

Procedury zakotvené teorie jako možnost výzkumné reflexe vlastního pedagogického působení

Grounded theory procedures as a possibility of research reflexion of my own
paedagogical work

Veronika Rodriguezová

Abstrakt: Příspěvek přináší vybrané výsledky empirického šetření, zaměřeného na problematiku autorských výukových programů pro vzdělávací oblast Člověk a společnost. Tyto programy představují aplikaci konstruktivistického pojetí a propojují oblast dějepisu s oblastí dramatické výchovy. Základní koncepční princip představuje hra v roli ve formě živého obrazu (*still picture*) jako způsob práce s textem. Zvolená kvalitativní metodologie vychází ze strategií zakotvené teorie (*grounded theory*) a odpovídá typu akčního deskriptivního výzkumu.

Klíčová slova: výukový program; tematická kooperativní výuka; hra v roli; obrazový text; konstruktivistické pojetí výuky; zakotvená teorie

Abstract: The paper brings selected results of an empirical enquiry aimed at the topic of authored educational programmes for the educational area of Man and Society. These programmes represent an application of a constructivist concept and interconnect the domain of history with the domain of drama education. The basic concept principle is represented by the play in a role in a form of a *still picture* as a way of working with the text. The chosen qualitative methodology issues from the strategies of *grounded theory* and responds to the type of action descriptive research.

Key words: educational programme; thematic cooperative education; play in role; visual text; constructivist concept of education; grounded theory

1 Úvodem

Příspěvek čerpá z výzkumu provedeného v disertační práci *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky*¹. Cílem bylo teoreticky popsat a výzkumně zhodnotit výukové programy, které autorka vytvořila a realizovala s žáky základních a středních škol během let 1999 – 2007.

2 Téma výzkumu

Termín výukový program se v odborné literatuře objevuje v několika významech (Průcha, Walterová & Mareš, 2003, s. 289). Našemu pojetí nejvíce odpovídá vymezení interaktivního, tvořivého, výchovně-vzdělávacího celku, který upevňuje, prohlubuje, rozšiřuje a obohacuje učivo všech stupňů škol (Máchal, 2000, s. 134).

Pro tento typ programů, osobitě přístupujících k dějepisné látce – základem je aktivní práce s *tématem*, realizovaná skrze skupinovou *kooperaci* – užíváme označení **tematická kooperativní výuka (TKV)**.

¹ Obhájena na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v roce 2012.

Koncept strukturovaných tematických celků vymezuje E. Machková. Obsahem je učební látka integrující více předmětů a zahrnující témata literární, historická, sociální, ekologická, politická, etická aj. Východiskem mohou být nejrůznější dokumenty a prameny (písemné, slovní, obrazové aj.). Vybraný problém je zkoumán skrze aktivní zapojení a autentické prožívání účastníků, které vede k poznání a pochopení. Důraz je kladen na komplexnost, což napomáhá utváření vlastního názoru na danou problematiku (2004, s. 122–163).

Během let realizací TKV krystalizovala pevná struktura, která je společná pro jednotlivé programy s různými historickými tématy (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Struktura programu TKV (podle Rodriguezová 2012, s. 38).

Fáze	Úkol	Forma práce	Cíle učitele	
			afektivní	kognitivní
I.	Organizační informace (délka, cíle a obsah programu, pravidla).	Výklad učitele.	Navázání vztahu s žáky.	Nastolení pravidel komunikace.
II.	Od štronza ² k živým obrazům (zvládnutí výukové techniky).	Hra. Tvorba.	Bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí.	Otevření tématu; práce s prekoncepty.
III.	Kognitivní úkol.	Kooperace.	Bezpečné, důvěryhodné a podnětné pracovní prostředí.	Prozkoumávání tématu (zapojení předchozích znalostí a vědomostí žáků).
		Diskuse.		
IV.	Práce s historickými prameny.	Výklad učitele.	Prohloubení zájmu.	Doplnění informací.
V.	Tvůrčí úkol.	Kooperace.	Zapojení tvořivosti.	Prozkoumávání tématu (nové souvislosti).
		Společná prezentace.		
Přestávka.				
VI.	Zaměření pozornosti.	Hra.	Překvapení.	Obnovení komunikačních pravidel.

² Štronzo je slovo z divadelního slangu (Machková, 2004, s. 80) a vyjadřuje tělesné zastavení. Skupina žáků se v rytmu pohybuje prostorem, když zazní štronzo, každý vytvoří živou sochu. Vytváření „soch“ směřuje k tematizovaným skupinovým sochám, živým obrazům.

VII.	Práce s historickými prameny.	Výklad učitele.	Zájem žáků.	Doplnění informací.
VIII.	Kognitivně tvůrčí úkol.	Kooperace.	Zapojení tvořivosti.	Prozkoumávání tématu (nové interpretace).
		Společná prezentace.		
IX.	Reflexe.	Ohnisková skupina.	Rozloučení.	Slovní zhodnocení.

V programech TKV jsou – na rozdíl od projektové výuky – jednotlivé kroky předem dány (Kratochvílová, 2006, s. 58). V rámci dané struktury mohou žáci – díky kooperaci, nastolované formou tvůrčího úkolu – výukový problém kognitivně zkoumat.

Předmětem zkoumání jsou události a jevy, které se již staly (jejich průběh není možno měnit, ani do něj zasahovat), ústřední technika, představovaná hrou v roli, však umožňuje nahlédnout pod slupku vnějškového přístupu. Dovoluje překonat stereotypy schematického chápání, uvědomit si kontext historických událostí a možné motivace jejich protagonistů.

3 Teoretická východiska výzkumu

Teoretická východiska tvoří postuláty didaktiky dějepisu v kontextu konstruktivistického pojetí výuky. Základní koncepční princip představuje hra v roli (živý obraz) a práce s textem (narativním a ikonickým).

3.1 Hra v roli jako základní koncepční princip programů TKV

Koncept *hry v roli* spadá do oblasti dramatické výchovy a je vymezen jako jednání ve fiktivních situacích (Machková, 2004, s. 95; Valenta, 2008, s. 52–53).

V programech TKV nabývá hra v roli specifické podoby živého obrazu (*still picture*). Realizace živého obrazu klade nároky na koordinaci pohybu, svalovou výdrž, rovnováhu a také na schopnost udržet výraz. Užití je podmíněno obsahovou analýzou významu, je zdrojem komunikace mezi jeho tvůrci a diváky, vhodný i pro méně zkušené „hráče“ (Valenta, 2008, s. 157–161). Rolovou hru klasifikuje J. Valenta ve třech úrovních:

- **Simulace:** základní rovina; hráč ztvárňuje sám sebe ve fiktivní situaci, která může být reálná nebo nereálná.
- **Alterace:** hráč přijímá roli někoho jiného, ve které co nejpřirozeněji jedná podle potřeby zadané situace.
- **Charakterizace:** nadstavba alterace, stojí na propracované motivaci; hráč se vnitřně identifikuje se ztvárňovanou postavou, což zvyšuje věrohodnost jeho jednání v roli (2008, s. 54–58).

Podle D. Boothe hra v roli nastává již v okamžiku, kdy žáci skrze stylizaci svého tělesného postoje, nesenou gesty a výrazem tváře, vyjadřují nějakou myšlenku či téma, zadané učitelem, což v kontextu programů TKV odpovídá fázi tvorby živých obrazů (Brhelová & Rodriguezová, 2010, s. 15–22).

3.2 Programy TKV jako způsob práce s obrazovým textem

Práce s obrazem se neomezuje jen na pramenný materiál. Volba výukových technik umožňuje, aby se žáci sami stali autory obrazových „textů“ (živých obrazů), které vytvářejí, interpretují a diskutují o nich.

Užití živých obrazů je určeno povahou (historických) faktů, které jsou předmětem zkoumání. Vnějšková nehybnost obrazu, postaveného z těl hráčů, která vyjadřuje dynamické (často dramatické) a vnitřně strukturované situace, umožňuje jejich zkoumání a současně dodržení obsahové přesnosti. Nositelem této sdělnosti je *mizanscéna*, tj. promyšlená kompozice prostorových vztahů, osob a objektů a jejich proměn, kterými se zveřejňuje obsah situace (Valenta, 2008, s. 160).

Další zdroj významů představují *rekvizity*, věci (předměty), které se z vůle interpretů stávají součástí živého obrazu. Zde můžeme rozlišit tři úrovně (Valenta, 2008, s. 212):

- **Reálná rekvizita:** skutečná věc představuje sama sebe (jablko „hraje“ jablko).
- **Zástupná rekvizita:** předmět představuje něco jiného, stává se „zástupcem“ představované věci (smotaná deka představuje nemluvně).
- **Imaginární rekvizita:** věc skutečně neexistuje, před zraky diváků vzniká pouze na základě kontextu, tvořeného gestem a výrazem interpretů, který se snaží vzbudit iluzi její existence (vrhám neexistující oštěp).

Možnostem a hranicím těchto tří úrovní všichni rozumíme, kořeny srozumění lze hledat v ontogenezi lidské psychiky, zejména ve fázi *symbolické hry* (Piaget & Inhelderová, 2007, s. 57–60).

3.3 Programy TKV jako příklad pedagogického konstruktivismu

V souladu s konstruktivistickým pojetím lze vědění vymezit jako subjektivní konstrukci zrelativizovanou poznávajícím subjektem. Vizuální zobrazení (v podobě živého obrazu) představuje předvedení určitého objektivně existujícího stavu věcí. Debata nad významy obrazu má pak podobu vyjednávání mezi účastníky prezentace a diváky: jak byl význam obrazu zamýšlen a jak je čten. Žáci se tedy implicitně pohybují na poli hermeneutické analýzy a sémiologické a diskurzivní interpretace (Sztompka, 2007, s. 49–59).

4 Metodologie výzkumného šetření

Pro výzkum programů TKV byla zvolena kvalitativní metodologie vycházející ze strategií zakotvené teorie.

Analýza vybraných sekvencí výukového procesu tvoří základ explorační, popisné a explanace zkoumané problematiky, s cílem nalézt vnitřní souvislosti, pojmenovat zákonitosti a vztáhnout je ke stávajícím teoretickým konceptům, a tak získat kritický pohled na vlastní pedagogickou praxi. Tento záměr odpovídá typu akčního deskriptivního výzkumu (Hendl, 2005, s. 138).

4.1 Cíle výzkumu

Cíle výzkumu směřovaly do oblasti didaktiky dějepisu, tj. týkaly se práce s informacemi a fakty (kognitivní cíle), do oblasti dramatické výchovy, tj. týkaly se výukových metod a

technik, které souvisí s tvořivostí, dovednostmi a postoji žáků (afektivní a psychomotorické cíle) a do oblasti komunikace a kooperace, tj. sociálních schopností a dovedností žáků.

- **Odborný cíl:** analýza programů TKV zaměřená na zkoumání vztahu mezi *výukovou metodou* (operacionalizovanou ve výukových technikách) a *výukovým obsahem* rozšíří poznání v oblasti didaktiky dějepisu.
- **Praktický cíl:** výsledky šetření budou nabídnuty učitelům, kteří se programů účastní; jejich nestrukturované zkušenosti z pozorování průběhu programu může obohatit exaktní popis této praxe.
- **Osobní cíl:** prohloubení teoretické erudice autorky, což zpětně ovlivní její pedagogickou způsobilost v oblasti přípravy a vedení programů.

4.2 Výzkumné otázky

Obecná výzkumná otázka:

- Jak žáci reflektují práci v programech TKV?

Specifické výzkumné otázky:

- 1) Které prvky programů TKV žáky oslovují?
- 2) Jak se liší výstupy žáků při slovním a o psychofyzickém zpracování tématu?
- 3) Jakých podob nabývá zpracování tématu technikou živých obrazů z hlediska úrovně kognitivní náročnosti a z hlediska teorie analýzy vizuálních artefaktů?
- 4) Jakých podob nabývá závěrečná diskuse z hlediska teorie pedagogické komunikace?

První specifická otázka byla zaměřena na analýzu žákovských odpovědí v závěrečné reflexi z hlediska vzdělávacího obsahu. Obsahová zaměřenost odpovědí se stala základem rozvrstvení v paradigmatickém modelu.

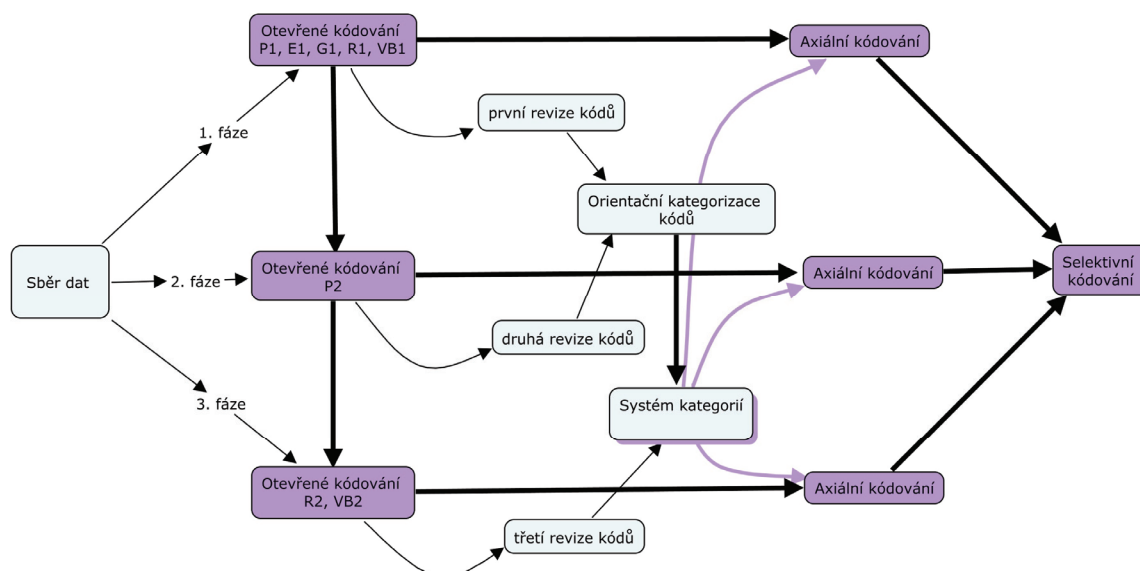
Druhá specifická otázka se zaměřila na rozbor a porovnání slovních odpovědí (kognitivní proces) a psychosomatických „odpovědí“ v živých obrazech (kooperativně tvůrčí proces), což představuje ústřední kategorii paradigmatického modelu.

Třetí otázka sledovala analýzu vybraných případů s ohledem na věrnost faktům, ucelenost, sdělnost, tvořivost a kognitivní úroveň skupinové výpovědi, kde současně zůstává prostor pro výpověď jedince.

Čtvrtá specifická otázka byla zaměřena na průběh závěrečné diskuse a její charakteristiku v kontextu postulovaných jevů pedagogické komunikace.

4.3 Design výzkumu

Základ tvořil záznam a analýza slovních reflexí žáků. Zpracování těchto dat umožnilo vytvořit aplikaci paradigmatického modelu a posléze detekovat ústřední kategorii, která je rozpracována s oporou dat získaných v podobě záznamů slovních reflexí a dat získaných analýzou fotografií živých obrazů (viz obrázek 1).



Obrázek 1: Model výzkumného designu (Rodriguezová, 2012, s. 48)

Grafické znázornění ukazuje cirkulární charakter výzkumu. Tmavě je označena linie přímé analytické práce s terénními daty, světle linie pomocných revizních procedur, která se zpětně noří do linie terénních nálezů.

Zkratky P1, P2, E1, G1, R1, R2, VB1 a VB2 znamenají iniciály názvů jednotlivých programů (*Pravěk – život sběračů a lovců, Starověké despotie – Egypt, Řecko – mýty a bohové, Antický Řím, Václav a Boleslav – počátky českého státu*), číslovka označuje pořadí kódovaného souboru v rámci jednoho tématu.

4.4 Výzkumný vzorek

Rozhodující bylo udržet si odstup od předchozích zkušeností s realizací programů TKV³. Proto byl vzorek konstruován prostřednictvím *samovýběru* (Šedřová & Švaříček, 2010, s. 29; Gavara, 2000, s. 59–67; Kerlinger, 1972, s. 61–73).

Jednou z premis složení vzorku byl předpoklad, že věk účastníků neovlivňuje kognitivní úroveň práce v TKV, což vycházelo z předchozích zkušeností s realizací programů pro školní děti i pro skupiny dospělých (Rodriguezová, 2012, s. 34–36).

Celý vzorek tvořila jedna čtvrtá třída, tři šesté třídy, dva první ročníky osmiletého gymnázia, jedna sedmá třída a druhý ročník čtyřletého gymnázia, tj. 194 žáků⁴. Tři třídy byly ze škol mimobrněnských, zbytek jsou žáci z Brna. Pestrost vzorku odpovídá skutečnosti, že programy jsou realizovány na základě objednávky vyučujících. Data byla sbírána během druhého pololetí školního roku 2010/2011.

4.5 Technika sběru dat

Během realizací byly pořizovány fotografie živých obrazů a nahrávky závěrečné reflexe. Dalším zdrojem byly terénní poznámky, které obsahovaly záznam průběhu a popis živých obrazů, včetně slovních návrhů žáků, které byly diskutovány při jejich prezentaci. Doplňující zdroj dat představovaly evaluační dotazníky.

³ V letech 1999–2007 bylo realizováno 454 programů (Rodriguezová, 2012, s. 35).

⁴ Disertační práce zahrnuje analýzu šesti realizací, což představuje uzavřený tematický celek pro šesté ročníky (Pravěk, Egypt, Řecko, Řím), tj. 154 žáků.

Šlo tedy o data dvojího druhu: jednak přepsané záznamy reflexí⁵, které lze považovat za typ ohniskové skupiny (Morgan, 2001; Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 184–192), jednak fotografické záznamy živých obrazů, které je možné chápat jako typ výzkumné metody (Sztompka, 2007). V tomto případě šlo o analýzu významů vymezených učivem, konkretizovaných typem textu v podobě historického pramene.

Studie P. Sztompky poskytla konceptuální rámec pro rozbor a popis fotografií s ohledem na jejich hermeneutickou analýzu a sémiologickou interpretaci. První zaměřuje pozornost na význam popisu, který *ukazuje, k čemu je třeba obrátit pozornost*. Druhá nabídla pojmový aparát, popisující snímek jako *soustavu znaků, za nimiž se skrývají kulturní významy* (Sztompka, 2007, s. 80–89).

4.6 Triangulace, validita a reliabilita, etické hranice výzkumu

Při kódování byly odděleny výpovědi žáků a výpovědi učitelů. To posloužilo k ověření a triangulaci dat, tedy k posílení přesvědčivosti dosažených závěrů. Při triangulaci šlo o kombinování *zdroje dat* (slovní reflexe žáků a učitelů) a *zdroje metod* (ohnisková skupina, fotografie), což odpovídá datové a metodologické triangulaci (Hendl, 2005, s. 149–150).

Vzhledem k tomu, že se jedná o kvalitativní pohled na vlastní pedagogickou praxi, bylo důležité, aby si provedený výzkum udržel potřebnou míru *pravdivosti* (nálezy budou odpovídat zkoumaným jevům) a *platnosti* (nálezy budou doloženy dostatkem přesvědčivých důkazů) (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 31).

V souladu s etickými zásadami byla zachována *důvěrnost* (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 45). Problém představovalo uveřejnění fotografií živých obrazů, nakonec zůstalo u *předpokládaného souhlasu* (Průcha & Švaříček, 2009, s. 100).

Toto rozhodnutí lze zdůvodnit argumentem, že finální podobu živých obrazů si žáci připravují předem a jsou vyfotografováni v okamžiku, kdy stojí znehybněni před ostatními v postojích, které jsou předem promyšlené a připravené. Na fotografiích nevystupují sami za sebe, ale za postavy, které ztvárňují.

5 Vybrané výsledky

Vlastní výzkum zahrnuje tři oblasti. Nejdříve byla provedena základní distribuce dat do paradigmatického modelu (viz obrázek 2). To umožnilo detekovat a popsat ústřední kategorii, která se skládá z analýzy slovních odpovědí žáků a psychosomatických artefaktů ve formě živých obrazů, s ohledem na dosaženou kognitivní úroveň. Celkový obraz doplňuje analýza průběhu slovní reflexe v kontextu současných výzkumů pedagogické komunikace.

5.1 Paradigmatický model⁶

Při kódování první kolekce dat (P1, E1, G1, R1) vznikl základní soubor *in vivo* kódů (Švaříček & Šed'ová, 2007, s. 215). Pro každý zdrojový soubor dat byl vypracován seznam kódů s odkazem na jejich místo v reflexi, vedle toho byl veden abecední seznam, který sloužil jako pojistka dublet, což představovalo první revizi kódů.

Postupně bylo možné začít spojovat kódy a tvořit nová označení, která lépe konceptualizovala zkoumanou realitu. Při kódování programu (VB1) nastala jakási „přechodná fáze“. Pro některé jevy bylo nalezeno přesnější označení, současně došlo k redukci kódů; řadu z nich bylo nyní možné sloučit pod nové označení.

⁵ Osm reflexí, v rozsahu čtyř až třinácti minut.

⁶ Viz model výzkumného designu (obrázek 1).

Tento proces vyústil ve vytváření prvních orientačních kategorií, slučujících podobné kódy. Emergované kategorie byly opatřeny seznamem kódů s odpovídajícími částmi slovních reflexí, aby bylo možné kontrolovat, zda název kategorie vystihuje její obsah.

Kvůli lepší orientaci v rozsáhlém terénu (v první vlně vzniklo 252 kódů), měly kategorie dichotomní podobu⁷. Ukázalo se, že tento postup sice napomohl základní orientaci v problematice, ale některé z kategorií byly velmi nízce sycené terénními daty, takže vzniklý systém neodpovídal analyzované skutečnosti.

Funkčnost přeskupeného systému ověřilo kódování souboru (P2). Výsledek byl uspokojivý: každý detekovaný úsek textu byl pojmenován, ke každému fragmentu byl přiřazen kód.

Další dva soubory (R2, VB2) byly kódovány s větším časovým odstupem. Potvrdilo se, že vzorek je již nasycen, vytvořený metajazyk *živých* kódů plně vyhovuje terénním nálezům a dostává se k utřídění a popisu získaných dat.

Systém se ustálil na čtrnácti kategoriích⁸, ty byly podrobeny axiálnímu a selektivnímu kódování.

Tabulka 2: Seznam kategorií a kódů, stojících v základu paradigmatického modelu (Rodriguezová, 2012, s. LV).

Detaily	Nedokonalosti	Stereotypy
Množství informací	Nejistota	Neurčité vyjádření
Nová zkušenost	Nepřesné vyjádření	Obecné vyjádření
Paměť	Organizace debaty	Opakování myšlenek
Podrobnosti	Užití termínu	
Představivost	Usnadnění	Témata
		Délka kojení
Diskuse	Vzdělávací obsah	Dělení potravy
Organizace debaty	Božský Olymp	Dětství v pravěku
Poděkování	Faraoni	Důsledky sourozenectví
Rekapitulace	Hannibal ante portas	Mateřství v pravěku
Uvozující sloveso	Počátky Přemyslovců	Nebezpečí sběru
Úvodní otázka		Nošení dětí
	Okolnosti	Pohřbívání v Egyptě
Formy výuky	Délka programu	Sběr
Forma výuky	Hluk	Sběrači a lovci v současnosti
Frontální výuka	Humor	Smrt dítěte
Hra	Nuda	Stavba pyramid
	Pohyb	Váha dítěte
Iniciativa žáka	Pravidla práce	Vnímání času
Argumentace	Tempo práce	Význam masa

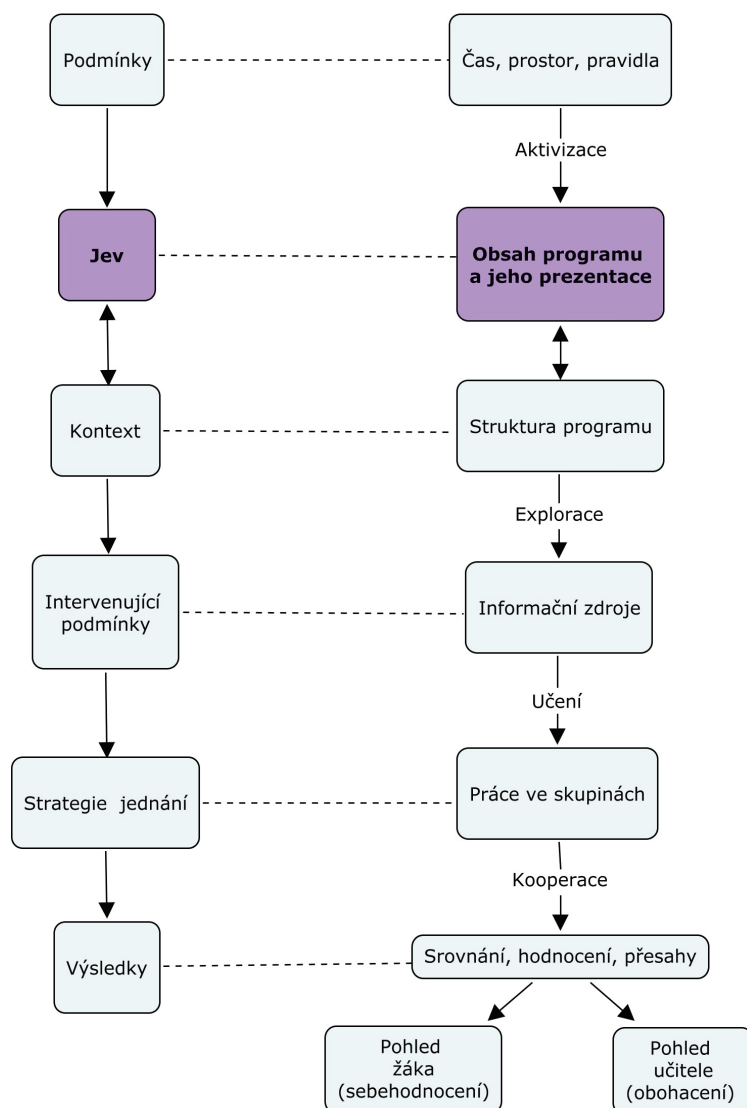
⁷ Např. oči učitele – oči žáka; mysl – tělo; text – obraz atp.

⁸ Třináct kategorií (viz tabulka 2) tvoří osu paradigmatického modelu, čtrnáctá kategorie se stala základem kapitoly analyzující závěrečnou reflexi (Rodriguezová, 2012, s. 197–221).

Dotaz	Volný čas	Přirozená dělba práce
Iniciativa		
Nápad	Přesahy	Typy činností
Navázání na názor spolužáka	Dynamika pochopení	Diskuse
Návrh řešení	Chování při práci	Obřad <i>Volání rodu</i>
Nepochopení	Metafora	Opakování
Spontánní reakce	Ocenění předků	Prezentace před ostatními
Srovnání se školou	Průběh událostí	Práce s textem
Superlativ	Symbolika	Práce s jazykem
Užití termínu	Tvořivost	Poslech hudby
	Vcítění	Štronzo
Modely		Výklad
Evoluční imperativ	Spolupráce	Živé obrazy
Gender	Práce ve skupině	
Multiperspektiva	Složení skupiny	
Oběť – pachatel	Spolupráce	
Rodinné vztahy	Vztahy ve skupině	
Životní podmínky		
Konstrukt feminity		

Pro každou kategorii byl veden samostatný arch, kam byly zaneseny kódy, které ji tvoří. Každý kód byl již v předchozí fázi graficky zpracován, tj. skládal se z názvu a seznamu svých konkrétních obsahů. Tak bylo možné sledovat celou konstrukci kategorie, od její báze až po zobecňující označení.

Zpracovaný materiál posloužil k vytvoření aplikace paradigmatického modelu (viz obr. 2) navrženého Straussem a Corbinovou (1999, s. 70) a k jeho popisu na základě terénních nálezů (Rodriguezová, 2012, s. 58–81).



Obrázek 2: Paradigmatický model kategorií a návrh jejich konkretizace (Rodriguezová, 2012, s. 80)

Upřesněný model ukazuje rozložení a vzájemný vztah jednotlivých složek výukového programu. Pozici klíčové kategorie obsadil vzdělávací obsah programu a jeho odraz ve výstupech žáků (živé obrazy, slovní reflexe).

5.2 Zakotvená teorie programů TKV

Zakotvená teorie programů TKV zahrnuje vyjádření kauzálních vztahů jednotlivých složek výukového programu a vymezuje ústřední kategorii, živý obraz, jako způsob aktivizace kognitivní náročnosti a tvořivosti žáků.

5.2.1 Základní analytický příběh

Výuková technika živých obrazů je jev, který spouští tvořivost žáků. Tvoří jádro programu TKV a rozhodujícím způsobem ovlivňuje jeho podobu. Představuje způsob, jak naplňovat explicitní cíle výuky (kognitivní cíle) při současném zapojení implicitních cílů (afektivní

cíle), což se děje v rámci nastolených pravidel komunikace a v prostoru a čase, který je vymezen rytmizovaným pohybem (štronzo, volno), ústícím do podoby živého obrazu, jako psychosomatického artefaktu, jehož základním principem je kooperace skupiny.

5.2.2 Popis ústřední kategorie

Ústřední pozici obsadila technika živého obrazu, která získala označení **živý obraz jako psychosomatický artefakt**, což postihuje její základní charakteristiky: je výsledkem myšlenkové a somatické aktivity žáků a obsahuje tvořivý aspekt (viz tabulka 3).

Živý obraz určuje jak rovinu formální, tj. prostor, čas a pravidla, kterými je program vymezen, tak rovinu procedurální, vytyčenou mezi volbou textu (historický pramen), skladbou výukových technik a kooperativním provedením ve skupině.

Tabulka 3: Vzdělávací potenciál programů TKV (Rodriguezová, 2012, s. 226)

Varianta zadání	Možnosti zobrazení	Úrovně jednání	Obsahy učiva
Pravěk			
Den lovce Den sběračky <i>chronologické zobrazení děje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • zobrazení činností • zobrazení vztahů • práce se znakem • časové určení 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace • alterace 	<ul style="list-style-type: none"> • přirozená dělba práce • konstrukt feminity • evoluční imperativ
Egypt			
Paleta krále Narmera <i>nápodoba obrazu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • nápodoba • zobrazení vztahů • práce se znakem • práce se symbolikou zobrazení 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace 	<ul style="list-style-type: none"> • společenská hierarchie • ikonografie obrazu
Reliéf pro krále <i>nový obraz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • zobrazení vztahů • práce se zvukem • práce se znakem • časové určení 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace • alterace 	<ul style="list-style-type: none"> • ikonografie obrazu
Řecko			
Božský Olymp <i>hierarchické vyjádření systému</i>	<ul style="list-style-type: none"> • zobrazení vztahů • práce se slovem • práce se znakem 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace • alterace • charakterizace 	<ul style="list-style-type: none"> • mýtus jako ideové paradigma • archetyp jako existenciální paradigma
Rím			
Odkaz římské architektury <i>nápodoba obrazu</i>	<ul style="list-style-type: none"> • nápodoba • zobrazení podstatných znaků 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace 	<ul style="list-style-type: none"> • kulturní pojmy

	<ul style="list-style-type: none"> • práce se zvukem 		
Hannibalův přechod Alp <i>chronologické zobrazení děje</i>	<ul style="list-style-type: none"> • zobrazení okolností • zobrazení vztahů • práce se znakem 	<ul style="list-style-type: none"> • simulace • alterace • charakterizace 	<ul style="list-style-type: none"> • bourání stereotypů

Z tabulky je patrné, že živý obraz umožňuje studovat problém jednak v rovině výčtu prvků a zobrazení jejich vzájemných vztahů (systém řeckých bohů), jednak v rovině kauzálních souvislostí (průběh dne pravěkého lovce, Hannibalův přechod Alp); to ve svém důsledku obsahuje možnost časového určení či určení okolností děje.

Vedle toho umožňuje pracovat se zobrazením neživých objektů, což zahrnuje práci s pojmy (pyramida, Skylla a Charybda, akvadukt) s teoretickými koncepty (trojský kůň, názvy římských měsíců) a s významem symbolů (paleta krále Narmera).

Výsledkem je pojmová a obsahová **syntéza** učiva, která stojí na práci s žákovskými prekoncepty, na humoru a imaginaci a ústí v pochopení a postupné osvojování teoretických konceptů dějepisného učiva, což odpovídá pravidlům kognitivně náročné práce (Švaříček, 2011, s. 42–43).

6 Závěrem

Uplatnění postupů zakotvené teorie umožnilo nejen kvalitativně uchopit fenomén programů TKV, ale také najít způsob, jak kriticky nahlédnout na vlastní pedagogické působení, což ve svém důsledku vedlo k jeho evaluaci. Ukázalo, že ústřední jev struktury programů TKV představuje živý obraz. Jeho užití podporuje kognitivní náročnost výuky, která se opírá o práci s textem a aktivizující didaktické metody, založené na kooperaci, což ve svém důsledku naplňuje postuláty pedagogického konstruktivismu.

Literatura

- Brhelová, E., & Rodriguezová, V. (2011). Otázka jako klíč k příběhu. Zpráva ze semináře kanadského lektora Davida Boothe v rámci 16. celostátní dílny Dramatická výchova ve škole 2010 v Jičíně. *Tvořivá dramatika*, 22(1), 15–22.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál.
- Kerlinger, N. F. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia, nakladatelství ČSAV.
- Kratochvílová, J. (2006). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: MU.
- Machková, E. (2004). *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. Praha: AMU.
- Máchal, A. (2000). *Průvodce praktickou ekologickou výchovou*. Brno: Rezekvítek.
- Morgan, D. L. (2001). *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Průcha, J., & Švaříček, R. (2009). Etický kodex pedagogické vědy a výzkumu. *Pedagogická orientace*, 19(2), 89–105.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2001). *Pedagogický slovník*. 3. vydání. Praha: Portál.
- Rodriguezová, V. (2012). *Vzdělávací potenciál programů tematické kooperativní výuky*

- v kontextu didaktiky dějepisu a dramatické výchovy: disertační práce.* Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky, 248 l., 57 l. příl. Vedoucí práce prof. PhDr. Jaroslav Vaculík, CSc. Dostupné z http://is.muni.cz/th/34241/pedf_d/.
- Slavík, J., & Janík, T. (2005). Významová struktura faktu v oborových didaktikách. *Pedagogika*, 55(4), 336–353.
- Stradling, R. (2003). *Jak učit evropské dějiny 20. století.* Praha: MŠMT.
- Strauss, A. L., & Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu. Postupy a techniky metody zakotvené teorie.* Boskovice: Albert.
- Sztompka, P. (2007). *Vizuální sociologie.* Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Švaříček, R. (2011). Funkce učitelských otázek ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 2011, 16(1), 9–46.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách.* Praha: Portál.
- Valenta, J. (2008). *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada Publishing.a.s.

Kontakt

Mgr. Veronika Rodriguezová, Ph.D.
Katedra primární pedagogiky
Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity
Poříčí 31
603 00 Brno
rodriguezova@ped.muni.cz