

Posudek rigorózní práce

Student: Mgr. Eva SMAŽÍKOVÁ

Obor:

Název práce v českém jazyce: Vzdělávání žáků s SPU v hodinách literatury na 2. stupni ZŠ, pracovní listy pro literární výchovu v 6. ročníku ZŠ

Název práce v anglickém jazyce: Education of students with learning disabilities in the classroom literature 2nd grade elementary school, Worksheets for literary education in the sixth grade of primary school

Konzultant práce : doc. PhDr. Ondřej Hník, Ph.D.

Oponent práce : PhDr. Ondřej Hausenblas

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

Autorka rigorózní práce odvedla obdivuhodný kus konkrétní práce s literaturou a dětmi, navíc s dětmi integrovanými. Projevila nejen poučenost moderními pedagogickými a didaktickými přístupy, ale také zkušenost praktika, jenž dokáže svou práci reflektovat.

Stavba příprav na hodiny literatury je důmyslná, dobře promyšlená s ohledem na potřeby žáků, a to jak běžných, tak žáků s obtížemi. Autorka využívá coby učitelka postupů, které jsou blízké nejen tomu, jak jedná při čtení čtenáři, ale také tomu, jak potíží překonávají žáci s poruchami učení.

V teoretické části práce autorka nejen snáší potřebné teoretické výklady, předpisy a popisy, ale také přidává svou zkušenost učitele (s. 22-23). V teoretické části si autorka připravila východiska pro své rozhodování a posuzování při práci se čtenáři, kteří mají se čtením potíže.

Za hlavní přínos práce považuji část praktickou. Autorka především metodicky velmi promyšleně informuje, proč a jak nastavila vyučovací hodinu, aby dobře sloužila žákům s poruchami v učení.

Tohoto plánu se pak drží v přípavách a reflexích hodin provedených se žáky.

Četbou textu učitelka provází děti pomůckou: vyznačuje jim barevně v textu slovesa a některá substantiva. Soustředí se na to, aby žák s poruchami dosáhl bezokladně porozumění a neztratil zájem a soustředění hned prvním neúspěchem.

Pak pokládá otázky, které mají žáky podpořit v rozvoji čtenářské gramotnosti – jsou to patrně otázky mířící k smyslu textu (ač do ČG jistě patří také vnímání formy a ocenění krásy vyjádření nebo síly estetického požitku – zkratkové označení rámečku „čtenářská gramotnost“ může učitele svěst k jednostrannosti).

Poměrně brzo se hodina obrací k vymezení žánru – což je jistě dobrý opěrný prostředek v rozvoji čtenářství (dokud texty, jež děti čtou, mají zřetelně žánrovou povahu).

Pak učitelka vede žáky k čtení detailnímu – k doslovnému porozumění textu, ale na dvou úrovních - jednak přiřazují obrázky k informacím nebo odpovídají na velmi doslovné otázky (jak vypadá postava Polednice), jednak po čtení identifikují místa v textu s určenými rysy výstavby („děj pochmurný: 1. a 5. sloka“)

K celkovému významu textu jsou děti vedeny v třech fázích (před-při-po) a pomocí pracovního listu atp. Otázky „čtenářské gramotnosti“ učitelka pokládá, ale bohužel neuvádí, jakým postupem děti generovaly své odpovědi – co dělaly, aby odpověď vymyslely. Neuvádí tedy to hlavní, co rozvíjí

žakovu ČG. Otázky jsou dobrým podnětem, ale kolik dětí ve třídě na ně skutečně odpovědělo? Nestáčí že „většina“, ani „mnozí“. Autorka by mohla vysvětlit, zda a jak bylo zařízeno, aby každý žák vytvořil svou odpověď, a nečekal, až ji prohlásí někdo jiný. Jak jinak by se byl mohl rozvíjet? Autorka by mohla také vysvětlit pozici a roli pasáže „Informace“ - v ní jsou uváděny věcné poznatky o autorovi a díle. Jak byl tento úkol veden, kdy a proč byl zařazen? Je možné, že by pomohlo, kdyby předložená práce obsahovala také snímky pracovních listů žáků.

Zadání, která mají dětem pomoci k čtení s hlubším porozuměním, jsou dobře promyšlená a týkají se v naprosté většině skutečně činností, které s textem provádí čtenář při četbě a porozumění (nikoli tedy „cvičné úkoly“ nesouvisející s budováním významu a prožitku z textu).

Je cenné a přímo ukázkové, jak autorka pečlivě objasňuje zadání, která dětem k četbě poskytla. Například vysvětluje, čím určité zadání poskytlo svědectví o tom, že se žák naučil tomu, co bylo cílem, např. s. 65: dobře zadaný „pětilístek“ připravil žáky, aby poté aplikovali poznatky, kterých se dobrali, při zodpovídání otázek k významu bajky.

Autorka pamatuje na to, že žáci s poruchami v učení potřebují jiné nabídky k práci a jiné nástroje k čtení a uvažování o čteném než žáci bez poruch. K tomu v přípravách nachystala jednak postup, jednak to vysvětluje v popisu hodiny.

Autorka by mohla objasnit, jak chápe kontrolní otázky a jejich roli v učení. U dětí bývá opravdu leckdy obtížné rozpoznat, kdy jim v dobré odpovědi na kontrolní otázku typu „Jaké české slovo použiješ pro pojem ALEGORIE“ dělá potíž neznalost slova samotného (ač se v hodině probíralo), kdy prostě neznají český ekvivalent (buď jim unikl v hodině, nebo ho do konce práce zapomněli, když nebyl dostatečně upevněn v autentických situacích, v nichž by jej skutečně potřebovali k hovoru a k řešení nějakého problému při čtení daného textu). Anebo kdy mají opravdu potíž se vůbec vyjádřit, uspořádat své myšlenky do vět. Je pak sporné, zda se učitel může domnívat, že „obsahově věděli“. A podobně když učitel soudí, že žák prokazuje, že umí rozpoznat bajku, když dokázal vyjmenovat spoustu zvířátek, která mohou v bajkách vystupovat – nebývají tam totiž specifická zvířata nebo jiní speciálně bajkoví tvorové či netvoři, takže takový výčet zvířat mohl patřit např. i sérii povídek o zvěrolékaři či o lidovém myslivci.

O kontrolních otázkách autorka říká na s. 78, že „shrnuje celou vyučovací hodinu“. Měla by osvětlit, kam se poděl estetický prožitek. Její shrnující otázky kontrolní jsou totiž jen obsahové. Jistěže je cíl práce s dětmi, které mají potíž přečíst vůbec text, nutno postavit mnohem blíže k žákovi – ale je tím uchopitelným a sdělitelným právě věcný obsah, fabule-děj? Není možné, že by zážitek, pocity, byly pro žáky ještě bližší? Ovšem museli by se naučit o nich mluvit, mít pro ně slova...

K prožitku se blíží otázka doplňující „Co tě nadchlo“, ale konkrétností kontrolních otázek je možná dáno, že se děti budou držet jen věcných údajů, nebo jen jednotlivých míst či motivů v textu. U přípravy o baladě není patrné, jak vlastně reagovaly (s. 78).

Je však třeba ocenit, že autorka důsledně dbá o to, aby se děti dopracovaly celkového smyslu básně i pochopily zásadní vztahy, zde tedy vinu.

Zadání k práci má autorka dobře promyšlená s ohledem na možnosti a potřeby žáků s obtížemi ve čtení. Zadání jsou dost konkrétní, aby u žáka nenastala bezradnost.

Bylo by však vhodné vysvětlit, jak pomáhá učitel žákům v úkolu napsat vlastní bajku s.67. Nechat je vybrat zvířátka je sice pro žáky přitažlivé, ale s podstatou bajky má sama volba zvířete spojitost jen druhotnou. To hlavní, o co autorovi jde, je dát jisté poučení v docela konkrétním problému, povahovém rysu, společenské situaci, vztahu. Sám zvířecí druh nenapoví žákovi, o který problém by mohlo jít. Sečtělý žák se může inspirovat tradiční rolí a vlastnostmi zvířat bajkových, ale pak spíše jen kopíruje modely. Postup, který autorka ukazuje, jde vlastně opačným směrem, čtenářským, a nikoli autorským. Sama přitom píše, že „žáci museli mít jasně určený směr odvíjení se příběhu k předem zvolenému cíli (tedy k vyplývajícimu ponaučení).“ Kdy nastalo ono „předem“, v němž došlo k volbě cíle?

Z toho pak vyplývají pochybnosti o zjištěních v reflexi hodiny (s.68): zda se tím, že žáci napsali

vlastní bajku, dokazuje to, že zvládli podstatu bajky? Teprve díla, která žáci příště přinesou, ukážou, kolik z podstaty pochopili. Je možné, že by dětem integrovaným i neintegrovaným pomohlo znát zásadní kritéria, podle kterých se bude bajka posuzovat, aby byla tak průkazná? Když autorka vyhodnocuje v závěrečné sebereflexi (s. 69), který úkol zafungoval nejlépe, měla by vážít slova: co je to „zafungoval nejlépe“? Proběhl bez zádrhelů, budil nadšenou radost, nebo vedl přímo k cíli, nebo trefil se do cíle? Úkoly, které tak jsou v práci uvedeny, totiž patří k velmi snadným, „obrázkovým“ nebo výčtovým („vyjmenování všech zmiňovaných zvířat v kontrolní otázce“).

V hodině o baladě je podobné místo: nejlépe zafungovala ukázka z filmu. Tedy nikoli čtení, nikoli práce s textem? To by mělo pro učitelku být varovné – je přirozené, že děti snadněji a raději vnímají sdělení obrazové, ale pak by bylo dobré si říci, co nejlépe zafungovalo z skutečně čtenářských aktivit – pokud hodina mířila na rozvoj čtenářství.

Cením si toho, že autorka myslí na to, jak bude navazovat v další hodině (až žáci přinesou své bajky). Ale k jejímu plánování by mohlo patřit i to, že zauvažuje, jak bude toto téma a tento cíl vyučovat příště, v příští šesté třídě: co by neopakovala, co by udělala jinak, lépe... U hodiny o baladě takto uvažovala – ale třebaže se ukázalo, jak důležité je pro žáky diskutovat o vině a nevině, což zabralo čas pro závěrečnou reflexi, jako učitelka by hodinu příště provedla stejně. To si zaslouží osvětlení.

Za pozoruhodný pokus považuji práci v hodině s duchovní písní. Je úspěch, že učitelce se podařilo prolomit vstupní nedůvěru žáků. Ovšem základním problémem bylo, že duchovnost sama je většinou dětí docela cizím pojmem, a ani případně své prožitky duchovní patrně dosud nedokážou reflektovat. Učitelce pak zbývá se žáka pracovat jen „technicky“ - dívat se na píseň jako na kulturní památku. Nelibost, s jakou děti reagovaly, je pak dost pochopitelná – neměly na čem vybudovat svůj zájem. Neznali nic ve své zkušenosti, čím by jim duchovní píseň mohla být blízká. K tomu by jim však hodina měla právě pomoci. Žáci byli s to zareagovat příznivěji, až když začali chápat aspoň doslovné významy v textu (překlad). Učitelka vhodně poskytla dětem maximální oporu v pracovním listu (psaní do řádků). Bylo by zajímavé, kdyby autorka vysvětlila, jak pracuje s pojmem „složitý úkol“ - konstatuje, že některý úkol složitý je, že to případně očekávala – ale zda v této složitosti spatřuje přínos (náročnost), nebo zdržení od práce, nebo odklon od cílů atp.?

V závěru autorka konstatuje, že v žácích vyvolala kladný vztah k čtení a k plnění úkolů k čtení. To je velký úspěch – byl by to úspěch i u žáků bez SPU. Je pochopitelné že pracovní listy a úkoly samotné vedly žáky s poruchami učení velmi precizně, dodávaly jim jistoty i explicitních instrukcí. Autorka by však mohla více vysvětlit, zda a jak se dá se žáky, kteří potřebují tak podrobné vedení, dá dosáhnout i jisté čtenářské samostatnosti. Odejdu ze základního vzdělávání vybaveni jen jako čtenáři s nutnou dopomocí? Ví se, že programy a metody určené původně pro žáky s obtížemi (všemožných typů) ve čtení jsou kladně přijímány a s prospěchem využívány i u žáků bez poruch učení. Je však potřeba vedle cíle určeného konkrétními potížemi, problémy a dispozicemi žáků mít v paměti také cíle odvozené ze samotné povahy literatury a čtenářství – tedy estetický zážitek, intelektuální pokrok, čtenářskou zkušenost s různými prostředky literárními i jazykovými. Tento poměr by mohla autorka blíže objasnit.

V pracovních listech autorka dbá na správné porozumění textu i na doslovné úrovni, neboť ví, jak malou mají žáci slovní zásobu i zkušenost s dešifrováním textu, který není docela přímočaře srozumitelný.

Bylo by zajímavé slyšet, proč vlastně spoléhá na to, že děti (i ty s poruchami, i ty bez nich) budou dějovou linku identifikovat skrze slovní druh (sloveso), a nikoli přímo sémanticky: co se tam děje/dělo/stalo, kdo to u/dělal. Je možné, že by žáci dokázali pracovat s pojmem *sloveso*, a nepoznali ve větě, co se v ní stalo, přihodilo a komu? Nepomohly by právě žákům s poruchami v učení různé grafy pro záznam děje spíše, než nápověda skrze slovnědruhové zařazení přísudků? (Někdy může být i sporné, co je který tvar slovní: na s. 61 je modře podtrženo coby sloveso spojení

bylo zemdleno ve větě mnoho ptáků bylo zemdleno žízni. Zde však je sporné, zda nejde o jmenný tvar adjektiva *zemdlený*. Že by *žízeň zemdlela/zemdlila ptáky*, to je dosti málo pravděpodobné... Ačkoli – výraz *zemdleno* mají podtržen, aby si dali pozor na jeho význam – autorka však neuvádí právě to podstatné: jak se tedy s nejasností tohoto slova zacházelo, kdo a jak význam odhaloval. Nejde pochopitelně o tento výraz, ale o důslednost v učitelově zacházení s textem a s problémy, na které žáci – čtenáři narazí.

Podobně v následující přípravě – k Polednici, je o práci s významy málo známých slov řečeno jen „významy slov jsme si společně vysvětlili“. Zda tedy k rozpakům žáků učitelka podala svá vysvětlení, nebo zda jeden dva bystřejší žáci uvedli své zkusmé odhady významu – nevíme, a nevíme, jak k odhadům došli, tedy co vlastně se s významem méně známých slov učili dělat, když na ně narazíme v četbě... A nevíme, jak v tu chvíli bylo postaráno právě o žáky s SPU, ale i o žáky, kteří prostě málo umějí vysuzovat význam slova z kontextu, ze stavby slova atp.?

Slovesa v textu odpovídají podstatě dějové linky. Ale je možné a účinné postupovat i jinak? Cílem není jenom „načíst z textu jeho děj“, ale také naučit se děj rozpoznávat sami. Pokud jim učitel vždy pomáhá barvou, učí je evidovat, že texty mají děj, a že se mají opřít o slovesa. Ale jak budou číst až učitelova barva nebude?

K hodině o Polednici by bylo vhodné vysvětlit, zda je pořadí otázek v rámečku Čtenářská gramotnost na s. 74 záměrné, nebo ne, a proč.

Zaznamenat průběh kladení otázek a odpovědi na ně je náročné – děti jistě podávají celou škálu odpovědí, a učitel má jistě touhu vyhmátnout ty „správné“ z hlediska významu textu. Ovšem cenné jsou i odpovědi, které ukazují, kde jsou zádrhele v pochopení, jež pramení buď z textu, nebo ze stavu čtenáře. Některé otázky to ukazují velmi zřetelně: na s. 75 „Jak vnímáte Polednici dnes a jak ji vnímaly děti dříve?“ - to je jen hypotéza, u dětí těžko podložená lepší znalostí nebo úvahou.

Navíc z věcného hlediska: dítě v Polednici je skutečně robě, sice stojí, ale patrně je velmi mladé.

Děti, které dávají odpověď na otázku, už jsou páťáci. Z tohoto hlediska je mnohem vhodnější úloha následující - „Co znamenala Polednice pro matku a co pro dítě?“

Za cennou příležitost považuji situaci, v níž žáci přesvědčují spolužáka, který trval na tom, že dítě bylo zabito Polednicí. Bohužel nevíme, jak děti argumentovaly, ani k čemu by tohoto případu mohla učitelka využít pro jejich rozvoj čtenářský.

Přes všechny své otázky považuji předloženou práci za výborný podklad k rigorózní zkoušce.

V Praze dne 8. 7. 2014

PhDr. Ondřej Hausenblas