociálního zahálení, které je nutno vzít v potaz. V průběhu práce budou oba termíny využívány zaměnitelně. V částech, kde má délka a komplexita projektu zásadní roli, bude na rozdíl upozorněno.

Práce v týmu má celkově pozitivní dopad na výsledky a zisky jednotlivců, pokud jsou splněny určité podmínky, které budou probrány v podkapitole 1.1. Přínosy a praktické výhody skupinové práce a zejména pak v kapitolách 4 a 5 věnujících se metodám snižujícím výskyt černého pasažérství (Harkins, 1987). V případě, že takové podmínky prostředí, zadání a členové týmu nesplňují, pak se mohou objevit negativní vedlejší účinky, které budou probrány v podkapitole 1.2. Překážky a nevýhody práce ve skupině.

Pro účely této práce je třeba vyzdvihnout rozdíl mezi týmem v pracovním prostředí a studentským týmem. Týmové práce na školách se liší výběrem spolupracovníků, kdy jsou studenti náhodně rozřazeni, nemají společnou historii, či si sami tvoří vlastní skupiny, často na základě přátelských vazeb. V posledních letech začínají být do týmů také rozdělováni podle určitého klíče dle učitelem vybrané metody. V pracovním kolektivu záleží výběr více na vhodném obsazení rolí, jež je potřeba při projektu zastat. To souvisí s hierarchickou

strukturou, která je v práci jasněji vymezena a stanovena. V neposlední řadě je v práci nad projektem udržován supervizní dohled nad probíhajícím postupem a v případě potřeby poskytovány konzultace a zpětná vazba, která může pomoci modifikovat činnost tak, aby byla efektivněji směřována k cíli (Wolfe & Powell, 2014). Takováto podpora od vyučujícího může být i ve školním prostředí, nicméně je značně omezena jeho časovými možnostmi a počtem studentů zapsaných v kurzu.

Pro objasnění termínu školní týmová práce, který zde budu využívat, jsou důležité následující aspekty. „Školní týmová práce je hodnocený úkol, na němž musí spolupracovat alespoň dva studenti v průběhu několika vyučujících hodin ve škole a následně i mimo ni“ (Ettington & Camp, 2002, p. 357).

1.1. Přínosy a praktické výhody skupinové práce

Při práci ve skupině je nutné komunikovat s ostatními členy skupiny. Členové se musí dohodnout na již zmíněném společném postupu, stanovit a následně si rozdělit úkoly, ujasnit si cíl, sdílet informace a z přínosů jednotlivců k projektu pak sestavit celek, který naplňuje zadané požadavky. Členy skupiny si studenti mohou sami vybírat, jindy jsou do skupin rozdělení náhodně či do skupiny přidělení podle vybraných charakteristik. Je tedy nutné naučit se s lidmi vycházet, neopomínat kulturní a sociodemografické odlišnosti, které mohou komunikaci ztěžovat, nastavit a vyjasnit si společné skupinové normy, pravidla, která umožní kooperaci vedoucí k podávání optimálních výkonů. Pokud členové skupiny úspěšně projdou fází formování, bouření a normování skupiny, během čehož zvládnou vytvořit funkční skupinové prostředí s efektivní vnitroskupinovou komunikací, dokáží lépe kooperovat na společném úkolu (Maiden & Perry, 2011; Tuckman, 1977). Tyto nabyté dovednosti při vývoji skupiny až po její optimální výkon při spolupráci pak mohou usnadnit dosažení stádia optimálního výkonu při spolupráci i během dalších týmových prací, do kterých se jedinec v životě zapojí, díky získaným kompetencím. Nicméně předchozí zkušenost úspěch při skupinové práci nemůže zaručit, jelikož existuje mnoho dalších faktorů, které budou probrány v dalších kapitolách, jež mohou optimální výkon týmu oddálit či zcela znemožnit.

Dále musí členové týmu v průběhu práce rozvinout své organizační schopnosti. To znamená naučit se pracovat s časovými možnostmi jednotlivých členů, stanovovat si interní časové lhůty na splnění určité části úkolu a kontrolovat jejich dodržování, organizovat meetingy online či osobní setkání členů. Také se v procesu učí vést a korigovat diskusi, skupinově

rozhodovat, hledat konsenzus, rozdělovat práci a role jednotlivých členů týmu a dalším dovednostem (Hansen, 2006; Maiden & Perry, 2011; Natoli et al., 2014; Swaray, 2012). V neposlední řadě se jedná o formu komplexního aktivního učení. Díky tomu studenti získávají znalosti vlastní cestou, skrze svou individuální i skupinovou snahu, aktivně se podílejí na vlastním učení a nejsou jen pasivními příjemci. Tímto způsobem se dostanou ke hlubšímu porozumění probírané látce, jelikož ho musí důkladně prozkoumat. Také na problematiku mohou nahlédnout z více směrů, i díky svým spolužákům, kteří mohou nabídnout svůj pohled na danou problematiku, a nabydou ucelenějších poznatků a lépe pochopí komplexní vztahy probíraného tématu (Swaray, 2012).

Skupinová práce se pojí s praktickými výhodami pro vyučující i studenty. Prvotně na rozdíl od individuální práce ušetří vyučujícímu čas jak v přednáškách, tak při hodnocení studentů, jelikož ohodnocením jednoho výsledného produktu obsáhne více studentů najednou (Davies, 2009). Zároveň si studenti mohou vzájemně pomoci pro lepší pochopení látky a poskytnout si zpětnou vazbu mezi sebou, čímž rozvíjí své kritické myšlení. Tím se zmenší počet podnětů týkajících se tématu, které je třeba řešit s učitelem, jelikož se objasní již ve skupině samotné mezi jejími členy. Při práci ve skupině je umožněno budování bližších sociálních vztahů a navazování přátelství. Individuální práce neposkytuje uspokojení potřeby sociální komunikace, což činí skupinovou práci výjimečnou, jelikož tuto potřebu ze své podstaty naplňuje (Hilton & Phillips, 2010).

Získané dovednosti a výše zmíněné kompetence při práci ve skupině se řadí k jedněm z nejpodstatnějších faktorů, na kterých zaměstnavatelům záleží při hledání vhodných zaměstnanců. Skupinová práce nás tedy připravuje na budoucí pracovní život v bezpečném prostředí pro sdílení vlastních myšlenek, kde můžeme chybovat a poučit se z nedostatků, které objevíme (Brooks & Ammons, 2003). Poslední výhodou, kterou zde zmíním, je nalézání kreativních řešení například při skupinovém brainstormingu, kdy se členové vzájemně inspirují svými nápady a díky odlišným úhlům pohledu, které mají k dispozici, je mohou propracovat do nejrůznějších forem snáže, než by tomu bylo při práci samostatné (Samarakoon et al., 2021).

1.2. Překážky a nevýhody práce ve skupině

Přes mnohá výše zmíněná pozitiva, které nám skupinová práce může přinést, je také spojená s určitými riziky a nevýhodami, které se při individuální práci nevyskytují. Může se stát, že nejsou naplněny některé předpoklady pro úspěšnou spolupráci, ke kterým řadíme bezpečné

a podpůrné prostředí, funkční komunikaci, zvládnutí organizace skupiny a motivaci (Harding, 2018b; Katzenbach & Smith 1993; Lam, 2015; Shimazoe & Aldrich, 2010). Pokud nejsou žáci dostatečně motivovaní, ať už vnitřně či vnějšími vlivy, nemusí úkol vůbec dokončit nebo ho odevzdají v nedostačující kvalitě. Hrozí i hromadná ztráta motivace pro splnění úkolu a studenti se mohou postavit společně proti plnění úkolu, který dostali zadaný. K tomu může dojít zejména pokud je úkol pro studenty nezajímavý, není vnímán jako adekvátně ohodnocený, nemá jasné zadání a cíl nebo je bez postihu za nesplnění (Davies, 2009; Kerr, 1983).

V souvislosti s motivací jsou důležití právě černí pasažéři, kteří nemají dostatečnou motivaci podílet se na úkolu a přispívat ke skupinové práci, čímž narušují předpoklady pro dobrou spolupráci, zmíněné v předchozím odstavci. Taková skupinová práce pak neobohatí černého pasažéra, jelikož ze své podstaty nemá možnost rozvinout jakékoliv dovednosti a získat porozumění látce při práci, na které se ve skutečnosti nepodílí. Pro černého pasažéra by tedy byla v rámci seberozvoje přínosnější práce individuální, kterou by musel zpracovat, jinak by mu hrozil postih za nesplnění. Opět zde narážíme na možné rozdělení černých pasažérů na ty, jež si vybírají tento způsob z důvodu snahy získat stejné benefity jako zbylí členové skupiny, bez přičinění se na práci a na ty, kteří se stávají černými pasažéry ve své podstatě nedobrovolně. Nedobrovolnost může být způsobena nedostatečnou kompetentností, kterou jako nedostačující vyhodnotí ostatní členové týmu a nepustí jedince k práci, nebo jedinec samotný, který nechce práci zkažit ostatním a necítí, že by mohl ke kvalitě práce přispět, a proto ji raději přenechá ostatním (Hall & Buzwell, 2012; Tekle, 2020 Webb, 1997). Dalším důvodem může být neslučitelnost časových možností zmíněná dále ve 3. kapitole o sociálním zahálení a černém pasažérství.

Výskyt černého pasažéra má vliv na celou skupinu. Ostatní členové mohou být prací přehlčeni a pociťovat nespokojenost, kvůli stejnému hodnocení, které získá i nepracující člen týmu. V případě, že nespokojenost a vnímaná nespravedlnost překročí v očích pracujících členů skupiny hodnotu vlastního zisku za splnění úkolu, což znamená, že motivace k práci se sníží a motivace potrestat černého pasažéra, nedopřát mu stejné ohodnocení za projekt, na kterém se nepodílel, je silnější, pak dochází k takzvanému „sucker“ efektu (Robbins, 1995). Pracující jedinci v této situaci taktéž přestanou odvádět svou práci, přerušují ji nebo ji odvádí v podstatně horší kvalitě, raději prokrastinují, než aby nechali černého pasažéra přiživit se na jimi vynaloženém úsilí. Výskyt sociálního zahálení ve skupině tedy podporuje vznik dalšího zahálení (El Massah, 2018; Kerr, 1983; Mulvey &

Klein, 1998; Tosuntaş, 2020). To potvrzují také výsledky studie Harkinse a Jacksona (1985), ve které studenti dle předpokládaného výkonu spolupracovníků upravovali svůj výkon, aby do práce investovali stejné množství energie jako ostatní členové.

Pokud je práce zvládnutelná i v menším počtu lidí, než který čítá daná skupina, či mají ostatní členové takové možnosti, že jsou práci bez větších obtíží schopni zvládnout i bez přispění černého pasažéra, pak je pro ně fenomén sociálního zahálení, zahrnující i černého pasažerství, přínosný v rámci rozvoje vlastních dovedností a širšího poznání. Mají větší prostor pro vyzkoušení si práce na více částech projektu. V této souvislosti Karau a Williams (1993) poukázali na možnou sociální kompenzaci, což je jev, při němž jedinci očekávají, že jejich spolupracovníci budou pracovat méně, a tak pracují usilovněji, aby jejich nedostatečnou snahu vykompenzovali.

Ovšem pokud nejsou podmínky takto příznivé, skupina je příliš malá a znatelně pocítí úbytek jednoho člena přispívajícího k práci, nemusí mít příležitost k vlastnímu rozvoji, jelikož nemají kapacitu na řádné a komplexní zpracování projektu. Je-li tým pouze dvoučlenný, pak je zlepšení komunikační či organizační zdatnosti znemožněno úplně. Takto nevyhovující podmínky ve skupině jsou samozřejmě u tvrdě pracujících členů skupiny doprovázeny zvýšeným výdejem energie, frustrací a negativními prožitky vůči skupinové práci nebo černému pasažérovi, což vede k interpersonálním konfliktům ve skupině a negativnímu vnímání skupinové práce jako takové (Samarakoon et al., 2021).

Černé pasažerství taktéž snižuje spokojenost členů týmu bez ohledu na získanou známku. Když situace nedopadne příznivě a týmu se dostane negativního ohodnocení, viní z neúspěchu černého pasažéra a nejsou s hodnocením spokojeni, jelikož byli handicapováni nižším počtem členů, podílejících se rovným dílem na projektu. Pokud získají dobrou známku nejsou spokojeni s tím, že ji získá, ve své podstatě zdarma, i černý pasažér (Aggarwal & O'Brien, 2008).

Sociální zahálení je jedním z hlavních důvodů, proč jsou studenti nespokojeni s prací v týmu, což je problematické z hlediska její potřebnosti v běžném a následně i pracovním životě, kdy zkušenost s černým pasažérem může negativně ovlivnit přístup k budoucí týmové práci (Hall & Buzwell, 2012).

2. Motivace

Poznatky o motivaci a motivační teorie jsou velmi důležité pro pochopení sociálního zahálení, černého pasažérství, ale i ztrát a nárůstu motivace při práci ve skupině. Náhledem na problematiku týmových projektů skrze empiricky podložené modely motivace můžeme vytvořit preventivní a intervenční opatření, která přinejmenším zmírní výskyt sociálního zahálení. V praxi to znamená možnost aplikovat taková opatření v případě, že se vyučující rozhodne využít skupinovou práci ve výuce s cílem maximalizace jejích přínosů a eliminace nežádoucích jevů, k nimž se řadí i zahálení.

V této kapitole budou představeny tři teorie motivace, s kterými se pracuje obzvláště ve vztahu ke školnímu a pracovnímu výkonu. První podkapitola se bude věnovat sebedeterminační teorii (Ryan & Deci, 2000), druhá Vroomově teorii očekávání (Vroom, 1964) a třetí Adamsově teorii spravedlnosti (Adams, 1963). Krátce bude zmíněn také Köhlerův motivační efekt. Přestože každá ze tří zmíněných teorií pohlíží na motivaci z jiné perspektivy, nabízí ve výsledku podobné doporučení pro praxi při snaze redukovat fenomén sociálního zahálení a černého pasažérství.

2.1. Sebedeterminační teorii

Základními složkami sebedeterminační teorie, známé také pod alternativním překladem teorie sebeurčení, jsou tři univerzální potřeby, které tvoří základ motivace. Jedná se o potřebu autonomie, kompetence a sounáležitosti. Autonomie se vztahuje k pocitu kontroly nad svými činy, možnosti jednat z vlastní vůle a dělat to, co má pro jedince hodnotu, zajímá ho. V případě, že je tato potřeba naplněna, věnujeme úkolu více snahy. Kompetence vyjadřuje schopnost ovlivnit svou činností výsledek práce, uspět a růst. V rámci ní hodnotíme, zda máme dostatečné předpoklady pro zvládnutí úkolu. Sounáležitost se pojí s pocitem uspokojujících a podporujících vztahů v rámci skupiny, pocitem respektu, zájmu ze strany druhých a vzájemné provázanosti či závislosti jednotlivých členů týmu, neboli interdependence.

Motivaci pak dělí na vnitřní motivaci, vnější motivaci a stav amotivace. Amotivace je stav pasivity, kdy člověk postrádá úmysl a motivaci k vykonání činnosti. Na pomyslné škále od amotivace přes zcela vnější po zcela vnitřní motivaci se rozlišuje několik druhů motivace. Může se jednat o externě regulovanou motivaci skrze odměny a tresty. Dalším stupněm je introjиковaná regulace motivace, která závisí na schválení od okolí a sebe samého. Identifikovaná regulace je v souladu s vlastním chápáním hodnot a s vlastními cíli

spojenými s danou aktivitou. Integrovaná regulace, která je kongruentní s hodnotami a zájmy jedince v širší souvislosti jeho života. Posledním stupněm čistě vnitřní, někdy také označovanou termínem autonomní, motivace je intrinsicky regulovaná motivace, kdy je člověk motivován vlastní činností díky uspokojení základních psychologických potřeb. Vykonává tedy činnost pro činnost samu, jelikož je pro něj nanejvýš důležitá a přináší mu, od jeho života neodmyslitelné, uspokojení. Pokud studenti mají vysokou míru vnitřní motivace, jsou vytrvalí, pracovití a do značné míry je jejich úsilí nezávislé na vnějších faktorech jako jsou například odměny, jelikož se internalizovaná vnitřní motivace stává důležitou součástí jedincovi identity (Ryan & Deci, 2000).

Výzkumy ukazují, že kontrolující prostředí snižuje autonomní motivaci, zvyšuje strach ze selhání a posiluje vyhýbavé chování ve vztahu k výzvám. Naopak pokud mají lidé možnost spolupodílet se na definování své práce, hodnotících mechanismech ve smyslu pravidel, odměn a postihů, dostávají informativní zpětnou vazbu, tím více jsou vnitřně zainteresovaní v činnosti a posouvají se na škále blíže k vnitřní motivaci a tím i k podávání kvalitnějších výkonů, vyšší angažovanosti ale i psychologickému růstu a pohodě. Prostředí posilující autonomii přispívá k naplnění základních potřeb, vyšší vnímané kompetentnosti i pocitu sounáležitosti. Na druhé straně se ukazuje, že amotivace silně negativně koreluje s učením, angažovaností i psychickou pohodou (Ryan & Deci, 2020).

V souvislosti s černým pasažérstvím, které bychom mohli zařadit na škále motivace k amotivaci pro skupinovou práci, a sociálním zahálením, které se váže zejména na externě regulovanou motivaci, můžeme působit právě na toto vnímání práce v týmu. U amotivovaných studentů je třeba posílit vnímanou kompetentnost sebe samého a svého týmu, hodnotu jejich přispění ve skupině, hodnotu výsledku celkové práce nebo jejich zájem o projekt. V případě zahálejších lze týmu poskytovat průběžnou informativní zpětnou vazbu místo pouhé závěrečné hodnotící zpětné vazby v podobě známky a upravit odměny i tresty, což v praxi znamená zvolit takové postupy, které bude nutné dodržovat pro získání odměny a zároveň znemožňují sociální zahálení. Základem je v obou případech posílení výše zmíněných základních potřeb autonomie, kompetence a sounáležitosti. Konkrétní návrhy a metody, jenž v souladu se sebedeterminační teorií cílí na zmíněné aspekty regulace motivace vázané na fenomény černého pasažérství a sociálního zahálení, budou probrány v kapitolách 4 a 5.

2.2. Teorie očekávání

Vroomova teorie očekávání je založena na tezi, že každý člověk přizpůsobuje své pracovní úsilí podle svého přesvědčení, týkající se tří oblastí a vztahu mezi nimi. Jedná se o očekávání pravděpodobnosti, že se podaří dosáhnout cíle, jinými slovy díky úsilí podat dostatečně dobrý výkon, dále o instrumentalitu svého chování, tj. přesvědčení, že mé chování a vynaložené úsilí bude mít žádoucí výsledek a v neposlední řadě o valenci, tj. subjektivní hodnotu úkolu, výsledku a odměny. Naše motivace tedy závisí na důvěře ve vlastní úsilí a schopnosti dosáhnout cíle (instrumentalita), očekávání získání odměny v dané činnosti (očekávání) a našich hodnotách ve vztahu k odměně (valence) (Parijat & Bagga, 2014; Van Eerde & Thierry, 1996; Vroom, 1964).

Empirické testování tohoto modelu je značně komplikované z důvodu důležitosti subjektivního kognitivního hodnocení a dalších faktorů vstupujících do celého procesu, jakými je například interní odměna ve formě vnitřní spokojenosti. Výzkum provedený Hannafordovou (2016) poukazuje na to, že funkční a spokojené skupiny jsou spíše ty, kde členové očekávají, že si povedou dobře, cítí sounáležitost a cení si úkolu. Doposud však nejsou sestrojeny spolehlivé kvantitativní nástroje, které by měřily očekávání, instrumentalitu a valenci. Tudíž i konkrétní praktická doporučení pro vyučující závisí do značné míry na jejich vlastním odhadu studentů, jejich potřeb, očekávání a vnímání odměny. Samozřejmě je možné se studentů dotázat a nezakládat případnou intervenci pouze na vlastním uvážení nepodloženým daty. Důležité je brát v potaz i kulturní odlišnosti zejména v oblasti hodnot (Parijat & Bagga, 2014). Mohlo by tedy být užitečné využít obecné předpoklady dané teorií a zkombinovat je s kvalitativními daty od studentů, kteří nejlépe objasní své individuální pohnutky, z čehož se již, dle mého názoru, dají vyvodit účinná opatření.

V souvislosti s černým pasažérstvím a sociálním zahálením je tedy třeba dbát na posílení vnímané kompetentnosti u samotných studentů, jejich podporu při výskytu překážek a zadávání adekvátně náročných úkolů, které budou pro studenty, hodnotné. V rámci zvýšení významu a důležitosti skupinové práce jako takové je podstatné objasnit její výhody oproti práci individuální v daném kontextu a zdůraznit její přínosy. Co se týká odměny je podstatné, aby bylo rozhodování o udělení odměny a její výši transparentní a celý proces hodnocení byl vnímán jako férový. Pokud budou studenti vnímat, že se nemusí snažit a k dosažení odměny stačí přenechat práci na ostatních spolupracovnících, pak nemají motivaci investovat do projektu více času a energie, když nepovede k vyšším ziskům (Davies, 2009).

2.3. Teorie spravedlnosti

Adamsova teorie spravedlnosti zakládá na předpokladu, že lidé podávají lepší výkon, pokud pociťují distributivní spravedlnost, tj. adekvátní odměna za odvedenou práci ve srovnání s obdobnou prací a zároveň adekvátní při srovnání s ostatními spolupracovníky. Jinou formou vnímané spravedlnosti je spravedlnost procedurální, tj. vnímaná spravedlnost postupů používaných zadavatelem práce v oblasti hodnocení pracovníků a disciplinárních záležitostech. Důležitými postupy pro zvýšení vnímané procedurální spravedlnosti je důsledné stejné uplatňování kritérií u všech pracovníků a poskytování včasné zpětné vazby ohledně důsledků rozhodnutí a přiměřeného vysvětlení rozhodnutí (Adams, 1963, 1976).

Metaanalýza Ryana a Wessela (2015), která se zabývala touto teorií v pracovním prostředí zjistila, že vyšší míra vnímané spravedlnosti se pojí s vyšší mírou dobrovolné aktivity, s vyšším pracovním výkonem a se snížením vyhýbavého chování. Ve školním kontextu bychom mohli k dobrovolným aktivitám zařadit nezištnou pomoc spolupracovníkům nebo jinou snahu nad rámec povinností, z které benefituje celá skupina. Vyhýbavé chování by zahrnovalo právě sociální zahálení a černé pasažérství.

V souvislosti s černým pasažérstvím a sociálním zahálením je tedy třeba dbát na posílení vnímané spravedlnosti skrze odůvodněný transparentní proces hodnocení, ohodnocení nejen skupiny jako celku, ale také individuálního příspěví k projektu, jelikož ve srovnání se zahálejšími by poctivě pracující jedinci získali stejnou odměnu za více práce, což nesplňuje předpoklad pro vnímání distributivní spravedlnosti. Možnost podílet se na zpětné vazbě a hodnocení může být taktéž vnímáno jako spravedlivější způsob výsledného udělení známky.

2.4. Köhlerův motivační efekt

Köhlerův motivační efekt poprvé popsal Köhler ve své studii (1926) a je označením pro popis fenoménu skupinového motivačního zisku, kdy jsou členové skupiny motivovanější v porovnání s úrovní motivace při individuální obdobné práci (Kerr & Hertel, 2011).

Výskyt fenoménu je vysvětlován nepostradatelností úsilí každého ze členů skupina. V případě, že je nepostradatelnost zajištěna, pak mohou vyvstávat v myslích studentů obavy týkající se týmové normy spojené se zodpovědností a případnými sankcemi, obava, aby student nestáhl skupinu dolů svou špatně odvedenou prací, a uvědomění, že moje vlastní i skupinová reputace závisí do značné míry i na mém osobním výkonu. Kvůli těmto obavám pramenícím z vnitřní či vnější motivace člověk maximalizuje své úsilí vložené do

skupinového projektu (Kerr & Hertel, 2011; Hertel et al., 2000a). Toto vysvětlení skrze nepostradatelnost bylo ve výzkumu Webera, Wittchena a Hertla (2009) silnější u žen a kolektivistických kultur, jelikož je jejich motivace více skupinově orientovaná.

Druhým důležitým mechanismem je sociální srovnání “zdola nahoru”, tzn. srovnávání své osoby s těmi jedinci v týmu, které osoba vnímá jako zdatnější při plnění skupinového projektu nebo jeho části. V případě, že pracuji na pro mě hodnotném úkolu, porovnávám se se schopnějšími lidmi v týmu a mohu v důsledku tohoto srovnání navýšit i své cíle a úsilí (Kerr et al., 2007; Hertel et al., 2000b, 2008). Kerr a Seok (2011) zjistili, že nárůst motivace je vyšší, pokud se srovnávám se schopnějším kamarádem, s někým, s kým mám již před započítím práce přátelský vztah nežli s člověkem, kterého neznám. Pozorování této tendence může souviset s vyšší vnímanou hodnotou vyrovnání se blízké osobě, kvůli větší důležitosti udržení si určité vlastní reputace v očích blízkého. Mechanismus srovnání zdola nahoru byl shledán silnějším prediktorem Köhlerova motivačního efektu u mužů, a to z důvodů větší orientace na individualistické motivy, profit a soutěživost (Weber, Wittchen, & Hertel, 2009).

V následujícím odstavci budou zmíněny další faktory a jejich specifika, které se podílí na zvýšení motivace. Prvním z nich je přítomnost normy, se kterou se může jedinec srovnat, poskytnuté nejlépe pomocí průběžné zpětné vazby. Skrz ni může být identifikovatelný vlastní přínos jedince pro skupinu, což je podkladem pro možné zvýšení motivace. Stanovená norma však musí být vnímána jako dosažitelná, pokud má mít pozitivní účinky (Kerr et al., 2005; Hertel et al., 2008; Weber & Hertel, 2007). Dalším vlivem, který částečně přispívá ke Köhlerově motivačnímu efektu, může být, že členové se v týmu mohou podporovat a předávat si vzájemně svůj entuziasmus pro úkol. Nicméně v tomto ohledu studie nedochází k jednoznačným výsledkům (Weber & Hertel, 2007). Existuje také předpoklad, že pro ženy má větší hodnotu pomáhat a být zodpovědné vůči ostatním, což podpořily dva výzkumy (Kerr et al., 2007; Weber & Hertel, 2007). Nicméně je důležité podotknout, že se jednalo o srovnání ve stejnopohlavních skupinách, takže zde mohly hrát roli i další faktory, jako například menší prevalence zahálejících mezi ženami, tudíž i menší riziko vzniku “sucker” efektu (Gibbs, 2009). Ženy však profitují z Köhlerova motivačního efektu i pokud spolupracují s anonymním spolupracovníkem, což by podporovalo možnost zevšeobecnit zmíněný předpoklad i pro pohlavně heterogenní skupiny (Weber et al., 2009).

3. Sociální zahálení a černé pasažérství

Sociální zahálení (Latané, 1979) je označení pro jev, kdy jedinec při práci na společném úkolu ve skupině, tedy při kooperaci, podává horší výkon, než kdyby pracoval individuálně či souběžně vedle další osoby pracující samostatně na stejném úkolu.

Vědecké zkoumání fenoménu sociálního zahálení má počátky v 70. letech 20. století (Latané, 1979). K negativním dopadům, které má na jedince i na skupinu jako celek, se řadí snížená psychická pohoda spolupracovníků, snížená motivace a chuť spolupracovat, nezískání či nezlepšení týmových dovedností a celkově může negativně ovlivnit výsledek práce (Maiden & Perry, 2011). Kvůli těmto zjištěním se výzkumy zpočátku intenzivně zaměřily na podmínky, kdy k sociálnímu zahálení dochází, co k němu přispívá a následně na specifika situace, kdy se vyskytuje v menší míře. Tato snaha přetrvala, nadále se rozvíjí a v návaznosti na tyto výzkumy směřuje k návrhům účinných různorodých intervencí, které by takové podmínky zajistily (Davie, 2009; Deeter Schmelz, 2002; Comer, 1995; Gibbs, 2009; Karau & Williams, 1993; Maiden & Perry, 2011; Samarakoon et al., 2021; Shimazoe & Aldrich, 2010; van den Herik & Benning, 2021; Webb, 1997).

Jednou z klíčových oblastí, jimiž se výzkumníci v souvislosti se sociálním zahálením zabývali, je také motivace a důvody k zahálení ve skupině (Comer, 1995; Karau & Williams, 1993; Kerr, 1983). Predikce, zda se ve skupině objeví tento fenomén závisí nejen na individuálních charakteristikách, sebepercepci a vnímání skupiny a jejích členů (Deeter Schmelz, 2002; Luo et al., 2021; Ro & Choi 2011), ale také na vesměs technických důvodech jako je například nekompatibilní časový rozvrh s ostatními členy skupiny. Pokud na tomto základě rozdělím zahálejší na ty, kteří neodvádí svůj díl práce dobrovolně a ty, kteří ho odvádět nemohou, tedy zahálejí nedobrovolně, můžeme snadno redukovat výskyt druhé zmíněné skupiny s využitím znalostí o časových možnostech studentů k zavedení preventivních opatření, které mohou předejít neslučitelnosti skupinové práce s časovou dostupností studentů. (Hall & Buzwell, 2012).

Černé pasažérství je ve své podstatě extrémní formou sociálního zahálení. Černý pasažér totiž nepřispívá ke skupinové práci vůbec, kdežto zahálejší přispívá „pouze“ méně v porovnání s ostatními členy skupiny. V praxi to znamená, že oba neplní své povinnosti tak, jak by měli, a přesto získají stejné ohodnocení a benefity jako ostatní pilně pracující členové skupiny. Ve své podstatě se přiživují na práci ostatních. (Comer, 1995; Dommeyer, 2007). Termíny budou pro účely zjednodušení v práci užívány záměně.

4. Tvorba skupiny a její charakteristiky v rámci prevence sociálního zahálení

Po seznámení se s motivačními teoriemi, se specifiky skupinové a týmové práce, jejími možnými přínosy nad rámec práce individuální, ale i nežádoucími efekty, které se dostávají mimo jiné v důsledku výskytu sociálního zahálení a černého pasažerství, je nutné prozkoumat, jak můžeme fenoménu černého pasažerství předcházet. Maiden a Perry (2011) v dotazníkovém šetření zjistili, že studenti vnímají jakoukoliv snahu o zamezení vzniku či následnou redukci černého pasažerství jako vítanou. Četné výzkumy (Kelly, 2008; Kent & Hasbrouck, 2003; Lam, 2015; Ma et al., 2014; Meyers, 1997; Modell Micah, 2017; Perron, 2011) se soustředily na možnosti, jak zlepšit týmový výkon pomocí metod snižujících právě výskyt a míru sociálního zahálení. Těmto postupům budou věnovány následující dvě kapitoly.

V rámci této kapitoly, tedy preventivních opatření, se můžeme zaměřit na sestavení týmu a zadání projektu tak, abychom již při přípravě skupinové práce a selekci členů do týmu vytvořili takové podmínky, jež snižují pravděpodobnost přítomnosti černých pasažerů.

4.1. Charakteristiky členů týmu

Výzkumnému zájmu neuniklo ani složení a základní charakteristiky skupiny, jakožto možného mediátoru vzniku sociálního zahálení. Díky vědeckému bádání v této oblasti můžeme vybrat jednotlivé členy do týmů tak, abychom zúžili prostor pro černé pasažéry a snížili pravděpodobnost zahálení. V této podkapitole bude nahlédnuto na možné způsoby, podle kterých můžeme, ve snaze zabránit zahálení, studenty rozdělit do skupin, jejich výhody i nedostatky.

Nejprve nahlédneme na postup, který nejen dle mého názoru není příliš vhodný, a to na náhodné rozdělení. Náhodné rozdělení studenti vnímají jako velmi neférové a nepředvídatelné (Bacon et al., 1998). Taktéž zde chybí jakékoliv zdůvodnění volby takového způsobu přiřazení, což podryvá motivaci. Úpadek motivace v tomto případě může být způsoben vnímanou nespravedlností, jelikož při náhodném rozdělení se může stát, že některé skupiny budou sestávat většinou z přátel, vysoce výkonných jedinců a jiné z jedinců, kteří se neznají, nejsou tak zkušení apod. To samozřejmě vyvolá u některých jedinců pocit, že byli přiřazeni ke slabší či méně preferované skupině, že jedinci v jiných skupinách měli větší štěstí v přiřazení ke spolupracovníkům, které by si sami vybrali nebo jsou schopní, což mohou vnímat jako neférové zejména kvůli nezohlednění jejich

kompetencí a preferencí. Celkově jsou pak méně spokojeni se skupinovou prací a rozdělením práce mezi jednotlivými členy v rámci skupiny (Hilton & Phillips, 2010; Muller, 1989). Vnímaná spravedlnost je podle Adamsovi teorie vnímané spravedlnosti pro motivaci zásadní a je jí věnována podkapitola 2.3. (Adams, 1965). Bez předchozí přípravy na skupinovou práci takové týmy nefungují zdaleka tak dobře z důvodů, mezi které patří absence vzájemných bližších přátelských vazeb, neustanovená vzájemná komunikace a skupinové normy, které nejsou předem na určité úrovni kvality, jelikož začínají zcela od základu, nižší skupinová identita a soudržnost, a z toho plynoucí riziko nižší motivace a závazku vůči skupině. Proto je lepší zvolit některou z následujících metod rozdělení nebo je třeba využít přípravu na týmovou práci, včetně posílení skupinové soudržnosti, identity a vzájemné kvalitní komunikace, jelikož víme, že tyto faktory působí protektivně proti sociálnímu zahálení (Duffy & Shaw, 2000; Karau, Markus, & Williams, 2000; Karau & Williams, 1993; Murphy et al., 2003).

K zajímavým zjištěním nepodporující předchozí studie došla studie Lam (2015), kde se typ přiřazení do skupiny, vlastní výběr, náhodné přiřazení či přiřazení učitelem na základě sociodemografických charakteristik, neukázal být signifikantní faktorem, mající vliv na sociální zahálení.

Vliv pohlaví na zahálení není v mnoha doménách konzistentní, nicméně jsou zde určité rozdíly nalezené napříč studiemi. Ženy jsou zaměřené více na týmový proces, chod skupiny, pozitivní komunikaci, celkovou soudržnost skupiny a méně zahálí (Gibbs, 2009). Stejně tak jsou k zahálení méně náchylné kolektivistické kultury, pokud jsou v týmu s jedinci taktéž z kolektivistické země, jelikož se mohou více spolehnout na vštípené normy kladoucí důraz na prospěch skupiny (Earley 1993; Earley et al., 1989; Kerr et al., 2007; Weber & Hertel, 2007; Weber, Wittchen, & Hertel, 2009) Oproti tomu jsou muži zaměřeni více na výkon, organizaci a častěji jsou zahálejícími členy skupiny (Weber, Wittchen, & Hertel, 2009; Gibbs, 2009). Ženy mají také častěji pocit, že tým nepracoval pospolitě a efektivně, což by mohlo být dáno právě jejich větším zaměřením na chod a udržování skupiny. Dá se předpokládat, že při hodnocení zohledňují právě i tuto oblast, v které vynikají, kdežto muži zaměřují své hodnocení k podanému výkonu. V takovém případě by muži byli častěji nařčeni z černého pasažérství z důvodu nepodílení se na udržování příjemné a funkční vnitroskupinové atmosféry, jelikož pro ně není relevantním hodnotícím kritériem, kdežto pro ženy ano (Butt, 2018; Gibbs, 2009; Ro & Choi, 2011). Což se také děje, ženy opravdu v evaluacích častěji nahlašují zahálení a muži se v sebehodnocení častěji označují za

zahálejší (Stark et al., 2007). Nemělo by se však opomínat, že tento rozdíl může být způsoben i jinými faktory k jakým by mohla patřit zvýšená sebekritičnost či upřímnost mužů při sebehodnocení, proto je třeba před přikročení k pevným závěrům provést další výzkumy v této oblasti, které by lépe objasnily příčiny či podpořily, zatím spíše teoretická, vysvětlení zmíněných rozdílů.

Nicméně přiřazování do homogenních skupin dle pohlaví není příliš vhodné, jelikož mužské týmy vynikají v produkci možných řešení a orientaci na úkol, na druhé straně ženy dosahují kvalitnějších konsenzuálních řešení a více se angažují ve tvorbě pozitivního emočního klimatu ve skupině (Hutson-Comeaux & Kelly 1996; Wood et al., 1985). Pro týmovou práci jsou obohacující obě zmíněné složky a bylo by ochuzující tuto potřebnou rozmanitost záměrně odstranit.

4.1.1. Vlastní výběr

Nechat studenty, aby si svobodně vybrali své spolupracovníky může pomoci ke snížení výskytu černých pasažérů, nicméně zde hraje roli mnoho dalších faktorů, které mohou působit na skupinovou práci ve výsledku nežádoucím efektem. Většina výzkumů se zaměřuje na porovnání skupin vzniklých vlastním výběrem, náhodným rozřazením do skupin nebo přiřazení dle jednoduchých sociodemografických charakteristik a nebere v potaz rozřazení vyučujícím dle určitého propracovanějšího klíče. Z těchto studií vychází, že náhodný výběr nepřináší výhody oproti ostatním a o něco lépe jsou hodnoceny vlastní výběry, přestože ne vždy je rozdíl signifikantní (Aggarwal & O'Brien, 2008; Bacon et al., 1999; Chapman et al. 2006; Tosuntaş, 2020). Větší spokojenost studentů s možností výběru spolupracovníků může být spojena s pocitem autonomie a vlastní volby. Uspokojení jedné z těchto základních potřeb člověka je podle sebedeterminační teorie Ryana a Deciho (2020) důležitým předpokladem pro motivovanost jako takovou a teorii byla věnována podkapitola 2.1.

Výhodou vlastního výběru je, že se členové předem znají, mají mezi sebou vytvořené přátelské vazby a s nimi spojená určitá očekávání a sdílené normy, která se přenáší i na skupinovou práci, což zvyšuje motivaci podílet se svým dílem na společné práci. Celkově je tedy zvýšená spokojenost, soudržnost, usnadněná komunikace, větší snaha řešit případné konflikty ke spokojenosti všech členů a dosáhnout pro skupinu uspokojivých výsledků (Bacon et al., 1999; Mantzioris, 2013).

Viditelné jsou však nedostatky v oblasti homogenity, která nemusí poskytovat dostatečně široký náhled na projekt nebo soubor potřebných dovedností, skupinové zahálení či nižší efektivita práce. Skupinová koheze je sice značná, nicméně předchozí přátelské vztahy nepředikují úkolovou soudržnost, která je stěžejní ve spojitosti se snížením zahálení (Lam, 2015). Může dojít k tomu, že se spojí vysoce zdatní studenti, pro které bude skupinová práce snadno zvládnutelná, ale na druhé straně zůstanou ti méně zdatní, kterým může chybět opora a pomoc od schopnějších kolegů (Bacon et al., 1998; Mello, 1993). To na druhou stranu znamená nižší míru vnímaného sociálního zahálení, které by bylo nedobrovolné a zapříčiněné nerovnými kompetencemi. Problémem je také zadání určité velikosti skupiny, která nutně rozdělí určité skupiny přátel na menší jednotky a zanechá několik jedinců osamocených a ti se musí spojit z prostého důvodu, že na sebe zbyli a nevytvořili tým z vlastního preferovaného rozhodnutí. Tím v podstatě zůstane část studentů, kteří nezískají výhody vlastní volby skupiny (Chung et al., 2018). Rizikem by mohlo být seskupení přátel, které k sobě do týmu přijmou jednoho nebo pár zbylých studentů, kteří jsou od počátku v menšině a mohou být pevnou vazbou mezi přáteli přehlasováni a upozaděni při týmových procesech. Tento problém je možné zmírnit pomocí zadání počtu členů týmu v určitém rozmezí, například 3-5 členů, spíše než jedním fixním číslem. Níže zmíněné metody shlukování tyto problémy nepřinášejí.

4.1.2. Shlukování podle úrovně motivace

Jednou z možností je zadat studentům sebesposuzovací inventář motivace k přispívání k dané skupinové práci a časových možností, čímž upravíme počáteční podmínky tak, že je těžší zahálet bez ohledu na úmyslnost či neúmyslnost takového jednání. Na základě výsledků vyučující přiřadí motivované studenty do skupin k sobě a stejně tak spojí nemotivované či málo motivované s podobnými časovými možnostmi. Vzniknout tedy skupiny, které jsou homogenní ve své míře motivovanosti v daném kurzu. Motivovanost lze pro účely redukce černého pasažérství operacionalizovat a měřit jako počet hodin, které týdně plánují jednotlivci věnovat projektu. Takovéto skupiny podávají lepší výkony než skupiny vytvořené samotnými studenty a dosahují lepších učebních výsledků. Co je však zejména podstatné, že vykazují méně stížností na černé pasažéry. Tato metoda cílí jak na nedobrovolné černé pasažéry, tak i na ty, kteří se rozhodnou nepřispívat se záměrem přizívit se na práci ostatních (Harding, 2018b).

4.1.3. Shlukování podle tendence k prokrastinaci

Harding ve svém dalším výzkumu metod prevence černého pasažérství (2020) použil metodu rozřazení do skupin, kdy studenty seskupil dle tendence k prokrastinaci, sdílených časových rozvrhů a v porovnání s předchozí metodou dosáhl ještě lepších výsledků snížení vnímaného sociálního zahálení a získaných znalostí. Rozřazení podle tohoto klíče přispívá k redukci nedobrovolného zahálení ve chvíli, kdy práci za déle prokrastinující členy týmu udělají ti, kteří nechtějí práci nechávat na poslední chvíli, čímž jim znemožní k práci přispět a nebýt černými pasažéry. Prokrastinace může souviset se sníženou motivací, nicméně pokud tomu tak bude, složení týmu i v tomto případě napomůže tomu, že nemotivovaní v jednom týmu jsou donuceni pracovat, jelikož nemají v týmu snaživé studenty, kteří by za ně práci odvedli.

4.1.4. Rozdělení podle schopností a dosavadních známek

V případě rozdělení do skupin dle schopností dochází k zisku nerovnoměrných výhod pro různé členy skupiny. Pokud týmy vytvoříme rozmanité a vyrovnané z pohledu schopností, pak ti schopnější mohou odvádět více práce, musejí pomáhat ostatním, takže je pro ně práce energeticky i časově náročnější a její úspěch do větší míry závisí na jejich vlastním výkonu a pomoci méně zdatným členům týmu. Výhodou pro ně však je, že si mohou sami lépe propracovat látku, prohloubit si znalosti a zlepšit se v týmových dovednostech spojených s pozicí leadera či v předávání „know-how“. Zároveň však nemají motivaci být ještě lepší, jelikož v týmu nemají koho předhánět a ztrácí ji taktéž v důsledku horšího skupinového výsledku oproti situaci, v níž by pracovali individuálně. Méně zdatní mohou profitovat z rychlejšího zlepšování se díky pomoci a mentoringu schopnějších či zkušenějších, taktéž ze zvýšené motivace a snahy dohnat lepší členy týmu a zároveň dosahují lepších výkonů a výsledků, než by podali samostatně. Nevýhodou pro méně kompetentní může být situace, kdy zdatnější jedinci práci udělají za ně, čímž z nich udělají nedobrovolné zahálející a sníží šance na získání výhod plynoucích ze skupinové práce, zmíněných v podkapitole 1.1. Pro předcházení nevýhod a ztrátě motivace je dobré rozdíly v přispění k práci ošetřit spravedlivějšími hodnotícími mechanismy, které tuto proměnnou zahrnují, viz kapitola 5. Nejlépe z této formace skupiny vychází ti průměrně schopní. Nevýhody homogenních týmů, pokud se shluknou excelující studenti a na druhé straně ti méně schopní, byly probrané v oddílu 4.1.1. Vlastní výběr. V případě, že se jedná o práci vyžadující specifické dovednosti, je dobré vytvořit heterogenní skupiny se zastoupením všech potřebných dovedností, aby měla skupina potřebné zdroje a celkově neklesala motivace celé skupiny,

případně vedoucí k zahálení některých členů (Gibbs, 2009). Příkladem může být situace, kdy v jedné skupině budou dva experti na jednu oblast, čímž se pociťovaná nepostradatelnost a vlastní instrumentalita jedince, který se bude vnímat jako o něco málo horší, značně sníží a v důsledku může zahálet, jelikož práci v dané doméně za něj může odvést minimálně stejně dobrý či lepší kolega (Veiga, 1991). Vnímaná instrumentalita je jednou ze tří hlavních složek Vroomovi motivační teorie, která byla rozebrána v podkapitole 2.2. (Vroom, 1964).

4.2. Velikost skupiny a monitorování individuálních příspěvků

Černé pasažerství zažijí spíše členové početnějších skupin. Zvýšený výskyt fenoménu ve větších skupinách může mít hned několik důvodů. Prvním z nich je pocit postradatelnosti práce jednotlivce pro dobrý výkon skupiny. To snižuje snahu přispět svým dílem práce, jelikož někteří členové pociťují, že jejich příspěví se na kvalitě výstupu téměř neprojeví (Kerr, 1983; Tekle, 2020; Tosuntaş, 2020). Z tohoto důvodu je důležité týmovou práci zadávat po důkladném zvážení náročnosti, rozsáhlosti, komplexity a rutinnosti úkolu. Nelze ji aplikovat na jakýkoliv úkol s očekáváním většího nebo alespoň stejného přínosu jako kdyby byl plněn individuálně. Pokud bude úkol příliš jednoduchý či počet členů skupiny převyšující náročnost úkolu, pak zadávající předem zajistil, aby došlo minimálně k nedobrovolnému sociálnímu zahálení, jelikož od začátku nebude dostatek práce, kterou by mohlo tolik jedinců vykonávat rovným dílem nebo by si museli práci rozdělit na neefektivně malé části či pracovat všichni na tomtéž, čímž by skupinová práce ztratila svůj smysl a stala se z ní ve své podstatě jednotná individuální práce, na které by však místo jednotlivce byli nuceni ztrácet svůj čas a energii i další lidé, přestože výsledek by tím nebyl příliš či vůbec obohacen. Skupinová práce v takovém případě ztrácí svou přidanou hodnotu.

Zvýšení výskytu černých pasažérů je také dáno pocitem větší anonymity ve velké skupině, což znamená i těžší označení viníka v případě nedostačujícího výkonu, ať už z pohledu členů skupiny či vyučujícího. Podobný problém je v takové situaci i na straně pracujících jedinců, a to nezískání dostatečného ocenění při dobrém výkonu. Svou roli v těchto situacích hraje rozptýlená zodpovědnost, který taktéž sílí se zvyšujícím se počtem lidí v dané situaci (Mynatt & Sherman, 1975; Tosuntaş, 2020). Čím více členů je ve skupině, tím menší je možnost vzájemného povzbuzování se k podávání adekvátního výkonu a zároveň je zhoršená schopnost monitorování práce druhých v týmu, a tím se zvyšuje pravděpodobnost výskytu sociálního zahálení (Hechter, 1987).

V případě, že i přes poznatky svědčící proti sestavování velkých skupin v souvislosti s černým pasažérstvím a zahálením, je třeba utvořit skupinu větší než 4 až 5 členů, což je několika výzkumy doporučená maximální velikost (Lowry et al., 2006; Wheelan, 2009), například z důvodů komplexity a náročnosti úkolu, pak je vhodné dbát na monitorování jednotlivců a jejich podílu na celkové práci. Vždy je však důležité, aby pedagog dobře zvážil, zda je na práci a pro dosažení vytyčených učebních cílů opravdu potřeba dané množství lidí při zvážení možných negativních dopadů na skupinové procesy (Bacon, 2019). Dle metaanalýzy, kterou provedl Karau a Williams (1993), je dostačující, aby bylo takovéto hodnocení individuálního přispění potenciálně možné. K tomu, aby bylo hodnocení individuální práce efektivní, je třeba identifikovat a znát práci jednotlivých členů a mít stanovenou normu, se kterou výkon můžeme porovnat. (Harkins, 1987; Harkins & Jackson, 1985; Harkins & Szymanski, 1989; Szymanski & Harkins, 1987). Identifikace výkonu jednotlivců je důležitá zejména u averzivních úkolů, u kterých můžeme předpokládat sníženou motivaci vyložit dostatečné úsilí k jejich splnění (Comer, 1995; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci 2020). Kromě zlepšení výkonu může přijetí výše zmíněných opatření mít také pozitivní dopad na pocíťovanou spokojenost členů skupiny, vnímání dobrého fungování týmu a celkové pozitivní vnímání týmové práce, ve smyslu dobrého způsobu učení se (Brooks & Ammons, 2003; Druskat & Wolff, 1999).

Opatření, jež lze přijmout v rámci lepší identifikace individuálního přispění jednotlivců skupinovému výslednému produktu, je zadat aditivní typ úkolu, jehož výsledek se skládá z částí práce, kterou dělají jednotlivci, dle toho, jak si práci společně rozdělí a je pro celkový výsledek nepostradatelná. Nestačí tedy výkon nejlepších členů skupiny jako u disjunktivního typu úkolu a zároveň se nejedná o konjunktivní úkol, který by závisel na výkonu nejhoršího člena týmu (Davies, 2009).

4.3. Komunikace v týmu a úkolová soudržnost

V rámci různých pojetí konceptu soudržnosti neboli koheze je ve spojitosti se sociálním zahálením důležitá soudržnost týmu v úkolu. Odkazuje na jednotnost a oddanost týmu dosáhnout vytyčeného společného úkolu (Carless & De Paolo, 2000).

Konstruktu kvality komunikace, jak ji definoval a vytvořil nástroj jejího měření Lowry et al. (2006), se skládá z pěti dimenzí. Jsou jimi: kvalita skupinové diskuse, vhodnost, detailnost, přesnost a otevřenost komunikace.

Lam (2015) provedl studii zabývající se kvalitou komunikace a úkolovou soudržností týmu v porovnání s několika proměnnými týkajícími se vytvoření skupiny tak, aby snižovala výskyt černého pasažérství a zjistil, že kvalitní komunikace v týmu koreluje se soudržností týmu v úkolu a facilituje snahu podílet se odpovídající měrou na práci, čímž snižuje sociální zahálení a zvyšuje spokojenost s prací v týmu v signifikantně větší míře než velikost skupiny. Velikost skupiny do pěti členů částečně napomáhá snížení sociálního zahálení, skrze umožnění kvalitní komunikace, jelikož větší počet studentů v týmu značně ztěžuje interakce mezi spolupracovníky (Lowry et al., 2006). K podobným závěrům o pozitivním vlivu skupinové soudržnosti na spokojenost se skupinovou prací došli i Bravo et al (2019).

4.4. Příprava na týmovou práci

Pokud se učitelé rozhodnou zapojit týmovou práci do výuky, měli by si zjistit, zda mají studenti předchozí zkušenost s tímto typem učení, který se velmi liší od běžné frontální výuky a vyžaduje zapojení odlišných dovedností. Mít zkušenost se skupinovou prací však nezaručuje, že si studenti osvojili kompetence potřebné pro efektivní fungování týmových procesů vedoucích k potřebným výstupům společné práce. Proto je důležité poskytnou studentům před zadáním samotného skupinového úkolu potřebné znalosti a nástroje, které budou během práce potřebovat a jejich nabytí jim pomůže předcházet vzniku možných negativních vedlejších účinků týmové práce nebo je řešit, pokud v průběhu práce vzniknou.

Týmová spolupráce zahrnuje chování, které reguluje výkon týmu a zároveň pod tímto pojmem rozumíme také chování, které drží tým pohromadě a udržuje skupinu v chodu. Spolupráci můžeme rozdělit do tří fází, a to na část před prací na samotném úkolu, během práce na úkolu a po dokončení práce. Každá z fází akcentuje určité schopnosti potřebné pro optimální fungování skupiny vedoucí ke splnění úkolu na výborné úrovni. V následujících odstavcích budou jednotlivá stádia rozebrána podrobněji.

Před prací na samotném úkolu se vytvoří tým, který se musí připravit na plnění úkolu, ujasnit si společný cíl práce, stanovit si plán postupu a domluvit se na plnění dílčích kroků. V této fázi, která zahrnuje stádia formování, normování a bouření dle Tuckmana (1977), je tedy zapotřebí, aby mezi sebou byli jedinci schopni komunikovat, stanovili si společná pravidla, sjednotili svá očekávání a individuální potřeby, v jeden společný záměr. Měli by vzájemně sdílet své slabé a silné stránky, aby dle nich přizpůsobili rozdělení práce a předešli nečekanému nárazu na překážku způsobenou neznalostí schopností a možností členů týmu. Tým také vytváří svou identitu, což je důležité pro skupinovou úkolovou soudržnost, která

mimo jiné předchází vzniku černého pasažérství a sociálního zahálení (Lam, 2015). Skupinové soudržnosti a jejímu vlivu na týmový proces byla věnována samostatná podkapitola 4.3.

Během práce na úkolu musí koordinovat a realizovat společnou činnost tak, jak si v předchozí fázi vytyčili, vyměňovat si informace, sdílet s ostatními své pokroky i nesnáze a přizpůsobit původní plán novým okolnostem, na které v průběhu práce narazí. Bez ochoty si vzájemně vypomoci, schopnosti flexibilně řešit problémy, které se mohou objevit, a otevřené efektivní komunikace nebude tým pravděpodobně schopen dosáhnout svého cíle v takové kvalitě, jakou si stanovil.

Po dokončení práce je třeba reflektovat výsledný produkt, zhodnotit jaké kroky byly užitečné a vedly ke kýženým výsledkům, co naopak práci ztěžovalo a čemu se pro příště vyvarovat. Tato týmová zpětná vazba se nazývá debriefing (McEwan et al., 2017).

Týmová práce je komplexní proces vyžadující mnohem více než běžná frontální výuka. Aby byla úspěšná, je potřeba zajistit, aby byli studenti obeznámeni s výzvami, které obnáší a měli předem představu, jak vyvstanuvší potíže řešit. Samozřejmě je také nutné vysvětlit, co má práce v týmu za cíl a jaké má výhody oproti individuální práci v daném kontextu, aby studenti měli pozitivní očekávání a motivaci odvést svůj díl práce a snažit se vypořádat s bezesporu náročnou formou výuky, v níž se musí učit spolupracovat na rozsáhlém projektu (Shimazoe & Aldrich, 2010).

Metaanalýza McEvana (2017) zkoumala různé možnosti tréninku týmové spolupráce zahrnující teoretické přednášky o komunikaci, debaty, workshopy, skupinovou práci a řešení problémů nanečisto. Nejúčinnější metodou pro zvýšení efektivity se ukázalo být aktivní získání znalostí z více oblastí týkající se týmového procesu ze sebezkušenostních experimentálních aktivit v kombinaci s předáním teoretických informací. Témata se mohou věnovat například zvládání konfliktů, naslouchání, vedení konstruktivní debaty, poskytování zpětné vazby, přijímání skupinových rozhodnutí, plánování a vymezení cílů, posilování soudržnosti, tvorbě bezpečného, přívětivého prostředí a mnoha dalším. Existuje mnoho krátkých cvičení, které adresují rozvoj ve zmíněných oblastech (např. Deeter-Schmelz et al., 2002). Všechny intervence měly alespoň středně velký pozitivní efekt na výkonnost v týmu. Ze zvýšení efektivity soudím, že i míra sociálního zahálení se zmenšila a černých pasažérů ubylo. Usuzuji tak na základě existence „nedobrovolných“ černých pasažérů, kteří svou práci neodvedou kvůli své vnímané nedostatečné kompetentnosti,

časovým možností, které se neslučují s ostatními členy týmu a neodvažují se požádat o pomoc a svou situaci řešit se svými spolupracovníky tak, aby nemuseli volit cestu zahálení (Hall & Buzwell, 2012; Webb, 1997). Získání znalostí o efektivní komunikaci tedy přispěje minimálně k redukci této části zahálení. Vlivu komunikace se podrobněji věnovala předchozí kapitola 4.3.

V případě, že na výuku týmové spolupráce není čas před zadáním skupinové práce, je možné potřebné dovednosti rozvíjet v jejím průběhu, pokud se vyučující ujme role průvodce týmovým procesem a je studentům nápomocný. Sám by měl mít teoretické znalosti o jednotlivých fázích vývoje skupiny a znát významné třecí plochy v každé etapě. Také je podstatné umět skupinám, jež narazí na překážku, s kterou si nebudou vědět rady, poskytnout nástroje, které jim pomohou problém překonat a snáze vyřešit. Každá skupina je jedinečná, a proto bych zde ráda objasnila, že nástrojem zde není myšlen univerzální návod, jak daný typ problému překonat, jakožto spíše zahájení debaty o problému a jeho možném řešení uvnitř skupiny s ve své podstatě supervizní dopomocí lektora, který může nápady skupiny směřovat konstruktivním směrem. Tímto způsobem se zachovají individuální potřeby a preference konkrétní skupiny a zároveň zajistí funkčnost zvoleného řešení.

V průběhu práce je možné pomoci studentům s rozdělením rolí v týmu a jasnému vymezení jejich části práce. Díky tomu je snadné rozpoznat individuální příspěví a tím snížit výskyt sociálního zahálení (Cohn, 1999). Tento krok je tedy vhodný jako prevence a v případě nerozhodnosti, neschopnosti nalézt konsensuální plán postupu nebo výskytu černého pasažera v týmu, může sloužit i jako účinná intervence. Další možností v případě, že při práci začnou mít studenti z něčeho konkrétního obavy, mohou je anonymně sepsat a ve výuce následně společně rozebrat i s ostatními skupinami a hledat možná východiska (Felder & Brent 2001; Oakley et al. 2004). K jakékoliv intervenci je nutné, aby lektor průběžně monitoroval vývoj skupinové práce, a aby se studenti nebáli při vyskytnutí se nepříjemností oslovit vyučujícího a požádat o pomoc.

5. Intervence a způsoby hodnocení

Odměna za skupinovou práci se značně liší podle zvolného způsobu známkování či bodování práce. Běžnou praxí hodnocení skupinové práce je získání známky za výsledný produkt, která je jednotná pro celou skupinu bez ohledu na příspěvní jednotlivých členů. Tento postup je však oprávněně vnímán jako nespravedlivý z pohledu jedinců, kteří práci odvádí nejen za sebe, ale jsou nuceni odvést ji i za černé pasažéry, pokud nechtějí získat horší známku (Aslanoğlu, 2017). Vnímaná distributivní a procedurální spravedlnost je dle Adamsovi teorie spravedlnosti, popsané v podkapitole 2.3., klíčová pro udržení motivace pro práci (Adams, 1963, 1976). Alternativní možnosti hodnocení, založené zejména na privatizaci zisků, které se snaží o zvýšení spravedlnosti udílení ohodnocení, jsou popsány v podkapitolách níže.

Davies (2009) doporučuje nechat studenty, aby si sami před počátkem projektu navrhli strategii, jakými se mohou vyrovnat s černým pasažérem a jaké postihy či metody by rádi využili, pokud se v průběhu práce vyskytnou. Tímto krokem se maximalizuje individuální vnímaná spravedlnost hodnocení a celková spokojenost s týmovou prací, jelikož si každá skupina může zvolit, jaký postih je z jejich pohledu adekvátní a pomůže jim k redukci zahálení. Už jen samotné vyjasnění toho, co je považováno za vhodné chování, jasných instrukcí a kritérií hodnocení působí jako prevence černého pasažérství a usnadňuje podniknutí včasného zakročení ze strany spolupracujících členů týmu (Bacon 2019; Erez & Somech 1996; Harkins 1987; Young & Henquinet 2000).

Základním pravidlem při zadání skupinové práce by kromě jasného představení požadovaného úkolu mělo být i neméně důležité transparentní vymezení kritérií, dle kterých bude finální práce hodnocena a jakými pravidly se řídí. (Bacon 2019; Harding, 2018a; Shimazoe, 2010). Pokud skupinovou práci ošetříme tak, aby výkony jednotlivců bylo možné identifikovat a následně hodnotit, například skrze průběžnou evaluaci jedinců v různých fázích procesu či za pomoci samotných studentů, kteří do výstupu práce zařadí krátký odstavec pojednávající o práci jednotlivých členů a informaci na jaké části projektu se významně podíleli, pak je možné zavést i další opatření, jenž snižují výhodnost černého pasažérství (Samarakoon et al., 2021). Je jimi například přerozdělení celkového zisku skupiny dle příspěvní jednotlivců k výslednému skupinovému produktu nebo částečná modifikace jednotné skupinové známky pro jednotlivce. Možná opatření jsou popsána v následujících podkapitolách.

5.1. Metoda kumulativního rozdělení známky

Použití této metody zahrnuje procentuální ohodnocení vynaloženého úsilí každého jedince při skupinové práci ostatními členy skupiny, založené na slovní zpětné vazbě, týkající se předem zadaných oblastí hodnocení spolu s procentuálním ohodnocením celkového příspěví. Skupina je ohodnocena jako celek, ale jedinci dostanou modifikovanou finální známku dle zprůměrovaného hodnocení od svých spolupracovníků ze základu bodového ohodnocení, které tvoří body získané za projekt celou skupinou. Pokud by skupina za projekt získala 100 bodů, pak jedinec, jehož úsilí vloženo do skupinové práce bylo vyhodnoceno ostatními průměrně na 80 %, pak získá tento člen týmu za projekt 80 bodů (Brooks & Ammons, 2003).

Tato metoda je velice kladně hodnocena studenty z hlediska férového ohodnocení, zlepšuje pozitivní vnímání skupinové práce a je vnímána jako vynikající způsob, jak se vypořádat s černými pasažéry. Maiden a Perry (2011) ve své studii, kde zkoumali preference a dojmy studentů ohledně pěti vybraných metod, které slouží k redukci černého pasažérství, získali data poukazující na nejméně 88 % míru souhlasu s výše zmíněným tvrzením.

Nevýhodou tohoto postupu je, že nemusí černé pasažéry odradit od nepřispívání k práci a zároveň může být pracujícím členům dostatečným prostředkem k potrestání černého pasažéra, takže nemají motivaci zahálčívání na jeho chování včas upozornit či se ho snažit zapojit do skupinové práce, pokud nevyvine vlastní iniciativu (Brooks & Ammons, 2003).

5.2. Metoda 80/20

Jiná možnost, která zohledňuje individuální příspěví ke skupinové práci je využití známkování 80/20, při kterém 80% známky tvoří ohodnocení skupiny jako celku vyučujícím a zbylých 20% se zakládá na anonymním dotazníku, jež vyplní každý člen týmu o zbývajících spolupracovnících a zhodnotí právě jejich podíl na celkovém výsledku. Tento způsob však příliš nevyhovuje samotným žákům a učitelům se nelíbí, jelikož si studenti mohou vzájemně úmyslně vylepšovat známku a ani studentům se nejeví jako vysoce účinný proti černému pasažérství (Maiden & Perry 2011).

5.3. Průběžné kumulativní posouzení vrstevníky

Tento komplexní a zároveň snadno aplikovatelný bodový systém pro hodnocení členů týmu zavedl a otestoval Poddar (2010). Využívá prvky ohodnocení vrstevníky dle specifických kritérií a metodu kumulativního rozdělení známky. Skupina se musí společně dohodnout na termínech meetingů, datech odevzdání určité části práce a přidělit splnění těchto aktivit

určitý počet bodů. Je možné také zařadit položku hodnotící kvalitu odevzdané práce, která je však problematická a studenti ji neradi využívají. Průběžně tedy vyplňují tento formulář, přidělují body jednotlivým členům a takto vyplněnou tabulku odevzdávají každé dva týdny vyučujícímu, který jasně vidí, kdo se na práci podílí méně a může studenta na jeho chování a z něj plynoucí důsledky snížení známky upozornit. Na konci je skupině udělena známka a studentům přepočítána na finální individuální ohodnocení dle celkového procentuálního příspěví k práci.

Tento způsob hodnocení učitele časově nezahlučuje, působí jako prevence černého pasažérství, umožňuje změnu chování v průběhu práce a učí studenty týmovým dovednostem ve větší míře, díky včasnému zásahu v průběhu práce, než ostatní systémy (Poddar, 2010).

Je třeba zvážit jeho negativa, která byla v původní studii opomenuta. Pro studenty je časově náročnější z důvodu nutnosti dohodnout se na bodovém systému, což je však možné vyřešit plošným přidělením fixních bodů za určitý typ aktivity učitelem. V případě zařazení položky „kvalita práce“ by mohlo dojít k projekci konfliktů ve skupině do hodnocení a potrestání určitého člena nižším obodováním z důvodu osobních neshod, jelikož stačí, pokud bodování odsouhlasí většina. Tato položka by také penalizovala méně schopné členy týmu, pokud by jim ostatní s jejich částí nevypomohli. V případě, že tato položka nebude zařazena, vyskytne se problém ve formě nepostihnutí záměrných zahálejších, kteří odevzdávají práci včas, ale v nedostačující kvalitě. Dále systém penalizuje i ty, kteří nezahálí s prací, nicméně se nemohou dostavovat osobně na setkání z důvodu nekompatibilního časového rozvrhu s většinou ostatních členů. I prosté krátkodobé onemocnění by v tomto systému znamenalo ztrátu bodů. Ve své podstatě tedy nedokáže rozlišit mezi těmi, kdo zahálají záměrně a těmi, kteří nemohou jinak, a zároveň neposkytuje oporu, aby mohli své nedobrovolné zahálení skupině vynahradit alternativním způsobem.

Jak vyplývá z úvahy výše, bylo by vhodné přidat možnost získání bonusových bodů, které by mohly napravit ztráty způsobené nedobrovolným zahálením. Pokud někdo nemůže dorazit na meeting, mohl by udělat nějakou práci navíc například formátování textu, design prezentace, komunikaci s učitelem, získání informací k projektu navíc apod. Skupina by se také mohla dohodnout na určité míře tolerance ztráty bodů, která ještě nebude znamenat snížení známky.

5.4. Ohodnocení vrstevníky a zpětná vazba

Ohodnocení vrstevníky, známé i v českém prostředí pod pojmem „peer evaluace“, je definována v kontextu této práce jako hodnocení člena týmu jeho spolupracovníky, na základě jeho výkonu, kvality, hodnoty a výsledku práce (Topping, 1998).

Výzkumy, zkoumající vliv ohodnocení vrstevníky a zpětnou vazbu od kolegů ve vlastním týmu na sociální zahálení, nepodávají jednoznačné výsledky. Existuje totiž mnoho možností, jak ji lze aplikovat. Může se jednat o jednorázové závěrečné zhodnocení, mnohonásobnou zpětnou vazbu během celé práce, mohou a nemusí být předem zadaná konkrétní kritéria k evaluaci a další rozdíly. V následujících odstavcích budou popsány rozdíly, které byly zjištěny mezi jednotlivými způsoby použití zpětné vazby.

Jednorázová evaluace jen po skončení práce může vést k tomu, že černí pasažéři nedostanou zpětnou vazbu ke svému nevhodnému chování včas a ostatním členům postačí vidina, že jej mohou potrestat právě skrze závěrečné hodnocení.

Vhodnější by tedy byla průběžná opakovaná zpětná vazba, jenže zde je problém její nerealizovatelnosti v početnějších kurzech z kapacitních důvodů vyučujícího. Záleží také na tom, zda je peer evaluace využíváno pro účely známkování nebo jako informativní zpětná vazba sloužící k rozvoji. Druhá varianta vede ke zlepšení vnímání komunikace mezi členy týmu, což nepřímo negativně ovlivňuje výskyt sociální zahálení. Její výhodou je posílení spolupráce a nezahlcení učitele, jelikož členové si mohou vymezit čas na vzájemnou zpětnou vazbu uvnitř skupiny do svých meetingů bez nutnosti kontroly vyučujícím. Zároveň nehrozí takové riziko zkreslení a neférové zpětné vazby (Tosuntaş, 2020).

Uskutečnitelným kompromisem je jednorázová zpětná vazba v průběhu práce, a pokud je během ní někdo posouzen jako méně přispívající k práci, a tedy vyhodnocen jako zahálejší, pak se celý tým sejde s vyučujícím a proberou další postup, jak bude chování zahálejšího dále řešeno a případně potrestáno v rámci snížení známky (Davies, 2009).

Vzájemné hodnocení členů skupiny je samo o sobě cennou zkušeností, jelikož se učí identifikovat nefunkční, neefektivní chování, které neblaze ovlivňuje celkový výkon i spokojenost členů týmu, konstruktivně ho popsat a nacházet možnosti, jak ho vhodně nahradit, tak, aby skupinové práci přispívalo (Brooks & Ammons, 2003; Shimazoe, 2010). V rámci zpětné vazby by nemělo být opomenuto vyzdvižení i pozitivních aspektů společné

práce a příspěvky jednotlivců, čímž se upevní představa funkčního jednání a dá vzor možné nápravy pro zahálejší. Hodnocený by neměl být jen výkon, ale také zapojení do vnitroskupinových procesů (Shimazoe, 2010). Tímto způsobem se zvědomí příslušnost ke skupině, a jelikož kvalitní zpětná vazba úzce souvisí s otevřenou komunikací, která napomáhá přechodu k internalizaci zájmů skupiny, snižuje se tendence k zahálení (Brechner, 1977; Dawes et al., 1977; Lam, 2015; Stern, 1976; Strong & Anderson, 1990). Celkově se jedná o přístup podporující sounáležitost spolupracovníků a autonomii, jelikož hlavní činitelem v řešení zahálení jsou samotní studenti.

5.5. Varování a vyloučení

Pokud se učitel rozhodne pro tento způsob hodnocení snižující černé pasažerství, znamená to, že student, který nepracuje nebo pracuje méně v porovnání se zbytkem skupiny, dostane nejprve varování od svých spolupracovníků, aby mohl své chování napravit do určitého termínu a zlepšit svůj výkon na požadovanou spravedlivou úroveň. Písemná zpětná vazba, které se mu tímto dostane, by měla obsahovat konkretizaci nároků, jež na něj skupina klade a upřesnění, co přesně má splnit, aby byla změna jeho chování považována za úspěšnou a hodnou stažení předchozího varování bez dalších důsledků. Učitel by měl být o varování i jeho obsahu obeznámen. Pokud tyto požadavky černý pasažér nesplní bude jeho známka oproti známce skupinové zhoršená. Je zde také možnost přikročit k tvrdšímu potrestání nespolečnosti, a to vyhození ze skupiny. Učitel má poté možnost zadat takové osobě individuální práci, vytvořit skupinu složenou z vyloučených černých pasažérů nebo ho ohodnotit nula body a nesplněním zadané skupinové práce. Samozřejmě je třeba, aby byli studenti s postupem předem obeznámeni a znali důsledky nežádoucího chování, což doporučuje i Harding (2018a) u dalších metod. Hrozba potrestáním nemusí vést nutně k prevenci výskytu černých pasažérů, nicméně by měla být účinná při jejich nápravě v průběhu skupinové práce. Náprava nemusí být ideální a z černých pasažérů se mohou místo adekvátně pracujících kolegů stát „jen“ zahálejší odevzdávající jen nejnutnější práci ve špatné kvalitě. Nejvíce odstrašující je samozřejmě definitivní vyloučení z práce na projektu bez získání ohodnocení, respektive s ohodnocením „nesplnil“ či nula bodů (Abernethy & Lett, 2005; Maiden & Perry, 2011).

S použitím varování se pojí problém zdráhání se oficiálně černého pasažéra nahlásit, zejména pokud je následně zvolen nejtvrďší postih a nemožnost si známku za skupinovou práci nahradit jiným způsobem (van den Herik & Benning, 2021; Strong & Anderson 1990), což vede ke snížení efektivity této metody (Maiden & Perry, 2011). Ve větší míře je tato

neochota stěžovat si a nahlásit problematického člena v kolektivistických kulturách, například v Tanzanii a na Srí Lance (Milinga et al., 2019; Samarakoon et al., 2021). Důvodem může být větší tolerance k černému pasažérství (Payan, 2010).

Při výběru efektivní metody je tedy vhodné přihlížet i ke kulturním odlišnostem a vysoké neochotě řešit problém černého pasažérství s vyučujícím, pokud nejsou předem zavedené mechanismy, jak se s fenoménem mohou vypořádat, které by poskytly studentům podporu vyučujícího a celkovou oporu při snaze problém vyřešit (van den Herik & Benning, 2021).

5.6. Testování znalostí o průběhu a obsahu skupinové práce

Poslední dvě, v této práci zmíněné, možnosti hodnocení přinášejí podpůrné prvky, které pomohou zajistit větší pocit vnímané spravedlnosti, čímž mohou udržet motivaci spolupracovníků a větší spokojenost, nepřímo snižují pravděpodobnost výskytu sociálního zahálení a zajišťují dodatečné potrestání černých pasažérů (Adams, 1963, 1976; Price, 2006).

První možností je test či esej o průběhu týmové práce po odevzdání výsledného produktu. V tomto případě lektor uděluje studentům dvě známky. Jednu za společný výkon a druhou za individuální zodpovězení otázek, které se týkají procesu spolupráce a detailních znalostí k odevzdanému projektu. Dle studie provedené Maidenem a Perrym (2011) je tento postup vnímán studenty jako spravedlivý, nicméně nepříliš účinný. Sociálním zahálejícím může stačit dobrá známka za skupinovou práci a splnění podmínek zakončení kurzu na nejnižší možné úrovni, takže pro ně špatná známka z testu nemá hodnotu. Navíc si mohou nastudovat finální výstup ze skupinové práce, doptat se ostatních členů skupiny na detaily a díky tomu bez větších obtíží obstát v přezkoušení.

Je zde také možnost pouze obeznámit studenty s tím, že budou dotazováni na porozumění projektu, zejména na část, na níž se oni sami nejvíce podíleli a jejich odpovědi zvaženy při finálním ohodnocení. Tato poněkud neurčitá formulace důsledků slouží jako výstraha a zabraňuje tomu, aby si zahálející mohli spočítat jaká známka jim dostačuje, jelikož nevědí, do jaké míry bude neschopnost odpovědět na pokládané otázky ovlivňovat jejich konečnou známku. Přestože tato modifikace postrádá prvek naprosté transparentnosti a konkrétnosti, je studenty vnímaná jako účinná proti sociálnímu zahálení v jakékoliv podobě. Pokud by totiž neodváděl kvalitně svou práci a skupina ji musela do značného rozsahu vylepšovat, nebyl by schopný odpovědět na detailní dotazy (Samarakoon et al., 2021). Riziko nespokojenosti pracujících jedinců z důvodu ne zcela specifického způsobu hodnocení by

však nemělo být opomenuto. Věřím, že může být zmírněno počátečním ujištěním, že člen, který se na práci opravdu podílel, na dotazy zvládne odpovědět.

5.7. Odprezentování práce náhodně zvoleným členem skupiny

Druhé spíše podpůrné možnosti hodnocení se věnuje tato podkapitola. Zakládá se na udělení známky celému týmu na základě finálního představení produktu jediným náhodně zvoleným členem, což zaručuje vysokou motivaci, aby každý z členů věděl, o čem projekt je a dokázal odpovědět na případné dotazy. Ostatní členové ho mohou na konci projevu částečně doplnit či upozornit na opomenutí představení určité části projektu, aby se mluvčí mohl doplnit. Tímto způsobem se zvýší snaha monitorovat pochopení zpracovaného tématu napříč skupinou (Swaray, 2012). Černí pasažéři i zahálejší se tedy musí naučit alespoň faktické poznatky a porozumění látce, které měli při práci získat, přestože si neosvojí dovednosti spojené s realizací týmového projektu (Harding, 2018a). Minimálně tedy nemohou zahálet při přípravě na prezentaci projektu, jelikož by bez ní žádné benefity ve formě dobré známky bez vlastního přičinění nedostali.

6. Shrnutí teoretické části

Práce představila fenomén sociálního zahálení a černého pasažérství v rámci týmových či skupinových projektů na školách. Výzkumy se shodují, že tyto fenomény jsou vnímány studenty jako problém a jedna z největších překážek při realizaci práce v této skupinové podobě. Zároveň je možné výskyt těchto jevů výrazně zmírnit nebo alespoň potlačit negativní dopady, které má na ostatní pilně pracující spolupracovníky. Z tohoto důvodu bylo cílem práce prozkoumat možné způsoby prevence, intervence a nastavení hodnotících mechanismů skupinové práce tak, aby se studenti s překážkami tohoto typu s vyšší pravděpodobností vůbec nesetkali, setkali pouze v malé míře, dokázali se s nimi lépe vypořádat pomocí nabídnutých a představených nástrojů či si z práce neodnášeli značně negativní zkušenost. Věřím, že vytyčeného cíle bylo dosaženo.

V rámci prevence byly představeny možnosti seskupení týmů dle určitého vzorce, rozvoj komunikačních a týmových dovedností před započítím práce. Poměrně konstantně se výzkumy shodují na raději menší velikosti skupiny přiměřeně ke zvažení komplexity úkolu. Taktéž vhodný typ komunikace, celková příprava na práci v týmu a objasnění důvodu její volby a přínosů je značně přínosné. V rámci sestavení týmu nelze jednoznačně určit, který z přístupů je nejvhodnější. Každý má své silné a slabší stránky, které je třeba individuálně posoudit a zvážit společně s hlavními cíli vyučujícího, případně preferencemi studentů.

V sektoru intervence a mechanismy hodnocení se jednalo zejména o možnost problém řešit s vyučujícím v roli facilitátora týmové debaty nad řešením problému, možnost zahálajícího ze skupinové práce vyloučit, nahlásit a zjednat nápravu či jinak potrestat. Většinou se metody soustředí na určitý způsob modifikace běžně používaného společného skupinového zisku na individuální, beroucí v potaz výsledný produkt i přispění jednotlivce. Ráda bych na tomto místě vyzdvihla metodu kumulativního rozdělení známky, která napříč výzkumy vykazovala stabilní kladné účinky, je jednoduše aplikovatelná, nezahlcující vyučujícího a studenti jsou s ní spokojeni.

Přínosy práce tkví v uceleném přehledu přínosů i úskalí používaných a vědecky ověřených metod k redukci sociálního zahálení, které se opakovaně ukázaly být efektivní jakožto i těch, které fungují pouze v omezené míře či přináší kýžené výsledky v úžeji vymezených podmínkách. Využití některých metod je značně náročné, čímž jsou myšleny zejména

reálné časové možnosti vyučujících a jednoduchost aplikace metody v praxi, což jsou důležité aspekty, které je vždy nutno vzít v potaz.

Shledávám podstatným zmínit fakt, že na jednotlivé metody bylo nahlédnuto pouze z pohledu tří motivačních teorií a je možné, že zcela odlišná perspektiva či motivační teorie by dokázala lépe objasnit mechanismy, kterými představené metody ovlivňují výskyt a negativní dopady sociálního zahálení. Jedná se však spíše o návrh možného směřování dalších prací věnujících se tomuto tématu s tímto zaměřením, jelikož této doméně nemohl být z důvodů hlavního cíle a omezeného rozsahu práce věnován dostatečný prostor.

II. Empirická část

7. Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit středoškoláky preferované opatření ke snížení výskytu sociálního zahálení a následně prozkoumat účinnost tohoto opatření proti sociálnímu zahálení a celkovou spokojenost i nespokojenost studentů se skupinovou prací při jejím použití.

7.1. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumné otázky jsou v následujícím znění. Bude vnímané sociální zahálení spolupracovníků při použití preferovaných opatření nižší oproti běžně zadané skupinové práci? Bude po využití preferovaných opatření vyšší celková spokojenost se skupinovou prací v porovnání s běžně zadanou skupinovou prací?

Hypotézy plynoucí z výzkumných otázek jsou formulovány následovně.

H1: Experimentální skupina bude reportovat nižší vnímané sociální zahálení spolupracovníků oproti skupině srovnávací.

H2: Experimentální skupina bude reportovat vyšší celkovou spokojenost se skupinovou prací oproti skupině srovnávací.

Pro potvrzení hypotéz je třeba dosažení předem stanovené statistické hladiny významnosti p ($p < 0.05$) ve statistických testech, které budou blíže popsány v podkapitole 8.4. Statistická analýza.

8. Metodika

8.1. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor bude sestávat z žáků navštěvujících prezenčně střední školu, přičemž je třeba účasti vždy dvou paralelních tříd z jedné školy na stejném předmětu pod vedením stejného vyučujícího, který v rámci plnění předmětu vyžaduje dlouhodobou známkovanou týmovou či skupinovou práci. Dlouhodobou týmovou či skupinovou práci se rozumí vyčlenění alespoň měsíční lhůty na její plnění a požadavkem jednotného výstupu odevzdaným za minimálně dva spolupracující spolužáky, kteří k sobě byli na počátku přidělení.

Podmínka stejného vyučujícího a předmětu v rámci jedné školy je důležitá pro omezení nežádoucích proměnných při porovnávání srovnávací a experimentální skupiny, které by mohly ovlivnit získaná data a ve svém důsledku i výsledky celé studie. Takovýto postup povede ke snížení neekvivalence skupin a ke zvýšení vnitřní validity. Další podmínkou pro účast ve výzkumu bude podepsání informovaného souhlasu, který bude blíže představen v podkapitole 8.5. Etika výzkumu.

Potřebná velikost vzorku, a to 328 participantů ($n = 328$), byla spočítána pomocí aplikace Gpower 3.1 (Faul et al., 2007), což znamená alespoň 6 škol, tedy 12 tříd za předpokladu, že ve třídě je 28 žáků. Požadovaná velikost efektu vyjádřena Cohenovým d ($d = 0.4$) byla stanovena na středně velký efekt (Cohen, 1988). Byla zvolena hladina významnosti α ($\alpha = 0.05$) a statistická síla ($(1-\beta) = 0.90$).

8.2. Měřicí nástroje

V rámci výzkumu budou použity dva inventáře a dva dotazníky. Všechny budou administrovány formou tužka-papír ve třídách během výuky. První dotazník zjišťující preference žáků pro formát skupinové práce skrze preferenční výběr bude sestaven na základě představených možností prevence, intervence a hodnotících mechanismů při sestavování skupinové práce. Dotazník bude administrován před zahájením práce pouze experimentální skupině a bude měřit preference v každé ze tří kategorií, zmíněných v předchozí větě. Výsledkem dotazníku je komplexní opatření pro zadání týmové práce zahrnující preferovanou prevenci, intervenci a mechanismus hodnocení. Participantů budou v každé kategorii označit až tři položky a přiřadit jim 1, 2 a 3 body dle pořadí své preference. Tedy nejvíce preferovaná možnost získá 3 body, druhá preferovaná možnost 2 body a třetí preferovaná možnost 1 bod. Následně budou sečteny body všech participantů u

jednotlivých možností a z každé kategorie vybrána položka s nejvyšším počtem bodů. V případě, že by položky měly shodně nejvyšší počet bodů přihlédne se k větší četnosti zisku 3 bodových odpovědí. Celé znění dotazníku na zjišťování preferencí o zadání skupinové práce je přiloženo v sekci Přílohy, konkrétně Příloha 1, na konci práce.

Níže zmíněné inventáře budou standardizovány pomocí dvojitého zpětného překladu do českého jazyka, který vyžaduje alespoň dva překladatele s jazykovou úrovní rodilého mluvčího českého a zároveň původního jazyka inventáře, z nichž jeden nejprve test přeloží do českého jazyka a druhý následně české položky zpět do jazyka původního, což umožní porovnání, zda překlad zachoval co možná nejpřesnější vyjádření. Překlad bude shledán uspokojivým v případě, že se zpětně přeložené položky budou významově shodovat s těmi zcela původními. Díky tomuto postupu bude možné položky upravit do finální nevhodnější podoby a psychometricky analyzovat na pilotním vzorku o velikosti alespoň 100 lidí. Reliabilita bude odhadnuta pomocí výpočtu koeficientu vnitřní konzistence položek (Cronbachovo alfa) a výpočtu test-retestové reliability. V případě, že budou shledány jako vyhovující psychometrickým standardům, budou vytvořeny české normy a inventáře v rámci výzkumu administrovány po ukončení skupinové práce všem participantům.

Druhým nástrojem je 13 položkový inventář “Coworker Social Loafing Scale (CSLS)”, představený v práci Ülkeho (2006), který se týká vnímaného sociálního zahálení spolupracovníků ve skupině. Inventář měří odpovědi na pětibodové Likertově škále od silně nesouhlasím (1) po silně souhlasím (5). Tři položky inventáře jsou reverzní. Výsledný skóre se skládá ze sumy všech odpovědí po překódování reverzních položek. Nejnižší možný dosažitelný skóre odpovídá hodnotě 13 a indikuje nízký až nulový vnímaný výskyt sociálního zahálení. Nejvyšší skóre odpovídá hodnotě 65 a indikuje vysokou vnímanou míru sociálního zahálení spolupracovníků.

Třetí nástroj, 38 položkový inventář “Global Satisfaction Scale (GSS)”, který v této anglické podobě představil Keyton (1991), se zaměřuje na celkovou spokojenost s prací ve skupině. Položky měří dvě dimenze, a to vnímanou spokojenost a vnímanou nespokojenost s postupem práce vedoucí ke splnění skupinového úkolu. Inventář měří odpovědi na sedmibodové Likertově škále od rozhodně nesouhlasím (1) po rozhodně souhlasím (7). Výsledný skóre se skládá ze sumy všech odpovědí. Před sečtením odpovědí do výsledného skóru je třeba překódovat 14 položek měřících vnímanou nespokojenost, které jsou

reverzní. Nejnižší možný dosažitelný skór odpovídá hodnotě 38 a indikuje nízkou spokojenost. Nejvyšší skór odpovídá hodnotě 266 a indikuje vysokou míru spokojenosti.

Posledním dotazníkem k vyplnění bude krátký sociodemografický dotazník zjišťující ročník studia, pohlaví, počet sourozenců a pořadí narození probanda, úroveň ovládnutí českého jazyka, čas strávený v České republice v konkrétních letech, průměrnou známku z předmětu, ve kterém probíhal výzkum, z minulých let a otázku na počet lidí v jejich skupině na právě ukončenou skupinovou práci.

8.3. Procedura

Bude sestaven seznam všech státních středních škol v České republice a školy budou osločovány jednotným emailem, a to náhodně a postupně, až do dosažení minimálního počtu participantů a zahrnutí 15–30% rezervy, což jsou odhadem 2–4 třídy, pro ošetření rizika odstoupení některých účastníků z výzkumu nebo nekompletní vyplnění dotazníků, a tedy i snížení počtu získaných dat od probandů. Školy budou následně vybrány dle účelu, jelikož je třeba zajistit, aby splňovaly podmínky vymezené v podkapitole 8.1, Výzkumný soubor. Na každé škole zařazené do výzkumu po splnění podmínek a souhlasu s realizací výzkumu bude náhodně vybrána jedna ze dvou tříd, která bude sloužit jako srovnávací skupina a druhé třídě se dostane zjištění a aplikace preferencí na skupinovou či týmovou práci. Vedení školy a vybraní učitelé budou seznámeni s cíli a průběhem výzkumu. Společně s participanty a jejich zákonnými zástupci dostanou všichni zúčastnění informovaný souhlas.

Dále bude experimentální skupině před zadáním skupinové práce administrován dotazník na zjišťování preferencí o zadání skupinové práce, popsany v podkapitole 8.2. Nejpreferovanější položky, tedy ty s nejvíce body získanými skrze preferenční výběr participantů, budou využity na následující vyučující hodině při zadávání skupinové práce a jejich parametrů. Po skončení lhůty pro odevzdání finálního produktu budou žákům v obou třídách bez ohledu na to, zda se jedná o experimentální či kontrolní skupinu, administrovány následující dotazníky. Inventář na vnímané sociální zahálení spolupracovníků, spokojenost s prací ve skupině, nespokojenost s prací ve skupině a dotazník zjišťující základní sociodemografické údaje. Inventáře spolu s dotazníkem budou označeny anonymním kódem tak, aby bylo možné je následně spárovat v rámci jedné skupiny. Následně bude provedena statistická analýza dat, její následná interpretace a sepsání výstupů výzkumu. Všem zúčastněným bude poděkováno za účast ve studii a v případě zájmu s nimi budou

sdíleny závěry celé studie. Vyučujícími a školám bude poskytnuto doporučení pro praxi a manuál k aplikaci jednotlivých postupů včetně dotazníku na zjišťování preferencí žáků a jeho vyhodnocení.

8.4. Statistická analýza

Analýza dotazníku na zjišťování preferencí o zadání skupinové práce byla popsána při představení samotného nástroje v podkapitole 8.2.

V rámci statistického vyhodnocení dat z inventářů celkové spokojenosti se skupinovou prací, celkové nespokojenosti se skupinovou prací a vnímaného sociálního zahálení spolupracovníků je třeba data nasbíraná v papírové formě zanezt do excelové tabulky. Inventáře jsou hodnoceny na slovní Likertově škále. Je nutné převést slovní škálu do číselného formátu. Výsledné skóre, tedy hrubý skór, každého participanta je součtem všech položek daného inventáře. V případě inventáře vnímaného sociálního zahálení spolupracovníků je také třeba překódovat tři položky, které jsou reverzní, a poté provést součet hodnot všech položek, čímž získáme hrubý skór. Přesné instrukce k výpočtu, včetně označení reverzních položek budou přiloženy ke znění českých inventářů po jejich překladu.

Vyřadíme nekompletní data tzn. ta, kdy respondent nevyplnil všechny položky inventáře. V případě, že v jedné třídě bude více než 15% nedokončených dotazníků, bude třída vyřazena z analýzy. Statistická analýza bude provedena v programu jamovi 1.6. Získáme základní deskriptivní statistiku sociodemografických údajů pro popis reálně nasbíraného vzorku. Pro testování hypotéz bude následně využito oboustranného t-testu pro dva nezávislé výběry. Celkem budou provedeny dva samostatné t-testy pro každou dvojici tříd z jedné školy. V každém se porovná hrubý celkový skór všech participantů z experimentální třídy s celkovým hrubým skórem participantů ze třídy srovnávací, které získali v inventářích CSLS a GSS. Provedeme test homogenity, abychom zjistili, zda data splňují podmínky pro použití t-testu bez nutnosti dalších korekcí. Pokud vzorek nebude homogenní ($p \leq 0.05$) budeme muset tento signifikantní statistický rozdíl v rozptylech korigovat využitím Welshova t-testu. Dále vytvoříme graf znázorňující průměry jednotlivých tříd, deskriptivní tabulku rozdělenou dle tříd, průměry hrubých skórů jednotlivých inventářů, směrodatnou odchylkou, standardní chybou a spočítáme velikosti efektu a rozdíl průměrů s 95% konfidenčním intervalem.

8.5. Etika výzkumu

Výzkum bude před samotnou realizací předložen Komisi pro etiku ve výzkumu Filozofické fakulty Univerzity Karlovy ke schválení a bude přistoupeno k jeho uskutečnění pouze v případě, že bude shledán eticky vyhovujícím. Etické otázky budou ošetřeny skrze informovaný souhlas instituce školy, participantů a v případě jejich nezletilosti taktéž souhlasem jejich rodičů s vyplněním dotazníků a inventářů zmíněných v podkapitole 8.2. Účastníci budou předem seznámeni s cílem výzkumu, dotazníky a inventáři, které budou v rámci studie vyplňovat. S účastí na výzkumu nejsou spojena žádná očekávaná rizika. Účast je zcela dobrovolná, anonymní a bez nároku na odměnu. Participanty uvedená data nebude možné v jakékoliv části studie spojit s konkrétní osobou a budou použita výhradně v rámci bakalářské práce. Kdykoliv v průběhu sběru dat je možné odstoupit z výzkumu písemnou žádostí o stažení předchozího souhlasu s účastí na výzkumu. Jelikož je však skupinová práce součástí výuky, nebude pravděpodobně učitelem umožněno nepodílet se na jejím vypracování i přes zavedené modifikace. Účastníci při podpisu informovaného souhlasu souhlasí se zpracováním a zveřejněním nasbíraných dat a v případě jakýchkoliv dotazů se mohou obracet na uvedenou emailovou adresu. Po ukončení výzkumu bude následovat debriefing s představením přínosů použité metody a škole budou poskytnuta praktická doporučení vzešlá z výsledků studie a krátká metodika, aby bylo možné využívat modifikaci na základě zjištěných preferencí žáků do budoucna, pokud se ukáže, že je tento postup efektivní. Veškerá nasbíraná data budou bezpečně uchována v uzamčeném prostoru, ke kterému bude mít přístup pouze výzkumník uvedený v informovaném souhlasu.

9. Diskuse

V následujících odstavcích budou rozebrány zejména limity a rizika navrhovaného výzkumu společně s pečlivým zvážením možností jejich minimalizace a důsledků.

Vzorek, který bude pro realizaci výzkumu vybrán může být ovlivněn vedením školy, která může nabídnout jen určité vybrané třídy, předměty či vyučující podle svého uvážení, což může zkreslit nasbíraná data a omezit celkovou zobecnitelnost získaných výstupů v případě, že by záměrně vynechali určité třídy, které by například vnímali jako problematické či prospěchově na nižší úrovni. Důvodem k takovému jednání by mohla být snaha prezentovat pouze elitní třídy, aby se škola jevila v lepším světle. Samozřejmě by mohlo dojít i ke zkreslení na opačném pólu se snahou vnímané problematické třídy skrze výzkum vylepšit. Toto zkreslení bude ošetřeno informováním odpovědných osob o těchto skutečnostech a prosbou k nabídnutí všech tříd, které budou v daném pololetí realizovat skupinovou práci. Dalším opatřením bude náhodný výběr experimentální třídy.

Jelikož se jedná o kvaziexperiment a skupiny jsou předem přirozeně vytvořeny, zároveň jejich výběr se bude odvíjet od kladné odpovědi vedení oslovených škol, nelze zaručit reprezentativnost skupin a jejich vyváženost z hlediska pohlaví, sociodemografických charakteristik, motivací k serióznímu vyplnění dotazníků a inventářů, vztahu k předmětu či vyučujícímu a dalších vlastností, které mohou hrát roli. Na druhou stranu budou vyváženy vzděláním, věkem a přibližně i počtem, což jsou důležité proměnné a školy budou osloveny náhodně a postupně z celkového seznamu státních středních škol v České republice. Žáci budou motivováni k serióznímu vyplnění dotazníků skrze zmínění přínosů, které to pro ně i další ročníky může mít. Podobným problémem mohou být i specifika vyučujícího, předmětu a vztahu studentů k oběma zmíněným proměnným. Z tohoto důvodu se budou porovnávat vždy dvě třídy, které mají tyto podmínky společné.

Největší riziko představují chybějící data od žáků, kteří se odmítnou studie zúčastnit a otázkou zůstává, jak nejlépe s takovou situací pracovat, pokud nastane. Díky dotazníku, který bude obsahovat i dotaz na počet lidí ve skupině a rozpoznatelnost dotazníků a inventářů z jedné skupiny díky přiřazení anonymního společného kódu bude možné vysledovat, v jakých skupinách se tyto žáci vyskytli. Při interpretaci dat bude brán zřetel na tento fakt a analýzy budou provedeny jak na celkovém souboru, tak na souboru s vyřazením těchto skupin a jejich výsledky porovnány mezi sebou.

Výzkum obohatí budoucí výzkumné možnosti o prověřené české verze tří inventářů, jmenovitě inventáře sociálního zahálení spolupracovníků, spokojenosti se skupinovou prací a nespokojenosti se skupinovou prací. Taktéž bude k dispozici zcela nový dotazník na zjišťování preferencí pro výběr komplexního opatření proti sociálnímu zahálení a jeho dopadům při zadávání skupinové práce.

Celý výzkum bude včetně veškeré metodiky, cílů a hypotéz z důvodu transparentnosti předem preregistrován na webové stránce pro otevřenou vědu <https://osf.io/>.

10. Závěr

Výzkumy ne vždy došly ke shodným závěrům, což může být dané specifickým kulturním prostředím, specifiky konkrétní týmové práce a dalšími vlivy, které nelze vždy udržet konstantní tak, aby se dala efektivita porovnávat napříč výzkumy. Zároveň z důvodů praktické náročnosti realizace výzkumu v reálném prostředí škol se z výše zmíněného rozsáhlého výčtu metod porovnávala vždy pouze efektivita několika vybraných. Kvůli tomu není možné přistoupit k definitivnímu rozhodnutí a jasnému seřazení metod dle efektivity, a proto se výzkumná část této práce zaměřuje na preference studentů a jejich aktivní participaci na výběru komplexní metody, které má zmírnit výskyt a dopady sociálního zahálení.

Základní myšlenkou v pozadí je předpoklad, že vlastním výběrem studenti dosáhnou v souladu se, v práci zmíněnými, motivačními teoriemi, vyšší vnímané autonomie, vnitřní motivace, vnímané spravedlnosti, hodnoty skupinové práce a lepšího vnímání očekávaných přínosů. V důsledku by tak mohlo dojít k výraznějšímu snížení a účinnější prevenci fenoménu sociálního zahálení než při určení metody vyučujícím bez možnosti pro žáky se na jejím výběru podílet. Na tento návrh výzkumu by mohly navázat další studie, které by se skrz odlišný výzkumný design mohly zabývat vlivem preferencí studentů na účinnost různých přístupů a metod, které slouží jako prevence sociálního zahálení a zmírnění jeho negativních dopadů na další členy týmu. V případě, že by se žáci napříč školami shodovali v konkrétní preferované metodě či alespoň jejích podčástech, je možné prozkoumat, zda by byla její aplikace stejně účinná i bez předchozího zjištění preferencí. Zůstává taktéž prostor pro vývoj dalších podobných metod, nicméně se aktuálně jeví jako potřebnější ucelenější pohled na výběr nejlepších metod z velkého množství již existujících možností, aby je mohli vyučující lépe a flexibilněji využívat při výuce v různých předmětech a rozmanitých podmínkách s cílem celkově zlepšit skupinovou práci a prožitky studentů během ní, skrze působení na výskyt zahálení a vnímání skupinové práce jako takové.

Reference

- Abernethy, A. M., & Lett, W. L. (2005). You Are Fired! A Method to Control and Sanction Free Riding in Group Assignments. *Marketing Education Review*, 15(1), 47–54. <https://doi.org/10.1080/10528008.2005.11488891>
- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *The journal of abnormal and social psychology*, 67(5), 422.
- Adams, J. S., & Freedman, S. (1976). Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography. *Advances in experimental social psychology*, 9, 43-90.
- Aggarwal, P., & O'Brien, C. L. (2008). Social Loafing on Group Projects: Structural Antecedents and Effect on Student Satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 30(3), 255–264. <https://doi.org/10.1177/0273475308322283>
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.
- Aslanoğlu, A. E. (2017). Assessment of the individual in a group: Peer and self-assessment. Boğaziçi. *University Journal of Education*, 34(2), 35-50.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Stewart-Belle, S. (1998). Exploring predictors of student team project performance. *Journal of Marketing Education*, 20, 63-71.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Silver, W. S. (1999). Lessons from the best and worst student team experiences: How a teacher can make the difference. *Journal of Management Education*, 23, 467-488.
- Bacon, D. R., Stewart, K. A., & Silver, W. S. (2019). Republication of “Lessons From the Best and Worst Student Team Experiences: How a Teacher Can Make the Difference”. *Journal of Management Education*, 43(5), 550–572. <https://doi.org/10.1177/1052562919838523>

- Bravo, R., Catalán, S., & Pina, J. M. (2019). Analysing teamwork in higher education: An empirical study on the antecedents and consequences of team cohesiveness. *Studies in Higher Education, 44*(7), 1153–1165. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1420049>
- Brechner, K. C. (1977). An experimental analysis of social traps. *Journal of Experimental Social Psychology, 13*, 552–564. doi:10.1016/0022-1031(77)90054-3.
- Brooks, C. M., & Ammons, J. L. (2003). Free Riding in Group Projects and the Effects of Timing, Frequency, and Specificity of Criteria in Peer Assessments. *Journal of Education for Business, 78*(5), 268–272. <https://doi.org/10.1080/08832320309598613>
- Butt, A. (2018). Quantification of influences on student perceptions of group work. *Journal of University Teaching & Learning Practice, 15*(5), 8.
- Carless, S. A., & De Paola, C. (2000). The measurement of cohesion in work teams. *Small Group Research, 31*, 71-88.
- Comer, D. R. 1995. A model of social loafing in real work groups. *Human Relations, 48*, 647–667.
- Cohen, J. (1988) *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, 2nd edition. Erlbaum.
- Cohn, C. L. (1999). Cooperative learning in a macroeconomics course: A team simulation. *College teaching, 47*(2), 51-54.
- Dawes, F. M., McTavish, J., & Shaklee, H. (1977). Behavior, communication and the assumptions about other people’s behavior in a commons dilemma situation. *Journal of Personality and Social Psychology, 35*(1), 1–11. doi:10.1037/0022-3514.35.1.1.
- Davies, W. M. (2009). Groupwork as a form of assessment: Common problems and recommended solutions. *Higher Education, 58*(4), 563–584. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9216-y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.

- Deeter-Schmelz, D. R., Kennedy, K. N., & Ramsey, R. P. (2002). Enriching Our Understanding of Student Team Effectiveness. *Journal of Marketing Education*, 24(2), 114–124. <https://doi.org/10.1177/0273475302242004>
- Dommeier, C.J. 2007. Using the diary method to deal with social loafers on the group project: Its effects on peer evaluations, group behaviour and attitudes. *Journal of Marketing Education* 29, 175–88.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (1999). Effects and timing of developmental peer appraisals in self-managing work groups. *Journal of Applied Psychology*, 84(1), 58.
- Duffy, M. K., & Shaw, J. D. (2000). The Salieri syndrome: Consequences of envy in groups. *Small Group Research*, 31, 3-23.
- Earley, P. C., Connolly, T., & Ekegren, G. (1989). Goals, Strategy Development, and Task Performance. *Journal of applied psychology*, 74(1), 24-33. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.1.24>
- Earley, P. C. (1993). East Meets West Meets Mideast: Further Explorations of Collectivistic and Individualistic Work Groups. *Academy of Management journal*, 36(2), 319-348. <https://doi.org/10.2307/256525>
- El Massah, S. S. (2018). Addressing free riders in collaborative group work. *International Journal of Educational Management*, 32(7), 1223-1244. <https://doi.org/10.1108/IJEM-01-2017-0012>
- Erez, M., & Somech, A. (1996). Is group productivity loss the rule or the exception? Effects of culture and group-based motivation. *Academy of Management Journal*, 39(6), 1513–1537. doi:10.2307/257067.
- Ettington, D. R., & Camp, R. R. (2002). Facilitating Transfer of Skills between Group Projects and Work Teams. *Journal of Management Education*, 26(4), 356–379. <https://doi.org/10.1177/105256290202600404>

- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G., & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175–191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Felder, R. M., & Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation & Collaboration in College Teaching*, 10(2), 69-75.
- Gibbs, G. (2009). The assessment of group work: lessons from the literature. *Assessment Standards Knowledge Exchange*, 1-17.
- Hall, D., & Buzwell, S. (2012). The problem of free-riding in group projects: Looking beyond social loafing as reason for non-contribution. *Active Learning in Higher Education*, 14(1), 37–49. <https://doi.org/10.1177/1469787412467123>
- Hannaford, L. (2017). Motivation in group assessment: A phenomenological approach to post-graduate group assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(5), 823–836. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1195787>
- Hansen, R. S. (2006) Benefits and problems with student teams: Suggestions for improving team projects. *Journal of Education for Business* 82(1), 11–19.
- Harding, L. M. (2018a). Keeping Goliath on his toes: a case-discussion method for increasing engagement and individual accountability in large classes. *Marketing Education Review*, 28(2), 131–135. <https://doi.org/10.1080/10528008.2018.1437355>
- Harding, L. M. (2018b). Students of a Feather “Flocked” Together: A Group Assignment Method for Reducing Free-Riding and Improving Group and Individual Learning Outcomes. *Journal of Marketing Education*, 40(2), 117–127. <https://doi.org/10.1177/0273475317708588>
- Harding, L. M. (2020). Procrastinating together: Flocking graduate students into groups based on shared proclivity to procrastinate. *Marketing Education Review*, 30(2), 112-117. <https://doi.org/10.1177/0273475317708588>

- Harkins, S. G., & Jackson, J. M. (1985). The role of evaluation in eliminating social loafing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *11*, 457-465.
- Harkins, S. G. (1987). Social loafing and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, *23*(1), 1–18. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(87\)90022-9](https://doi.org/10.1016/0022-1031(87)90022-9)
- Harkins, S. G., & Szymanski, K. (1989). Social loafing and group evaluation. *Journal of personality and social psychology*, *56*(6), 934.
- Hechter, M. (1987). *Principles of group solidarity*. Berkeley: University of California Press.
- Hertel, G., Kerr, N. L., Scheffler, M., Geister, S., & Messé, L. A. (2000a). Exploring the Köhler motivation gain effect: Impression management and spontaneous goal setting. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, *31*, 204–220.
- Hertel, G., Kerr, N. L., & Messé, L. A. (2000b). Motivation gains in performance groups: paradigmatic and theoretical developments on the Köhler effect. *Journal of personality and social psychology*, *79*(4), 580.
- Hertel, G., Niemeyer, G., & Clauss, A. (2008). Social indispensability or social comparison: The why and when of motivation gains of inferior group members. *Journal of Applied Social Psychology*, *38*, 1329–1363.
- Hilton, S., & Phillips, F. (2010). Instructor-Assigned and Student-Selected Groups: A View from Inside. *Issues in Accounting Education*, *25*(1), 15–33. <https://doi.org/10.2308/iace.2010.25.1.15>
- Hutson-Comeaux, S. L., & Kelly, J. R. (1996). Sex differences in interaction style and group task performance: The process-performance relationship. *Journal of Social Behavior and Personality*, *11*(5), 255.
- Chapman, K. J., & Van Auken, S. (2001). Creating positive group project experiences: An examination of the role of the instructor on students' perceptions of group projects. *Journal of Marketing Education*, *23*(2), 117-127.

- Chung, S., Lount, R. B., Park, H. M., & Park, E. S. (2018). Friends With Performance Benefits: A Meta-Analysis on the Relationship Between Friendship and Group Performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 63–79. <https://doi.org/10.1177/0146167217733069>
- Karau, S. J., Markus, M. J., & Williams, K. D. (2000). On the elusive search for motivation gains in groups: Insights from the collective effort model. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 31, 179-190.
- Karau, S. J., & Williams, K. D. (1993). Social loafing: A meta-analytic review and theoretical integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 681-706.
- Katzenbach, J. R., & Smith, D. K. (2008). *The discipline of teams*. Harvard Business Press.
- Kelly, P. (2008). Achieving desirable group work outcomes through the group allocation process. *Team Performance Management: International Journal*, 14(1/2), 22–38.
- Kent Thomas, W., & Hasbrouck Robert, B. (2003). The structural factors that affect classroom team performance. *Team Performance Management: International Journal*, 9(7/8), 161–166.
- Kerr, N. L. (1983). Motivation losses in small groups: A social dilemma analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 819–828. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.819>
- Kerr, N. L., Messé, L. A., Park, E. S., & Sambolec, E. J. (2005). Identifiability, performance feedback and the Köhler effect. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8, 375–390.
- Kerr, N. L., Messé, L. A., Seok, D., Sambolec, E., Lount, R. B., Jr., & Park, E. S. (2007). Psychological mechanisms underlying the Köhler motivation gain effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 828–841.
- Kerr, N. L., & Hertel, G. (2011). The Köhler group motivation gain: How to motivate the ‘weak links’ in a group. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 43-55.

- Kerr, N. L., & Seok, D. (2011). "... with a little help from my friends": Friendship, effort norms, and group motivation gain. *Journal of Managerial Psychology*, 26(3), 205–218.
<https://doi.org/10.1108/02683941111112640>
- Keyton, J. (1991). Evaluating individual group member satisfaction as a situational variable. *Small Group Research*, 22(2), 200-219.
- Kohler, O. (1926). Kraftleistungen bei Einzel- und Gruppenarbeit [Physical performance in individual and group situations]. *Industrielle Psycho-technik*, 3, 274-282.
- Lam, C. (2015). The Role of Communication and Cohesion in Reducing Social Loafing in Group Projects. *Business and Professional Communication Quarterly*, 78(4), 454–475.
<https://doi.org/10.1177/2329490615596417>
- Latané, B., Williams, K. D., & Harkins, S. 1979. Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–832.
- Lowry, P. B., Roberts, T. L., Romano, N. C., Jr., Cheney, P. D., & Hightower, R. T. (2006). The impact of group size and social presence on small-group communication: Does computer mediated communication make a difference? *Small Group Research*, 37, 631-661.
- Luo, Z., Marnburg, E., Øgaard, T., & Okumus, F. (2021). Exploring antecedents of social loafing in students' group work: A mixed-methods approach. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 28, 100314.
<https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2021.100314>
- Ma, Z., Huang, Y., Wu, J., Dong, W., & Qi, L. (2014). What matters for knowledge sharing in collectivistic cultures? Empirical evidence from China. *Journal of Knowledge Management*, 18(5), 1004–1019.

- Mantzioris, E., & Kehrwald, B. (2013). Allocation of tertiary students for group work: methods and consequences. *Ergo*, 3(2).
- Maiden, B., & Perry, B. (2011). Dealing with free-riders in assessed group work: Results from a study at a UK university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 451–464. <https://doi.org/10.1080/02602930903429302>
- McEwan, D., Ruissen, G. R., Eys, M. A., Zumbo, B. D., & Beauchamp, M. R. (2017). The effectiveness of teamwork training on teamwork behaviors and team performance: a systematic review and meta-analysis of controlled interventions. *PloS one*, 12(1), e0169604.
- Mello, J. A. (1993). Improving individual member accountability in small work group settings. *Journal of Management Education*, 17, 253-259.
- Meyers, S. A. (1997). Increasing student participation and productivity in small-group Activities for psychology classes. *Teaching of Psychology*, 24(2), 105.
- Milinga, J. R., Kibonde, E. A., Mallya, V. P., & Mwakifuna, M. A. (2019). Member Reactions to Social Loafers When Doing Group-Based Assignments: A Group Processes Perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(1), 25. <https://doi.org/10.17583/remie.2019.3836>
- Modell Micah, G. (2017). Instructors' professional vision for collaborative learning groups. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(3), 346–362.
- Muller, T. E. (1989). Assigning Students to Groups for Class Projects: An Exploratory Test of Two Methods. *Decision Sciences*, 20(3), 623–634. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.1989.tb01571.x>
- Mulvey, P. W., & Klein, H. J. 1998. The impact of perceived loafing and collective efficacy in group goal processes and group performance. *Organizational Behavior & Human Decision Processes*, 74, 62–87.

- Murphy, S. K., Wayne, S. J., Liden, R. C., & Erdogan, B. 2003. Understanding social loafing: The role of justice perceptions and exchange relationships. *Human Relations*, 56, 61–84.
- Mynatt, C., & Sherman, S. J. (1975). Responsibility attribution in groups and individuals: A direct test of the diffusion of responsibility hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(6), 1111–1118. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.32.6.1111>
- Natoli R, Jackling B and Seelanatha L (2014) The impact of instructor’s group management strategies on students’ attitudes to group work and generic skill development. *Pedagogies. An International Journal*, 9(2), 116–132.
- Parijat, P., & Bagga, S. (2014). Victor Vroom’s expectancy theory of motivation—An evaluation. *International Research Journal of Business and Management*, 7(9), 1-8.
- Payan, J., Reardon, J., & McCorkle, D. E. (2010). The Effect of Culture on the Academic Honesty of Marketing and Business Students. *Journal of Marketing Education*, 32(3), 275–291. <https://doi.org/10.1177/0273475310377781>
- Poddar, A. (2010). CONTINUOUS ADDITIVE PEER REVIEW: A NEW SYSTEM TO CONTROL SOCIAL LOAFING IN GROUP PROJECTS. *Journal for Advancement of Marketing Education*, 17.
- Perron, B. E. (2011). Reducing social loafing in group-based projects. *College Teaching*, 59(4), 163–164.
- Price, K. H., Harrison, D. A., & Gavin, J. H. (2006). Withholding inputs in team contexts: Member composition, interaction processes, evaluation structure, and social loafing. *Journal of Applied Psychology*, 91, 1375-1384.
- Ravenscroft, S. P. (1997). In support of cooperative learning. *Issues in Accounting Education*, 12(1), 187.

- Robbins, T. L. (1995). Social loafing on cognitive tasks: An examination of the “sucker effect.” *Journal of Business and Psychology, 9*, 337-342.
- Ro, H., & Choi, Y. (2011). Student team project: Gender differences in team project experience and attitudes toward team-based work. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 11*(2), 149-163.
- Ryan, A. M., & Wessel, J. L. (2015). Implications of a changing workforce and workplace for justice perceptions and expectations. *Human Resource Management Review, 25*(2), 162–175. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2015.01.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Samarakoon, U., Imbulpitaya, A., & Manathunga, K. (2021). Say No to Free Riding: Student Perspective on Mechanisms to Reduce Social Loafing in Group Projects: *Proceedings of the 13th International Conference on Computer Supported Education*, 198–206. <https://doi.org/10.5220/0010449701980206>
- Shimazoe, J., & Aldrich, H. (2010). Group Work Can Be Gratifying: Understanding & Overcoming Resistance to Cooperative Learning. *College Teaching, 58*(2), 52–57. <https://doi.org/10.1080/87567550903418594>
- Stark, E. M., Shaw, J. D., & Duffy, M. K. (2007). Preference for Group Work, Winning Orientation, and Social Loafing Behavior in Groups. *Group & Organization Management, 32*(6), 699–723. <https://doi.org/10.1177/1059601106291130>
- Stern, P. C. (1976). The effects of incentives and education on resource conservation decisions in a simulated commons dilemma. *Journal of Personality and Social Psychology, 34*(6), 1285–1292. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.34.6.1285>.

- Strong, J. T., & Anderson, R. E. (1990). Free-riding in group projects: Control mechanisms and preliminary data. *Journal of Marketing Education*, 12(2), 61-67.
<https://doi.org/10.1177/027347539001200208>
- Swaray, R. (2012). An evaluation of a group project designed to reduce free-riding and promote active learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(3), 285–292.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2010.531246>
- Szymanski, K., & Harkins, S. G. (1987). Social loafing and self-evaluation with a social standard. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(5), 891.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276.
- Tosuntaş, Ş. B. (2020). Diffusion of responsibility in group work: Social loafing. *Journal of Pedagogical Research*, 4(3), 344–358. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020465073>
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.
- Ülke, H. E. (2006). *Investigating the role of personality and justice perceptions on social loafing* (Master's thesis, Middle East Technical University).
- van den Herik, E.-M., & Benning, T. M. (2021). A Students' Preferences-Based Approach to Select Methods for Detecting and Handling Free-Riding. *Journal of Marketing Education*, 43(2), 233–243. <https://doi.org/10.1177/0273475321992109>
- Van Eerde, W., & Thierry, H. (1996). Vroom's expectancy models and work-related criteria: A meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 81(5), 575.
- Veiga, J. F. (1991). The frequency of self-limiting behavior in groups: A measure and an explanation. *Human Relations*, 44(8), 877-895.
- Vroom, V. H. 1964. *Work and motivation*. New York: Wiley.

- Webb, N. M. (1997). Assessing students in small collaborative groups. *Theory Into Practice*, 36(4), 205-213. <https://doi.org/10.1080/00405849709543770>
- Weber, B. and Hertel, G. (2007). Motivation gains of inferior group members: a meta-analytical review. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 973-93.
- Weber, B., Wittchen, M., & Hertel, G. (2008). Gendered Ways to Motivation Gains in Groups. *Sex Roles*, 60(9–10), 731–744. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9574-4>
- Wheelan SA (2009) Group size, group development, and group productivity. *Small Group Research* 40(2): 247–262.
- Wolfe, J., & Powell, E. (2014). Strategies for dealing with slacker and underperforming teammates in class projects. *2014 IEEE International Professional Communication Conference (IPCC)*, 1–8. <https://doi.org/10.1109/IPCC.2014.7020346>
- Wood, W., Polek, D., & Aiken, C. (1985). Sex differences in group task performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 63.
- Young, C. B., & Henquinet, J. A. (2000). A conceptual framework for designing group projects. *Journal of Education for Business*, 76(1), 56–60.

Seznam příloh

Dotazník na zjišťování preferencí o zadání skupinové práce

Přílohy

Příloha 1

Dotazník na zjišťování preferencí o zadání skupinové práce

Dotazník zjišťuje Vaše preference týkající se zadání skupinové práce za účelem zlepšení Vaší zkušenosti se skupinovou prací. Vaším úkolem bude v tabulce níže zaškrtnout v každé kategorii 3 možnosti, které by Vám vyhovovaly nejvíce a to tak, že nepreferovanější variantě dáte 3 body, druhé 2 body a třetí 1 bod. Kategorie jsou tři: tvorba skupiny, intervence během skupinové práce, hodnocení skupinové práce, a jsou od sebe odděleny. Váš vyučující Vám názorně ukáže princip vyplnění na tabuli. V případě nejasností se můžete s dotazy obrátit na Vašeho vyučujícího, který Vám dotazy zodpoví. Případně Vám také může ukázat ilustrativní materiály k jednotlivým metodám, které jsou uvedeny v tabulkách.

Nejprve si prosím přečtěte tuto legendu, která Vám objasní, co znamenají jednotlivé možnosti.

Legenda:

Udělení varování s následným potrestáním, pokud nesplní požadavky na nápravu = trestem může být například individuální práce navíc nebo vyloučení nepracujícího člena skupiny

Konzultace s vyučujícím = pomoc se získáním potřebných komunikačních i organizačních dovedností pro skupinovou práci, pomoc při řešení konfliktu ve skupině

Odtrhnutí se od skupiny = v případě nespokojenosti se svou skupinou se může jeden či více členů skupiny rozhodnout odtrhnout od původní skupiny a vypracovávat práci v této zmenšené skupince nebo individuálně

Individuální a skupinová známka = učitel udělí známku za skupinovou práci jako celek a zároveň známku za konkrétní část, na které se podílel daný člen skupiny

Metoda 80:20 = individuální známka na základě celkového hodnocení učitelem a ohodnocení spolupracovníky do jaké míry se člen na práci podílel (v poměru 80:20)

Metoda kumulativního rozdělení známky = ohodnocení skupinové práce učitelem a procentuální ohodnocení vynaloženého úsilí každého jedince ostatními členy skupiny, týkající se předem

zadaných oblastí hodnocení, přičemž nižší vynaložené úsilí (tzn. každé průměrné hodnocení člena snížené o 10 % z maxima 100 %) znamená zhoršení známky o půl stupně

Průběžné kumulativní posouzení spolupracovníků = individuální známka na základě skupinou společně přiřazených bodových zisků každému členovi skupiny, ve formě předpřipraveného archu každých 14 dnů včetně schválení učitelem (skupina společně vyplní arch o každém členovi své skupiny, zahrnující ohodnocení předem domluvených oblastí a jejich bodového maxima jako například. účast na schůzkách skupiny s váhou 1 bodu, odevzdání své práce v dohodnuté lhůtě s váhou 3 body apod.)

Individuální známka na základě napsání eseje o projektu = procesu práce i obsahu práce, (hodnotí se věcná správnost a shoda členů skupiny)

Individuální známka na základě napsání testu o projektu = test bude sestávat z otázek vzešlých z obsahu odevzdané skupinové práce

1. Tvorba skupiny

Vlastní výběr skupiny	
Náhodné přiřazení do skupin	
Výběr skupiny na základě motivace	
Výběr skupiny na základě tendence k prokrastinaci	
Výběr skupiny učitelem dle podobnosti dosavadních výsledků v předmětu	
Výběr skupiny učitelem dle odlišnosti dosavadních výsledků v předmětu	

2. Intervence během skupinové práce

Udělení varování s následným potrestáním, pokud nesplní požadavky na nápravu	
Odtrhnutí se od skupiny	
Konzultace s vyučujícím	

3. Hodnocení skupinové práce

Skupinová známka	
Skupinová známka na základě odprezentování práce náhodným členem skupiny	
Individuální a skupinová známka	
Metoda 80:20	
Metoda kumulativního rozdělení známky	
Průběžné kumulativní posouzení spolupracovníky	
Individuální známka na základě napsání eseje o projektu	
Individuální známka na základě napsání testu o projektu	

Po vypracování a odevzdání dotazníku budete obeznámeni s přínosy skupinové práce.

Děkuji za Váš čas.