

Posudek bakalářské/magisterské diplomové práce
Posudek - Závěrečná práce - CZV

Student: Marie BIERDÜMPFLOVÁ

Obor: ČJ - VV

**Název práce v českém jazyce: Ověření postupů práce s poezií na 2.stupni
základní školy**

**Název práce v anglickém jazyce : Verification of procedures of work with poetry
in grades 6-9**

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

Oponent práce: Mgr. Štěpánka Klumparová, Ph.D.

Autorka práce si stanovila následující cíle: „*Vytvořím sadu vzorových lekcí, zaměřených na práci s poezií, napříč ročníky druhého stupně základní školy, vyzkouším je přímo v praxi a následně je důkladně zreflektuji. V reflexích se zaměřím na jejich provedení a na vhodnost zvolených postupů. Ráda bych prostřednictvím lekcí žákům ukázala, že čtení poezie může být zážitkem, že básnické texty na malém prostoru nabízí velké množství myšlenek a podnětů, které přímo vybízí k tomu, aby se o nich hovořilo, přemýšlelo nad nimi, aby byly sdíleny.*“ (s. 6) Vytčené cíle se autorce podařilo úspěšně naplnit.

V úvodu práce si autorka stanovila 4 hypotézy: (1) *Žáci nemají k poezii vybudovaný kladný vztah.* (2) *Žáci upřednostňují básně epické před lyrickými.* Poslední 2 mají spíše povahu výzkumné otázky, autorka by se ráda dozvěděla, (3) *zda čítanky a metodické příručky poskytují dostatečný zdroj inspirace, jak postupovat při práci s poezií,* (4) *zda se v nich (rozuměj v čítankách a metodických příručkách) pracuje s konstruktivistickým pojetím výuky.* Formulování hypotéz v práci působí poněkud nadbytečně. Jejich vyhodnocení autorka nevěnuje samostatnou kapitolu, pouze se k nim krátce vyjadřuje v závěru své práce. Autorka (snad kromě analýzy čítanek) v práci neprovádí žádné výzkumné šetření, verifikace většiny hypotéz stojí na autorčiných dojmech z hodin, na pozorování reakcí žáků.

V teoretické části autorka obecně charakterizuje literární druh poezie, vymezuje základní literárně teoretické pojmy (např. verš, rým, rytmus, prozodický systém atd.), které s ním úzce souvisejí a které následně zúročuje v plánovaných lekcích v praktické části. V souvislosti s poezií M. Bierdümplová neopomíná ani pro školní praxi významnou recitaci a zhudebněné verze básní. Za přínosnou považují i přehledovou kapitolu o vývoji poezie pro děti a mládež, která by si ovšem zasloužila větší autorský komentář ve vztahu k praktické části, respektive k výběru vhodných a inspirativních textů pro chystané lekce.

Autorka se dále zabývá zakotvením poezie v kurikulárních dokumentech (v RVP ZV a v ŠVP ZŠ Na Hanspaulce). V této podkapitole autorka zmiňuje RVP pro děti s lehkým mentálním postižením a RVP pro základní školy speciální, ačkoliv sama působí na škole, která vychází z RVP ZV. Zmínka o dalších typech RVP je tedy nadbytečná.

Jako inspirativní se jeví podkapitola Role učitele při výuce poezie, v níž autorka vychází ze svých vlastních poznatků a zkušeností začínající učitelky a ze zkušeností svých kolegů. Nezastírá své pochyby a obtíže, na které při práci s poezií v literární výchově naráží. Poslední část této podkapitoly je věnována funkcím poezie, jejím přínosům ve vztahu k žákům. Domnívám se, že tato problematika by si zasloužila samostatnou podkapitolu. Diplomantka by se mohla více rozepsat o funkci estetické a o (s ní spojeném) zážitku z četby.

M. Bierdūmpflová zkoumá zastoupení básnických textů v čítankách, které má jako učitelka k dispozici na ZŠ Na Hanspaulce. Analyzuje také (na ZŠ Na Hanspaulce dostupné) metodické příručky z hlediska jejich přístupu k práci s texty básní. Autorka dává najevo, že se jedná o sondu, jejíž závěry slouží především jí jako začínající učitelce, neaspiruje na zobecnění výsledků své analýzy. V této podkapitole autorka používá slovní spojení doložka RVP. Co tím míní? Vysvětlení doporučuji připravit k obhajobě.

Nejpodrobněji je v této podkapitole charakterizována čítanka nakladatelství Fraus. U čítanek nakladatelství SPN se čtenář nedozví nic o způsobu a vhodnosti výběru básnických textů, ani u publikace J. Hrabákové „Texty k literární výchově pro 5. - 9. ročník: Poezie“ autorka neosvětlí, proč považuje výběr textů za zdařilý.

O čítankách nakladatelství Fraus a Alter autorka tvrdí, že jsou v nich většinou obsaženy úkoly, které spadají do fáze po čtení (v nezjednodušeném modelu E-U-R do fáze reflexe), ale jako příklad uvádí činnosti, které se obvykle řadí do fáze uvědomění (tedy do fáze při čtení). Např. v pracovním sešitě čítanky nakladatelství Alter (s. 28) se objevují úkoly typu: „*Najdi, vyhledej, dokázal bys vysvětlit atd.*“, které patří do fáze uvědomění. Autorku nejspíše zmátl zjednodušený model (fáze před, při a po čtení) a domnívá se, že všechny činnosti, které neprobíhají současně s četbou textu, se již zahrnují do fáze po čtení, tedy do fáze reflexe.

Je škoda, že se autorce nepodařilo si toto vyjasnit v kapitole, ve které se zabývá vyučovacímí metodami v hodinách literatury a ve které jako třídící hledisko používá právě fáze modelu E-U-R. Jednotlivé metody by si navíc zasloužily podrobnější komentář ve vztahu k praktické části práce, respektive ve vztahu k jejich aplikaci na básnické texty. Čtenáře této podkapitoly by také mohlo mást, proč je nejprve podán výčet mnoha metod, které nejsou dány do souvislosti s výukou poezie, a pak teprve přicházejí na řadu metody, o kterých autorka tvrdí, že budou využity v praktické části a jsou určeny pro práci s básnickými texty. Znamená to, že autorka na 3 stranách popisuje metody, které pak v praktické části nevyužila? U obhajoby by autorka mohla vysvětlit, jak tuto podkapitolu koncipovala a co bylo jejím záměrem.

Slibná kapitola z vývojové psychologie zůstala bohužel jen torzem (její rozsah – 1 A4 – neodpovídá jejímu významu vzhledem k tématu práce). Čtenář ani autorka si nemohou vytvořit (o teoretické poznatky opřenu) představu o pubescentním čtenáři poezie. Tato podkapitola by tedy měla být doplněna o poznatky výzkumů týkajících se dospívajícího čtenáře poezie. Autorka mohla čerpat z dostupných výzkumů Valy (nejen z publikací Poezie a mladí čtenáři – výzkum recepce konkrétních básní, Poezie, studenti a učitele, ale i z článků publikovaných v Českém jazyce a literatuře a v dalších periodících a konferenčních sbornících), Lederbuchové, Tomana apod. Teoretická zjištění mohla být také zúročena v praktické části při charakteristice žáků ZŠ Na Hanspaulce (tato charakteristika je poměrně obecná).

Praktická část práce začíná představením metodologie výběru textů a charakteristikou prostředí žáků ZŠ Na Hanspaulce. U metodologie výběru textů by bylo vhodné ozřejmit, zda bylo nějak promyšlené pořadí práce s jednotlivými texty (počítala autorka s propojováním jednotlivých textů, byly např. některé lekce vystavěné na podobné nosné myšlence?), jakým způsobem volila pro jednotlivé texty vhodné metody, jakým způsobem vybírala texty pro jednotlivé ročníky. Pomohlo jí při tom formulování didaktického potenciálu básně? Toto učitelské uvažování by bylo pro čtenáře diplomové práce obohacující.

Stěžejní a velmi přínosnou část práce tvoří popisy jednotlivých lekcí a jejich reflexe. První lekce „Poezie, která mi sedne“ je nápaditým uvedením do světa poezie. Autorka v ní šikovně propojila literární výchovu s výtvarnou, velmi motivující pro žáky bylo, že lekce byla vystavěna na textech, které sami vybrali a přinesli, které mohli neobvyklým způsobem zprostředkovat a doporučit ostatním.

V lekci Orbis Pictus, v níž žáci tvořili vlastní básnický text a doprovázeli ho ilustrací, si měli možnost uvědomit propojenost těchto dvou složek. M. Bierdūmpflová žákům tvorbu usnadnila pomocí zadání konkrétního tématu, s nímž žáci mají poměrně velkou zkušenost.

Lekce, do níž byl zapojen program Storybird, i její reflexe jsou poměrně stručné. Není jasné, zda autorka využila básně, které žáci vytvořili v programu Storybird, k dalším činnostem, zda

proběhla společná reflexe, zda si žáci k básním dávali zpětnou vazbu atd.

U lekce o nonsensové poezii není zřejmé, jak se diplomantka přesvědčila, že žáci pochopili definici nonsensu (jedná se totiž o text poměrně náročný) a proč práci s definicí zařadila na začátek hodiny.

Na lekci o limericku oceňuji, že žáci dostávají příležitost na základě 3 textů samostatně vyvodit jeho znaky a že autorka tvorbu limericků rozfázovala: nejprve žáci tvořili limerick k prvním 2 veršům E. Leara, pak každý psal limerick sám o sobě. První úkol pomáhá se zacílit i žákům, kteří by jen těžko hledali vlastní námět. Při čtení lekce čtenáře nejspíše napadnou tyto otázky: Zajímali se žáci o původní limerick? Došlo v lekci k porovnání žakovských výtvorů s originálním limerickem? I v této lekci autorka usiluje o provázanost evokace s reflexí.

V lekci týkající se rýmu autorce uniká, že při tvoření rýmů nejde pouze o zvukovou shodu, ale i o rytmus a hlavně o významový kontext celého verše, veršů či celé básně. Výtvoři jednotlivých žáků (např. výtvor Tomáše H.) by si zasloužili podrobnější komentář. V přílohách čtenář nalezne pouze původní verzi pracovního listu, ne tu upravenou, o které se autorka zmiňuje v příslušné lekci.

V lekci na volný verš považuji za dobrý nápad zkoumat texty napsané do jednoduchých řádků a odlišovat veršovanou báseň od básně psané volným veršem. Čtenář si nad lekcí nejspíše položí tyto otázky: Co by se stalo, kdyby odlišení veršované básně a básně psané volným veršem diplomantka zařadila před výklad? Dokázali by žáci poznatky sami vyvodit? Nebo jim výklad zásadně pomohl při hledání znaků obou básnických textů?

Jako nápaditá se jeví aktivita s převáděním prozaického textu do baladické formy, vhodně zvolená je práce ve dvojici. Cenné je, že na základě reflexe lekce si diplomantka uvědomila další cíl, který v původní lekci nezohlednila.

V lekci o Vodníkovi by čtenář mohl polemizovat s výčtem poznatků a dovedností (s. 104), které žáci zapojují při psaní dopisu postavě: Jak se v tom, že píšou dopis postavě, projeví, že si pro sebe formulují, co je to balada? Mohou přece napsat postavě dopis bez toho, aby si toto znovu zvědomili. Při této aktivitě se může, ale nemusí projevit srovnání literární předlohy a filmové adaptace. V reflexi lekce autorka píše, že porovnání literární a filmové podoby balady nebylo jejím cílem, ačkoliv se v úvodní přehledové tabulce tento cíl objevuje.

M. Bierdümpfllová promyšleně pracuje s filmovou verzí Máje, vybírá vhodnou ukázkou, zaměřuje se nejen na její vizuální ztvárnění, ale i na působivost hudebního doprovodu. Zde se nabízí formulovat nosnou myšlenku, která by se mohla týkat filmových a dalších adaptací literárních děl a jejich (dez)interpretačního potenciálu. Jako úkol pro úkol působí pojmenování a nalézání básnických prostředků v úryvku z Máje. Jaký smysl to mělo, když žáci nepátrali po funkci těchto prostředků?

V lekci vystavěné na textu Hoch, který si hraje, autorka při recepčních aktivitách efektivně využívá předvídaní a kontext literárního díla. Při čtení této lekce vyvstávají následující otázky: Jakým způsobem v této lekci probíhala fáze reflexe? Srovnávali žáci své výtvoři s Dykovým? Vrátili se k evokačním předvídacím aktivitám?

Překlad a přebásnění úryvku z cizího jazyka představují pro žáky výzvu, žáci se při těchto činnostech mohou naučit mnohé o tvorbě překladatele a básníka. Mohou si uvědomit, že překlad není jen specifickou interpretací původního díla, ale že je svébytným literárním dílem.

Práce je sice psána poměrně kultivovaným stylem, objevují se v ní ovšem časté překlapy, několik syntaktických chyb a stylistických neobratností. Např. „*návratný charakter přisvojila i nově vydané sbírky pro děti a mládež*“ – porušení shody přísudku s podměttem (s.17), „*to může být obtížné zejména začínající učitele*“ (s. 22) – chybějící prepozice pro, „*Na druhém stupni [...] natož pak i jiným způsobem, než hlasitým či tichým čtením.*“ – nadbytečná čárka (s. 23), „*s nimiž jsem v podstatě „musela“ sžít*“ (s. 26) – chybějící reflexivní se, „*přesto mi připadá, že při analýze jednotlivých textů jsou některé pod úroveň žáků*“ (s. 28) – stylisticky neobratné a nepřesné vyjádření, autorka nejspíše chtěla vyjádřit, že při analýze jednotlivých textů vyšlo najevo, že některé jsou pod úroveň žáků, „*současně vnímám sešity Literární výchova jako pomůcku pro učitele, než pro žáky*“ - nadbytečná čárka (s. 28) , na s. 33 je do textu začleněna citace od H.

Košťálové, tato citace narušuje koherentnost původního textu, je totiž do něj vpravena bez autorského komentáře, „čím k němu samotnému text promlouvá a čím ho zaujala“ - porušena shoda přísudku s podmětem (s. 37), „o rozličnost aktivit, autorů ale i období“ – chybějící čárka (s.42), „přitažlivou as zajímavou“ – překlep (s. 42), „pracovali-li žáci ve dvojicích, pak se většinou svévolně rozdělili do rolí...“ – v tomto kontextu nevhodně použité slovo svévolně (s. 55), „každý dovede vyzdvihnout to, co považuje za důležité, a potlačit to, za méně důležité“ stylisticky neobratné vynechání slovesa ve druhé větě souvětí (s. 106), „zpracování diplomové práce mi však přinesla“ - porušena shoda přísudku s podmětem (s. 127).

Práci doporučuji k obhajobě.

V Praze dne 11.5.2014

.....

Podpis