Aktivizační metoda a klima výuky

Activation method and climate of teaching

Dana VICHERKOVÁ, Štefan CHUDÝ, Alena OPLETALOVÁ, Imron W. HARITS

Abstrakt: Příspěvek cílí na problematiku výběru aktivizačních metod ve výchově čtenáře. Pozornost bude věnována vybrané věkové skupině patnáctiletých žáků. Dále bude řešen vliv výběru metod na klima výuky.

Klíčová slova: aktivizační metody, čtenářské strategie, klima výuky, atmosféra výuky, školní klima, pozitivní školní klima

Abstract: The article is aimed at the issue of selection of activation methods for readers' education. 15 year old students will be chosen as the target group. Influence of selection of methods on the climate during teaching will be the next issue.

Key words: activation methods, reading strategies, climate of teaching, atmosphere of teaching, school climate, positive school climate

1 Rozvoj osobnosti a transfer poznání

Cílem naší práce je charakterizovat vybrané metody používané ve výuce čtenářských strategií v hodinách českého jazyka u vybrané skupiny patnáctiletých žáků na SPŠ, Ostrava – Vítkovice. Příspěvek se dále zaměřuje na empirický výzkum, který se po výzkumné etapě sběru a analýzy dat zacílí na formulování určitých dílčích zobecnění a zákonitostí vycházejících z pedagogických zkušeností tzv. činné výuky v tvořivé a pozitivní atmosféře i klimatu výuky.

Východiskem našeho výzkumu je získání údajů z výzkumného pole – výuky českého jazyka a literatury s uplatněním dramatizačních, komunikačních a úvahových výukových aktivit v návaznosti na deklarativní, procedurální i kontextuální znalosti, dovednosti žáků a jejich rozvoj v dílčí oborové rovině, ale především s apelem na nadoborovost poznání a interdisciplinaritu poznatků. Zajímáme se o transfer poznání a možnou interakci klíčových faktorů ve všech rovinách rozvoje osobnosti. K problémovým jevům výzkumného šetření řadíme volbu čtenářských strategií, vliv atmosféry výuky i klimatu výuky na úroveň čtenářství vybrané skupiny žáků a podchycení dalších souvislostí, podmínek i faktorů efektivity výuky. Výzkumníci jsou v bezprostřední blízkosti faktů, přímo ve výukové situaci, což ovlivňuje třídění i zpracování datových údajů a také jejich analyticko-syntetickou interpretaci v rámci pedagogické teorie. Z použitých metod chceme zdůraznit pozorování, polostrukturovaný rozhovor, obsahovou analýzu žákovských textů a dramatizační aktivity.

V našem výzkumu postupujeme holisticky, nezabýváme se jen rovinou mikrosociální a interpersonální, ale také rovinou makrosociální, tzn. procesy socializace a enkulturace.

Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu. Sborník z XXIII. ročníku konference České asociace pedagogického výzkumu, konané ve dnech 16. – 18. září 2015 v Plzni

Z konstruktivistického přístupu vystupuje model didaktické rekonstrukce učiva a práce s žákovskými prekoncepty.

Z důležitých faktorů šetření jmenujme skryté kurikulum, verbální a neverbální komunikaci, porozumění určité kultuře vybrané skupiny - školní třídy. Zkoumáním myšlenek a pocitů aktérů výuky rekonstruujeme aktuální významy, které aktéři výuky připisují určitým výukovým situacím. Zkoumat výuku znamená analyzovat přípravné, realizované i hodnotící vyučovací procesy (strukturu i výsledky vyučovacích i učebních školních aktivit). Ke klíčovým problémům řadíme především sociální a kulturní kontext, jehož nedílnou součástí je pedagogická interakce a komunikace. K poznání edukační reality se využívají různé strategie a metody výzkumu.

2 Vymezení základních pojmů

Pestrou a složitou edukační realitu tvoří a zároveň ovlivňuje mnoho faktorů. Jedna z nejdůležitějších etap přípravy edukačního procesu ze strany vzdělavatele (ve školní instituci jde o role např. učitele, ale i žáků a žáka samotného) je správná volba metod. Disponováním široké škály metod a jejich vhodným zařazením do vzdělávacího procesu, si učitel vytváří vlastní pojetí výuky. Efektivním zvládáním základních kategorií školní didaktiky (výukových metod) je naplněna cesta k dosažení stanovených výukových cílů (koordinovanou vyučovací činností učitele a učební aktivitou žáka).

3 Volba a klasifikace metod

Z charakteru poznávacích činností žáka v procesu osvojování obsahu vzdělání a také podle činnosti učitele vychází dle I. J. Lernera (1986) klasifikace metod výuky, která se dělí do pěti skupin (informačně receptivní metoda, reproduktivní metoda, metoda problémového výkladu, heuristická metoda, výzkumná metoda). S důrazem na poznávací činnosti žáků pak lze uvedené metody klasifikovat na metody reproduktivní a produktivní. V našem výzkumném pozorování se zaměřujeme především na metody, kdy si žák samostatně (nebo skupinovou prací) v tvořivé činnosti, osvojuje nové poznatky. Efektivní metodou zůstává metoda problémového výkladu, která předpokládá dvojí osvojování poznatků, a to v podobě hotových informací, ale i v podobě prvků tvořivé činnosti. Didaktický konstruktivismus přinesl zásady ovlivňující volbu výukových metod (např. učení je aktivní, přirozená a užitečná aktivita vycházející z pojetí žáka a jím řízená). V našem šetření se zajímáme o zjištění, zda má míra aktivního zapojení žáka do procesu výuky vliv na zvýšení žákovy výsledné intelektuální i všeobecné úrovně a získání většího množství informací i kompetencí. Zajímá nás také, zda učitel i žáci sami, ve vzájemné spolupráci, respektují své psychologické, sociální a somatické individuální a věkové potřeby i zvláštnosti, neboť ve vzájemném působení a respektování těchto činitelů spatřujeme profesionální kvality učitele, úspěšnou cestu k dosažení výukových a učebních cílů.

Příspěvek respektuje z pozice didaktiky klíčovou komplexní klasifikaci základních skupin výuky (Maňák, 1990) dle pěti aspektů (aspekt didaktický, aspekt psychologický, aspekt logický, aspekt variační dle fází výuky a aspekt organizační). Významná je také klasifikace metod podle druhu představ o podstatě a podmínkách učení (behaviorální, personální, kognitivní modely). Klíčové kompetence předřadil Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV 2005, 2013) jako cíle výuky. Klíčové kompetence nerozvíjíme izolovaně, ale při jejich rozvoji používáme látku, kterou se mají žáci naučit. K tomu je vhodné zařadit do výuky i metody aktivního učení, které jsou náročnější než výklad.

Z aktivizujících výukových metod, které přináší do výuky určitý zvrat a inovaci, zdůrazňujeme některé metody diskusní, heuristické, situační, didaktické hry, metody inscenační, neboť jde o postupy, v kterých žáci musí přemýšlet a řešit problémová zadání úkolů a činností. K dosažení výchovně-vzdělávacích cílů pak dochází díky vlastní učební práci žáků. Aktivizující metody ovlivňují příznivé klima výuky, rozvíjí samostatnost, kreativitu, zvídavost a tvořivost žáků, vedou k propojení získání odborných informací a respektu k individuálním stylům jednotlivých žáků i kognitivní úrovně žáků. Ve výuce je vhodné využívat tradiční i netradiční výukové postupy a komplexní výukové metody. V našem šetření sledujeme také praktické užití inscenačních metod ve výuce, neboť simulují určité události, ve kterých žáci řeší problémové reálné životní situace hraním určitých lidských typů.

Do skupiny komplexních metod řadíme dramatickou výchovu, která splňuje charakteristiky aktivního, sociálně uměleckého učení, principiálně plní výchovně-vzdělávací cíle tak, že vychází ze zákonitostí a postupů dramatu a divadla. Otevřené sdílení názorů, autoprojekce postojů, svobodný projev aj. jsou výstupy z edukačního procesu, v kterém jsou splněny podmínky tvorby pozitivní a přátelské atmosféry ve výuce. J. Valenta (1999, s. 18) říká, že „tvořivé drama je improvizovaná, k předvádění určená a na vnitřní proces práce orientovaná forma dramatu, v níž jsou účastníci vedeni vedoucím (učitelem) k představování si, hraní a reflektování lidské zkušenosti.“ Inscenační dějové improvizace řadíme blíže k inscenačním metodám, neboť mají jednodušší výstavbu a jejich cílovou situací není pouze dramatický konflikt. Klíčovým postupem je zde hledání řešení problémové situace. Žáci ve škole jsou sami aktéry předváděného problému, ztvárňují určitou roli přirozeně, dle situačního a časového kontextu, dle různé míry invence, improvizace i kognice. Jde o sociální učení v modelových situacích. Na formování osobnosti člověka se ve výchovně-vzdělávacím procesu podílejí různé formy dramatické simulace skutečnosti. V oblasti didaktických cílů tak jmenuje J. Valenta (1999, s. 37) např. dovednosti sociální i umělecké, dovednosti řešit problém, dále schopnost zvýšení úrovně řeči a komunikace, faktografické vědomosti získané napříč různými vyučovacími předměty, rozvíjení a pochopení vztahů a souvislostí, vytváření teorií prostřednictvím studia a analýzy rozmanitých situací a dějů, což má vliv na modelování mravních postojů a hodnotových stupnic žáka. Akční metody se používají k aktivizaci jedince nebo celé skupiny, k demonstraci myšlenek nebo postojů, k vlastnímu pozorování.

4 Čtenářské strategie

Na čtenářskou gramotnost nahlížíme jednak z pozice její integrace v platném kurikulárním dokumentu RVP ZV (2013), ale také ji vnímáme komplexněji, a to jak z hlediska současného pojetí didaktiky českého jazyka, tak z hlediska přístupů a výstupů získaných mezinárodními šetřeními v této oblasti. Samotnou pozornost však chceme zaměřit ke konkrétní realizaci výuky českého jazyka ve škole. V současné době sledujeme v českém školství tendenci odklonu od nesmyslného memorování směrem k rozvíjení schopnosti žáků pracovat s informacemi, které mohou získávat z různých zdrojů. Práce s informacemi, jejich třídění, analýza, syntéza, interpretace i hodnocení však přináší žákům mnohá úskalí. Čtenář může významy textu interpretovat mnohoznačně a subjektivně díky vlivům sociokulturního prostředí.

Čtenářskou vyspělost lze formovat činiteli vycházejícími z interakce jedince s prostředím. Čtení je však základní výchozí činností pro práci s texty a pro další informační a komunikační operace. K vytýčenému cíli dovede žáka čtení s porozuměním jako aktivní konstruování obsahu přečteného poznatku. Čtení s porozuměním je založeno na „dovednostech žáka

dešifrovat text, tj. nalézt v něm klíčové pojmy a poznatky a postihnout vztahy mezi nimi“ (Maňák & Švec, 2003, s. 65). Nejvýznamnější úlohu v procesu porozumění textu hrají předchozí a dosažené znalosti čtenáře. Pokud čtenář významu textu porozumí, je více pozitivně motivovaný k následující činnosti, je schopen porovnávat nové informace s již osvojenými a začleňovat je do subjektivních znalostních struktur, je schopen vytvářet kohezní a koherentní závěry, text hodnotit a srovnávat s jinými fakty. Ověřovat porozumění přečteného textu můžeme např. pozorováním žáků při čtení, kladením otázek a stanovením problémových úkolů zjišťujících porozumění textu a pozorné naslouchání textu, reprodukováním a interpretací textu, vytvářením myšlenkových map, souhrnů, doplňování k porozumění textu, dramatizací textu, participačními metodami, brainstormingem apod.

K úspěšným čtenářským strategiím patří vyčleňování informací, označování informací, vyhledávání a vyjádření, zhodnocení vztahů mezi přečtenými fakty, vytváření otázek k textu, reprodukční a interpretační i úvahové, argumentační aktivity. Žáci si mají ve výuce jazyka českého rozvinout nejen vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu, myšlenkové operace, ale mají si také vytvořit vhodné postoje a hodnoty pro život ve společnosti. Proces čtení a proces porozumění čtené informaci není jen kolektivní záležitostí školního i mimoškolního výcviku, nýbrž vzhledem k různorodé všeobecné úrovni žáků a úrovni jejich prekonceptů se doporučuje v edukaci uplatňovat často individuální přístup, pečlivě vybírat zajímavé texty adekvátně věku žáků, nepodceňovat motivaci a přípravu žáků před čtením, během čtení, promýšlet vhodné aktivity po přečtení textu.

Čtenářské strategie je vhodné rozvíjet v různé intenzitě ve všech předmětech napříč kurikulem. Učitele by mělo zajímat, co žák čte, jak čte, proč čte, jak se v textu orientuje, zda umí text analyzovat ve vztahových hierarchiích, zda rozumí struktuře textu a umí-li text kriticky hodnotit, vybírat klíčové a relevantní informace, zda dokáže na přečtené vhodně reagovat. Čtením lze probudit zájem o literaturu i o život sám.

5 Klima, klima výuky, atmosféra výuky, školní klima

Reformu kurikula v české škole lze považovat za změnu vývojovou, která se týká také oblasti skrytého kurikula (jde o oblast vztahů mezi aktéry výuky, mezi žáky a jejich rodiči, mezi učiteli, o školní a třídní strukturu ze sociálního pohledu, o klima školy). Zavedení školních vzdělávacích programů do škol přináší větší zájem o kvalitu vztahů ve škole i mimo školu. Nejen pedagogická veřejnost se zajímá o faktory, které klima ovlivňuje. Sledování klimatu školy je u nás i v zahraničí evaluačním kritériem kvality školy.

K důležitým faktorům klimatu školy patří nejen její organizace, ale především obsah výuky, učitelé a žáci, další představitelé školy a vzájemné vztahy mezi nimi. Přestože má každá škola své školní (specifické a osobité) klima, existuje typologie klimatu působící v prostředí školní instituce nejednotně. Dle Grecmanové (2008) je každé prostředí určitou potenciální silou, která působí na člověka, který je jeho aktivní součástí, pozitivně, nebo negativně. Každý člověk realitu prostředí vnímá, prožívá ji, hodnotí. Klima vnímáme jako prostředí a především kvalitu z něj vystupující. V tomto procesu je rozhodujícím činitelem lidský jedinec. Klima se tedy vytváří, není konstantní, ale jde o dlouhodobý jev, který se liší od atmosféry, neboť ta působí krátkodobě a je závislá na situaci, prostředí a také na lidském vnímání. Dle R. H. Moose (1979) je třeba systém prostředí a systém osob vnímat jako dvě samostatné oblasti, které se vzájemně ovlivňují a přivádí tak organismus k aktivitě. Délkou svého působení se od sebe odlišují také klima výuky (jde o dlouhodobý jev) a atmosféra výuky (jedná se o krátkodobé působení). Dle H. A. Muraye (1963) je lidské chování výsledkem interakce osoby a prostředí.

Škola je vícedimenzionální i formální organizací, která zrcadlí své pozitivní, negativní, žádoucí i nežádoucí klima. Úlohou školy je vzdělávat a vychovávat, plnit důležité společenské funkce: socializaci a personalizaci. Škola je místem předávání nových poznatků a zároveň místem k rozvíjení sociálního chování žáků (rozvíjí sociální kompetence). V současnosti mají díky platným dokumentům RVP a ŠVP pedagogové vhodné podmínky pro vlastní kreativitu i svobodnější prostor, zároveň mají větší zodpovědnost za výsledky výchovně-vzdělávací činnosti. H. Grecmanová (2009, s. 33) charakterizuje klima školy „za projev jejího prostředí" (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). R. Bessoth (1989a, 1989b) tvrdí, že: „školní klima obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy, je veškerým klimatem školy a může být přirovnáno k jejímu vnějšímu obrazu." Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační či školní klima. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat." H. Dresmann (1982a) definuje klima výuky jako: „relativně přetrvávající kvalitu vyučovacího prostředí, na kterém se podílí seskupení znaků, jež mohou žáci prožívat a jež ovlivňují jejich chování." H. Dresmann (1979) dále definuje klima výuky jako: „ kolektivní prožitek, popřípadě „výřez z kognitivní reprezentace vyučování", rozprostřený mezi všechny žáky." Pokud dochází k diskuzi o klimatu školy, třídy, výuky s žákem a k dalšímu projednávání stavu a možného vývoje klimatu, jde již o klima nikoliv individuální, ale o klima kolektivní. V kognitivních schématech žáka, který vnímá prostředí, se zobrazují představy o struktuře a procesech zkoumaného prostředí. Roli zde hrají emoční a motivační procesy a také aktuální prožitky a nálady vnímajících. Kvalitu prostředí ve výuce s určitými charakteristickými znaky žáci prožívají tak, že může mít vliv na jejich chování. Dle R. Bessotha (1989a) dochází k tvorbě klimatu třídy jak ve výuce, tak ve volném čase, např. o přestávkách a při dalších akcích třídy. Tímto procesem se projevuje konfrontace objektivní reality se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků. Lze říci, že klima výuky i třídy je dle Grecmanové (2008) výsledkem vnímání a prožívání sociální a kulturní reality u žáků.

6 Pozitivní školní klima

H. Grecmanová (2008, s. 100) říká, že „v méně přátelském, utiskujícím, nebo dokonce výhružném prostředí nemůžeme očekávat, že se bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry a že se uplatní výchova v duchu spravedlnosti, snášenlivosti a tolerance." Dle Grecmanové (2008) může klima vystupovat jako závisle proměnná (mění se a ovlivňuje jinými nezávisle proměnnými) i nezávisle proměnná (která působí a má vliv na složky prostředí). Přikláníme se k názoru, že jako závisle proměnná se jeví interakce, didaktické postupy a posuzování výkonu (v oblasti procesuální dimenze ve školním kontextu, součást kultury výchovy). Rozdíl mezi strukturálními znaky (např. rozvrh hodin, zasedací pořádek aj.) a procesuálními znaky (dodržování norem, kontrola chování žáků) je ve způsobu šetření problémových jevů. H. Grecmanová (2008, s. 101) uvedla, že „strukturální znaky lze zjistit bez dotazování se žáků. Jsou popsatelnou realitou." Dále autorka uvedla, že „procesuální znaky můžeme zjistit z vnímání žáků." V našem šetření se zajímáme o obě dimenze školního kontextu (strukturální i procesuální). Lze říci, že je třeba pohlížet na klima vícedimenzionálně, nikoliv jako na jednotný konstrukt. H. Dreesmann (1982b) je autorem přehledu klíčových nástrojů (tří dimenzí) k chápání klimatu (dimenze vztahů mezi osobami, dimenze dalšího vývoje osob, dimenze zachování, nebo případných změn v systému prostředí). V našem šetření se při vyhodnocování dále zaměříme na rovinu pozorovanou, analyzovanou a interpretační. Zajímáme se o informaci, jak je vnímáno prostředí výuky vybrané školy osobami, které se účastní jejího života v určitém čase, tzn. jaké je individuální schéma výuky českého jazyka a

literatury od každého jednotlivce i třídy (skupiny) s užitím aktivizačních metod, které jsou součástí výchovy čtenáře a čtenářských strategií. Kvalita výuky jednoho vyučovacího předmětu ve vztahu ke kvalitě klimatu výuky je součástí vyššího celku, všech vyučovacích oborů v určité škole, ale také klimatu určité školy, jde tedy o jeden z důležitých faktorů diagnostiky škol z hlediska úspěšnosti. Výzkum se snaží zachytit subjektivní prožívání prostředí výuky ze strany jeho členů, žáků, cílem není popis z perspektivy většího počtu zúčastněných skupin.

7 Empirická část

V empirické části vycházíme z pozorování 24 žáků SPŠ, Ostrava-Vítkovice ve výuce jazyka českého a literatury. Výchovně-vzdělávacím cílem výuky bylo pochopit specifičnost projevů a chování, jednání, postojů a hodnot literární postavy, bájného Fausta J. W. Goetha, z nadčasového pohledu a s vymezením klíčového přesahu do současnosti. Pozorovaná výuka za účelem výzkumného šetření navazovala na učitelův odborný výklad literárních a historických faktů, práci s uměleckým textem v předchozí vyučovací hodině a na samostudium žáků (práci s učebnicí), tzn. literární, historický a společenský kontext. Učitel zahájil výuku pozdravem, motivací k společné činnosti a sdělením výchovně – vzdělávacího cíle, obsahem a organizací výuky, metodami výuky, kritérii hodnocení získaných poznatků.

8 Popisná část výzkumného šetření − motivace a opakování učiva z minulé hodiny

Učitel říká nahlas před celou třídou klíčová slova ke kontextu učiva vycházejícího z minulé hodiny: „Napište do sešitu 1-3 slova jako vysvětlení svého porozumění k pojmům, které uslyšíte.“ (můžete pracovat sami, nebo ve dvojicích, společnou diskusí pak zkontrolujeme správnost řešení vašich odpovědí).

Pojmy kladené učitelem žákům jsou: Bouře a vzdor, Sturm und Drang, Johann Wolfgang Goethe, Utrpení mladého Werthera, Mefistofeles.

Žáci zapisují do svých sešitů různá řešení jako důkaz porozumění a zapamatování osvojených faktů učiva z předchozí hodiny a utřídění poznatků z fáze prekonceptů. Deset dětí pracuje ve dvojicích se svým spolužákem v lavici, čtrnáct dětí pracuje samostatně. Na vypracování úkolu mají žáci tři minuty. Po uplynutí stanoveného času píše učitel na tabuli zadané pojmy a žáci formou tzv. brainwritingu zapisují na kolující lístky papíru své nápady, papírky pak nalepí na tabuli k určitému pojmu. Jde o operativní práci s vyprodukovanými nápady, např. o jejich skupinové seřazení podle obsahové příbuznosti atd. Učitel společně s žáky diskutuje nad řešením úkolů, dochází k přeskupování z jedné skupiny nápadů do druhé apod.

Analýzou žákovských prací uvádíme výběr z výsledných odpovědí žáků, který byl prezentován na tabuli po celou vyučovací hodinu.

- Bouře a vzdor: revoluční hnutí, synonymum k německému Sturm und Drang, kapitalismus, sociální rozpory, bída a bohatství, rozvoj vědy, vzdělání je věcí bohatých, nemoci a sociální nespravedlnost, obrana chudých, boj za lepší životní podmínky, útěk do snů a ideálů.
- Sturm und Drang: synonymum k Bouři a vzdor, dvě německá slova, vzbouření obyčejných lidí a oslava tvůrčí svobody, hnutí, jehož vzorem byla příroda a lidová slovesnost, období před romantismem, nálada útoku a touhy lidu, vzpoura jedince,

hrdina končí tragicky, reakce proti racionalismu a osvícenství, návrat k emocím a fantazii, období nazváno podle hry F. M. Klingera.

- Johann Wolfgang Goethe: šlechtic, žil ve Výmaru, psal dramata, poezii i balady, obdivoval hudbu W. A. Mozarta, právník, vědec, hodně cestoval, antika byla vzor jeho tvorby, navštívil Čechy, sbíral minerály, přátelství s F. Schillerem, měl 5 dětí, byl ministrem státní správy v Sasku, německý preromantický autor, psal o idealizaci individuální vzpoury jedince, autobiografické rysy v postavě Fausta, byl to nejen literární génius, zabýval se barvami v přírodě, ale nevytvořil vědeckou teorii, byl to velmi pilný a sečtělý autor, sbíral báje a lidové pověsti.
- Utrpení mladého Werthera: literární dílo od J. W. Goetha, novela, příběh ze života autora, zápletka s nešťastnou láskou k Charlottě Buffové, epický příběh formou dopisů.
- Mefistofeles: čert, ďábel, představitel pekla v díle Faust, postava z pohádek se objevila v Hostinci Auerbachs Keller v Lipsku, protiklad Fausta, imaginární tvor, objevil se již v díle Prafaust (Urfaust), vystupuje v obou dílech Fausta, důležitá postava dramatické básně Faust, představitel společenské zkázy a zla, narušitel dobrého života, zatracenec doby.

Celková doba této edukační aktivity trvá deset minut. Učitel všechny žáky slovně chválí a vyzývá je, aby si za domácí úkol vytvořili obdobným způsobem charakteristiky postav z díla Faust. Oporou přípravy následujícího dramatizačního úkolu je umělecký text (výňatek z díla Faust, s kterým žáci v předchozí hodině pracovali, šlo o známý a žákům srozumitelný text).

V další vzdělávací fázi výuky následuje zadání dramatizační aktivity učitelem. Žáci se samostatně rozdělují do čtyř skupin. Učitel pronáší zadání úkolu:

„Ve skupinkách se pokuste dramatickou formou vyjádřit typické vlastnosti, nebo jednu klíčovou vlastnost Fausta (kladné i záporné projevy literární postavy z díla J. W. Goetha). Doba přípravy tohoto úkolu je pět minut.“

Žáci se velmi rychle zapojují samostatně do skupinové práce, z tvůrčí aktivity žáků vyplývá, že aktivizující inscenační činnost je žákům blízká, žáci pracují s dramatizací textu v hodinách českého jazyka a literatury často, z jejich projevů je zřejmé, že je jim tato činnost příjemná, přináší většině z nich radost, jde o týmovou spolupráci. Každá skupina si volí taktiku dramatického zobrazení. Žáci hledají určité vlastnosti Fausta v určité kontextové situaci, rozdělují si role, promýšlí, kdo a co bude v jejich ukázce důležitým jevem, prvkem, osobou, symbolem. Každá skupina žáků pracuje v jiné části třídy. Po uplynutí původně stanoveného času na přípravu činnosti, tři skupiny žádají učitele o prodloužení času. Celková doba přípravy inscenační aktivity pak čítá celkem osm minut. Na učitelův pokyn žáci losují pořadí (kartičku s číslem) svého vystoupení (vždy jeden zástupce z každé skupiny). Nastává fáze realizace zadaného aktivizujícího úkolu. V přípravné fázi žáci mezi sebou komunikují v jednotlivých skupinkách s různou intenzitou hlasitosti, neruší se však navzájem, respektují pravidla týmové a kooperativní práce. Každá skupinka volí jinou strategii, která vede ke splnění vzdělávacího cíle. Po vylosování pořadí žáci s radostí a s napětím očekávají výkony a invence svých spolužáků. Výjimku tvoří jeden chlapec, který požaduje od počátku přípravné fáze svou pasivní roli v činnosti, chce tvořit kulisu (strom), bez hlasového projevu. Další čtyři členové skupiny vychází žádosti chlapce vstříc se slovy: „Dobře, budeš hrát strom, budeš se kymácet, když přiletí čert (vlastně přiletí padlý anděl).“

Skupina č. 1 si volí prostor k inscenaci před školní tabulí. Využívá možnosti nakreslit na tabuli další obrázky (stromy, domek, v pozadí hory) jako kulisy a dekorace příběhu. Na scénu

si skupina připraví jednu lavici a jednu židli. Dva žáci se drží za ruce nad hlavou a vytváří střechu domu (zároveň hrají roli andělů), jeden žák tvoří strom. Na židli se usadí zívající chlapec v roli doktora Fausta, který promluví úvahově, starostlivě v monologu: „Jsem doktor, doktor Faust. Celý život se učím a vím toho tak málo. Kolik mi asi zbývá času, abych mohl pomoci těm, kteří mou pomoc potřebují?“ Hlasy ze střechy odpovídají: „To nikdo nikdy neví…“ Strom se více kymácí a do místnosti vletí kulička papíru, z které se obrazně vyklube postava Mefistofela a říká: „Bídný červe, podepiš tento papír a budeš mít času dost.“ Hlasy ze střechy opakovaně šeptem odpovídají: „Každý je strůjcem svého osudu, přemýšlej!“ Žáci se uklání, úkol považují za splněný. Pan učitel upozorňuje celou třídu, aby si zapsala do sešitu charakteristické vlastnosti Fausta a poznámku, zda byl a jak úkol splněn. Mezi tím přichází na scénu druhá skupina.

Skupina č. 2 si volí prostor k realizaci úkolu v rohu třídy u umývadla. Hra začíná zvukem tekoucí vody (jako symbolu plynutí času), žáci se drží za ruce a tvoří pomyslný prostor neúrodné bažiny. Z kruhu se odpojí jeden žák, ukáže své svaly na ruce a poukáže k hlavě se slovy: „Tam bych jich měl mít ještě víc. Přidejte se ke mně!“ Kruh se rozpojí, žáci se uklání se slovy: „To byla myšlenková zkratka.“ Ostatní žáci provádí zápis ve formě reflexe do sešitu, dle zadání učitele.

Skupina č. 3 (sedí v lavicích) čte společně nahlas část z literárního výňatku, který je literární oporou k splnění úkolu: (…) „Kdybych byl lenochem, kdy za pecí měl státi, v tu chvíli, libo-li, mě sraz! Když obelžeš mě lichotkami, bych sám sebou byl spokojen, když tvoje rozkoše mě zmámí- to poslední buď pro mne den! Toť sázka má (…)“ (Goethe, J. W., 1973). Dále vystoupí před tabuli dva chlapci, jeden starší, v roli otce a druhý mladší, v roli syna. Otec vypráví synovi: „Faust v touze po poznání prodá svou duši ďáblu. Jde o to, co je vlastně smyslem života. Mefistofeles (ďábel) nabídne Faustovi peníze, mládí, lásku, vědomosti. Co myslíš, synu, co z toho, co jsem jmenoval, pomůže málem Fausta zlomit?“ Syn odpovídá: „Nevím, otče, nejsem dost zkušený, netroufám si hned odpovědět.“ Dialog zakončí otec slovy: „Odpověď, synu, budeš hledat celý život, možná ji najdeš ve smysluplné činnosti či v záměru pomáhat lidem, kdo ví…“ Třída si zapisuje reflexi splnění úkolu do sešitu.

Skupina č. 4 začíná realizovat svou inscenaci tím, že každý z žáků vyvolává opakovaně jednu větu (žáci pracují s dynamikou, od hlasitého projevu k tichému projevu šeptem, každý z žáků stojí v jiném rohu třídy a jeden žák uprostřed třídy): „Proč propadá duše peklu?“ „Proč Markéta zabije své děti?“ „ Proč dostane Faust kus neobdělávané půdy?“ „Prohraje Faust svůj život?“ „Proč je Faust archetyp?“ Společně pak skupina vyzve třídu k četbě literárního textu. „Odpověď si najděte sami, právě teď, v tuto chvíli. Přečtěte si doprovodný text…“ Třída si zapisuje reflexi splnění úkolu do sešitu.

Na závěr dramatizační aktivity učitel vyzve skupiny žáků, aby své řešení, tzn. pojmenování charakteristických vlastností Fausta, vyslovila s dobrovolným komentářem, proč si za svým názorem stojí.

Skupina č. 1 jmenuje vlastnosti Fausta bez komentáře: „Faust byl hodný učenec, věřil v dobro, byl pracovitý a naivní.“

Skupina č. 2 vyslovuje komentář i charakteristiky Fausta: „ Člověk, tedy také Faust, je nepoučitelný, stále dělá stejné chyby, hledá řešení, stále se učí, ale je nepoučitelný. Faust poznává, že nemůže být sobecký, chce žít ve společnosti, nechce již žít ve svém snu, najde smysl života v pomoci druhým, v lidskosti.

Skupina č. 3 vymezuje čtyři charakteristiky Fausta: „ je to vizionář, stále tápe a něco hledá, ve vzdělání vidí smysl života“.

Skupina č. 4 odpovídá, že: „ Faust je černý i bílý, nacházející i hledající, milující i ztrácející, nespokojen i spokojený. Přesto je vítězem…“.

Pan učitel vyhodnotí splnění úkolu větou, že je potěšen dobrou úrovní zamyšlení se nad charakteristikou Fausta (učitel chválí celou třídu), zdůrazňuje žákům, že v jejich odpovědích převažuje charakteristika vnitřní nad vnější, dále alegorie, kritika i náznak filozofického zamyšlení se nad hodnotami života. Následuje zadání posledního úkolu, které učitel vysvětluje a rozdává žákům papíry s otázkami.

V další realizační fázi výuky vysvětluje učitel zadání samostatné práce žákům (jde o vypracování odpovědí na otázky: verbálně, symbolem, obrázkem, komiksem, krátkou úvahou).

Tabulka 1

Samostatná práce − otázky

Poř.	Otázky
1.	Jaké emoce Faust vyjadřuje?
2.	Co asi dané emoce způsobilo?
3.	Vyjádřete, zda a kdy se cítíte podobně
4.	Jsou vždy emoce „čitelné“?
5.	Umíte emoce skrývat? Proč?
6.	Jaká atmosféra ve výuce s tématem „Faust“ panovala?

Na konci hodiny učitel vybírá tři žáky, kteří nahlas předčítají splněný úkol, třída s učitelem o problematice diskutuje, hodnotí výkony žáků známkou výborně. Dále si učitel posbírá vypracování úkolu od všech žáků s tím, že práce opraví a příští hodinu s žáky tuto aktivitu vyhodnotí. Žáci mají prostor ke kladení otázek, které vyplynuly z obsahu realizované edukační činnosti. Učitel oznamuje žákům, že cíl hodiny je splněn, atmosféra výuky vyznívá přátelsky, zdůrazňuje důležitost týmové práce, kreativitu, zvídavost, práci s odbornými fakty a vlastními představami i návaznost na předchozí znalosti žáků (práce s prekoncepty žáků). Učitel považuje edukační cíl výuky za splněný ve všech rovinách (v rovině kognitivní, afektivní, psychomotorické), avšak v různé míře možné úrovně (dle individuálních, specifických potřeb žáků a jejich věku).

Vybíráme odpovědi na zadané otázky od tří klasifikovaných žáků: (z odpovědí je patrné porozumění úkolu i problémovým jevům, žáci pracují s osvojenými odbornými poznatky, navazují jimi na své vlastní životní a individuální zkušenosti, rozvíjí své prekoncepty, porovnávají přečtené informace s životní realitou, argumentují, uvádí příklady, odpovídají otevřeně, s důvěrou k učiteli i k prostředí školní výuky, žáci také kladně hodnotí zvolené metody výuky učitelem):

Tabulka 2

Samostatná práce − odpovědi

Poř.	Odpovědi
1.	Jaké emoce Faust vyjadřuje? Stesk nad smrtí dítěte a milující ženy, lásku, smutek, odvahu i nerozhodnost, zlost, radost, touhu.

2.	Co asi dané emoce způsobilo: a) ve výuce (jednotlivcům): skupinové čtení, dialog, diskuze, dramatizace; b) v literárním textu: střídání protikladných emocí a prožitků, obraznost jazyka, přirozenost, blízkost každodennímu životu, nadčasová platnost hledání smyslu života a lidská nepoučitelnost, koloběh života.
3.	Vyjádřete, zda a kdy se cítíte podobně: a) radostně: když se mi něco podaří, když se mi splní přání; b) smutně: když něco nebo někoho ztratím (a mám to v oblibě, mám někoho rád), i když moc přemýšlím, když něco neumím.
4.	Jsou vždy emoce „čitelné“? Ano, jsou. Někdy vidět nejsou, ale vycítíme je. Jsou uvnitř člověka, jsou tajemstvím jedince, někdy se mohou emoce skrývat a mohou být jen hrané z důvodu nějakého prospěchu (např. získání peněz, získání moci, vlivu, pozornosti…(viz sázka Boha a Mefistofela).
5.	Umíte emoce skrývat? Proč? Emoce neskrývám. Někdy nechci, abych plakal, ale nejde to zastavit. V některých situacích je nevhodné emoce ukázat (např. při zkoušce, ale po zkoušce se pocity projevit mohou).
6.	Jaká atmosféra ve výuce s tématem Faust panovala? Vážná atmosféra např. tím, že je v textu znázorněn hlad, bída, ztráta blízkého člověka. Veselá nálada je patrná v zamilovaném dialogu i v monologu. Úvahová atmosféra v argumentaci o hledání smyslu života. Ve třídě se ve výuce češtiny cítím dobře. Nemám jen rád diktáty. Čtu rád. Mám rád aktivity ve výuce, více si vše prožitkem zapamatuji.Učíme se zde přemýšlet.

V závěru vyučovací hodiny učitel žáky chválí, že jsou aktivní, chovají se přirozeně, pracují samostatně i v týmu, s kreativitou, dodržují stanovený čas na realizaci jednotlivých výukových aktivit. Učitel oceňuje žáky i v oblasti nabytí literárních, historických vědomostí a znalostí. Připomíná důležitost pravidelného čtení a rozvíjení čtenářství formou práce s přečtenými fakty, tříděním informací a analýzou a hodnocením informací. Zdůrazňuje také důležitost mezipředmětových vztahů k získání dostatečné všeobecné úrovně znalostí a dovedností. Za nejdůležitější rys edukačního cíle výuky hodnocené hodiny považujeme úvahu nad chováním, jednáním, vnímáním člověka v různých životních situacích. Důležité je nalezení smyslu a porozumění v oblasti lidských vztahů a vztahu člověka k světu a k prostředí, kde žije. Časový plán výuky (celkem 45 minut) byl dodržen. Se zvoněním učitel odchází z hodiny se spokojeným výrazem.

V další fázi výzkumu (po výuce jazyka českého a literatury) hodnotili tři žáci v rozhovoru s výzkumníky atmosféru výuky následovně:

Ve výuce nás to baví, jsme aktivní, nenudíme se. Nesedíme jen v lavicích, pracujeme i společně, pomáháme si vzájemně. V češtině si čteme, hrajeme divadlo, někdy zpíváme, jindy se věnujeme mluvnici. Baví nás i hra na žurnalisty. Nejtěžší je pro nás pravopis a mnoho faktů. Tím, že propojíme to, co už umíme s novými informacemi, získáme trvalejší znalosti. Domácí úkoly nemáme rádi. Rádi máme návštěvy knihovny, besedy a literární exkurze. Čteme, protože něco chceme vědět, ale i proto, že musíme. Nejlepší je, když si knížku vybereme sami. Práce s textem je zajímavá, někdy i nudná, ale rozvíjí nám slovní zásobu a učí nás přemýšlet. Nejraději se učíme hrou a divadlem. Baví nás i tematické a autorské psaní,

třeba básniček a písňových textů (spolužák napsal i detektivní román). Češtiny se nebojíme, češtině docela rozumíme.

Z rozhovoru s žáky i z výzkumného pozorování vyplývá, že v procesu dramatizace formou prožitku žáka dochází k osvojení poznatků, dále k prohloubení jejich porozumění a k objasnění různorodého lidského chování a jednání, tzn. motivů, citů, pocitů, postojů a hodnot.

Lze říci, že dle výzkumného pozorování výstupů z jednotlivých činných aktivit žáků i z analýzy prací žáků a následného rozhovoru s vybranými žáky, byl splněn edukační cíl vyučovací hodiny českého jazyka a literatury. Žáci pochopili v dostatečné šíři specifičnost projevů a chování, jednání, postojů a hodnot literární postavy, bájného Fausta J. W. Goetha, z nadčasového pohledu a s vymezením klíčového přesahu do současnosti. Můžeme konstatovat, že výzkumníci jako přímí účastníci v terénu, nenarušují přirozené prostředí a situaci výuky českého jazyka a literatury ve škole. Pravidla etického přístupu jsou výzkumníky po celou dobu pozorování výuky dodržována, taktéž při analýze dokumentů (žákovských písemných záznamů) a v rozhovoru s vybranými žáky po výuce. Kvalitativní výzkum splnil svůj cíl v zaměření se na to, jak vybraní patnáctiletí žáci nahlíží na svět, jak jej chápou a interpretují. Ve výzkumném šetření sledujeme, jaké kulturní hodnoty a postoje prostřednictvím rozvoje čtenářství a čtenářských strategií žáci vnímají a vytváří jako trvalé projevy a charakteristiky vlastní osobnosti. Svět vnímají vybraní žáci globálně, jako společenství lidí v určitém čase, ale také v užším smyslu, jako domácí a školní prostředí (např. ve výuce českého jazyka a literatury). Klima pozorované výuky i třídy se jeví jako přátelské, podnětné, aktivní, tvořivé, empatické. Je výsledkem vnímání a prožívání sociální a kulturní reality u žáků (ve vyučování a ve třídě) a zároveň přirozenou a funkční interakcí mezi učitelem, žáky a prostředím důvěry, porozumění a kázně.

Výstupem výzkumného šetření je deskripce vnímání klimatu výuky a atmosféry v hodinách mateřského jazyka z pohledu žáka a především srovnání vlivu a vztahu vybraných faktorů (metod) na klima výuky z pohledu žáka.

Přínos výzkumného šetření spočívá v možnosti determinace a deskripce vybraných úspěšných čtenářských strategií v oblasti výběru metod a profesních kompetencí učitele.

Po stránce kognitivní přispěje práce jistě k rozšíření odborného poznání a k využití výsledků výzkumu k zefektivnění výchovně vzdělávacího procesu žáka i učitele.

Výzkumné šetření a tento příspěvek byl realizován s podporou projektu IGA PdF_2015 (022 Popis základních fenoménů vztahu edukace a myšlení v kontextu konstruktivistického vzdělávání učitelů a žáků).

Literatura

Bessoth, R. (1989a). *Verbesserung des Unterrichtsklimas*. Neuwied: Luchterhand.

Čáp, J. & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

Dreesmann, H. (1982a). Neuere Entwicklungen zur Erforschung des Unterrichtsklimas. In Treiber, B., Weinert, F. E. (ed.), *Lehr-Lern-Forschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen*. (197-179). München: Urban und Schwarzenberg.

Dreesmann, H. (1982b). Unterrrichtsklima. Weinheim: Beltz.

Goethe, J. W. (1973). *Faust*. Mladá fronta. s. 75−78. Dostupné z http://www.frengp.cz/sablony/12_CesJazyk_Kralova_Proskova/Sada1/vy_32_inovace_ Cesjazyk_30.pdf.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Joyce, B. R. & Calhoun, E. F. (1996). *Creating Learning Experiences. The Role of Instructional Theory and Research*. Association for Supervision and Curriculum and Design.

Kalhous, Z., Obst, O. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál.

Lerner, I. J. (1986). *Didaktické základy metod výuky*. Praha: SPN.

Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments. Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass.

MŠMT. (2013). *Standardy pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/17383/STANDARDY-VZDELAVACICH-OBORU-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI---VEREJNE-PRIPOMINKOVE-RIZENI.html/.

Muraye, H. A. (1963). *Explorations in personality*. New York: Oxford University.

Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál.

Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně-psychologický výcvik*. Praha: ISV nakladatelství.

Kontakt

Mgr. Dana Vicherková

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta
Ústav pedagogiky a sociálních studií
Žižkovo nám. 5, 771 40 Olomouc

e-mail: vicherekm@c-box.cz

Spoluautoři

Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D

Ing. Alena Opletalová, Ph.D

Imron W. Harits