

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.

Za hlavní cíl své práce si E. Smažíková vytkla „nabídnout zpracování možného „didaktického“ materiálu pro integrované žáky v hodinách literatury pro 6. ročník základní školy, který je praxí ověřený a fungující v hodinách literatury, v nichž se žáci seznamují s poznatky z literární terminologie“ (viz RP, s. 10). Naplnění tohoto nekonkrétně formulovaného a povšechného cíle lze posoudit jen obtížně. E. Smažíková skutečně nabídla zpracování možného „didaktického“ materiálu pro integrované žáky v podobě 3 pracovních listů, kvality nabídnutého materiálu ve své práci nijak neověřila, neprokázala, nedala je do souvislosti s výkony konkrétních žáků. Čtenář se tedy musí spoléhat pouze na její tvrzení o kvalitě předkládaného materiálu a věřit v její pedagogickou zkušenost a erudici. To ovšem neodpovídá nárokům kladeným na práci rigorózní.

Teoretická část práce koresponduje s praktickou částí jen velmi sporadicky. Navíc se mýjí s tématem práce. Druhá, třetí a čtvrtá kapitola (2. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami v praxi, 3. Individuální vzdělávací plán, 4. Přestup integrovaného žáka na 2. stupeň ZŠ) jsou zaměřeny na vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (dále SPU) obecně, nezaměřují se na problematiku výuky čtení a literární výchovy. E. Smažíková ve své práci necharakterizuje žáky s SPU, nepřibližuje problémy, se kterými se potýká integrovaný žák s SPU při čtení (literárních) textů (náznak tohoto se objevuje v prvních 2 odstavcích závěru práce), neuvádí příklady ze své bohaté praxe. S problematikou poruch učení se vypořádá jejich pouhým výčtem v první kapitole teoretické části. Pátou kapitolu věnuje Bloomově taxonomii cílů. Tyto obecné cíle neaplikuje na svou výuku literární výchovy. Čtenář práce se tudíž nedozví, jaké cíle si vymezila pro výuku literární výchovy, zda a jak korespondují s Rámcovým vzdělávacím programem.

V teoretické části nikde není zmíněn význam volby vhodného textu, který by uspokojil čtenářské potřeby žáků s SPU (i bez ní). V práci není popsáno, na základě kterých kritérií E. Smažíková texty pro své žáky vybírá. Autorčina pozornost se v šesté kapitole zaměřuje na učební úlohy a zásady pro jejich vytváření. Autorka obecné třídění úloh nekommentuje z hlediska možnosti využití jednotlivých typů úloh ve výuce literární výchovy, ani pomocí něho neobjasňuje vznik pracovních listů. Neukazuje, že volba konkrétních úloh úzce souvisí s tím, co nabízí text samotný, že by měla vycházet z jeho významových dominant, že úlohy nemohou být vybírány nahodile či

mechanicky, že ne všechny typy úloh jsou aplikovatelné na jakýkoliv text atd.

V sedmé kapitole (Příklady textů z čítanek pro 2. stupeň ZŠ) E. Smažiková komentuje výběr textů K. J. Erbena ve 3 čítankách určených pro ZŠ (Fragment, SPN a Tripolia) z hlediska jejich přístupnosti pro žáky s SPU, dotýká se i zařazení, respektive nezařazení úkolů u jednotlivých textů. Opomíjí fakt, že tyto čítanky nebyly záměrně koncipovány pro žáky s SPU, proto jim lze jen těžko vyčítat, že výběr textů, ani zadané úkoly neodpovídají jejich potřebám. Při posuzování zadání úloh je pro autorku nejzásadnější, že ani v jedné z čítanek nemají žáci příležitost vyvodit žánr balady. Stranou ponechává, zda žáci dostanou v rámci zadaných úkolů příležitost projevit, jaké pocity v nich text vyvolává, zda v něm spatřují souvislost se svým životem, jak textu rozumějí atd. Navíc čítanky učitelé mají učitelé sloužit jako pomůcka, východisko, zdroj inspirace, výběr textů, jejich úprava a formulace zadání úkolů je již čistě v jeho režii. Text práce zbytečně bobtná oskenovanými ukázkami z čítanek, které mohly být zařazeny v příloze práce (stejná připomínka se týká i pracovních listů, které autorka nejprve uvádí v textu práce jako celek a následně analyzuje jednotlivé úkoly, které vždy znovu do textu vkládá, celé pracovní listy mohly také být součástí příloh).

E. Smažiková v praktické části práce nepředstavila svou koncepci, pojetí výuky literární výuky. Čtenář může pouze z náznaků v textu vysuzovat, že klade velký důraz na literární teorii, ale i na literární historii (v kapitole pojednávající o analýze pracovního listu k duchovní písni na s. 84 zmiňuje, že se žáci seznámili s pojmem duchovní píseň při výkladu české literatury 9. -10. století).. Pracovní listy (ukázka její dlouhodobé práce) pak působí jako vytržené z kontextu, jako nahodile vybrané materiály.

Při tvoření pracovních listů E. Smažiková vhodně řídila zásadami pro úpravu formální stránky textů určených pro dyslektiky. Tyto zásady nikde nezmiňuje, teoreticky nezaštiťuje, ačkoliv jsou pro práci učitele s touto skupinou žáků zásadní. Po obsahové stránce autorka pracovní listy vnitřně rozčlenila do 6 základních oblastí či rubrik, pro přehlednost, usnadnění orientace v pracovním listu a zautomatizování jeho použití jednotlivé části označila piktogramem. Žáci s SPU se tedy mohou v pracovních listech dobře vyznat, vědí, co od jednotlivých částí očekávat. Tyto skutečnosti jim mohou dodat na jistotě a sebevědomí při čtení a porozumívání textům a následném vypracování úkolů. Autorka účelně využívá i postup běžný při výuce cizích jazyků, kdy vybírá obtížně čitelná či pro žáky neznámá slova, kterými se s žáky zabývá (tzn. společně je čtou a vysvětlují) před samotným čtením celého textu. Dále barevně zvýrazňuje důležitá slova textu (růžově podstatná jména, modře slovesa) – v tomto případě dostatečně nevysvětluje, v čem spočívá přínos této aktivity pro žáky s SPU.

E. Smažiková nezdůvodnila výběr jednotlivých literárních textů, které se staly východiskem pro pracovní listy, neprovedla jejich didaktickou interpretaci. Otázky na čtenářskou gramotnost z větší části míří na doslovné porozumění, zbylé otázky jsou okomentovány velmi stručně, jen u některých je zřejmé, na kterou čtenářskou dovednost (na kterou složku čtenářské gramotnosti) míří. U pracovního listu k Erbenově Polednici je v rámci této rubriky položeno několik otázek, které nelze na základě zkrácené verze textu zodpovědět (např. na s. 70 otázky 1 a 2, v nichž se má žák dobrat příčiny matčina jednání, pochopit situaci, v níž se matka ocitla), snad jen s oporou o filmovou ukázkou, kterou žáci sledovali na začátku hodiny. U písni Hospodine, pomiluj ny se objevuje dokonce dvojí formulace otázky, která se doptává na to, v kterém jazyce je píseň napsána: „Který jazyk je zde použit? (s. 83), Který typ jazyka je zde použit?“ (s. 87). Není jasné, proč úkol, v němž mají žáci vyhledávat informace o Polednici je zařazen až za vyvozování žánru balady, když jistě spadá do kategorie úkolů mířících na doslovné porozumění/tedy na čtenářskou gramotnost.

Na s. 48 E. Smažiková tvrdí, že v běžné třídě poznatky žáci vyvodí sami z přečteného textu za pomoci návodných otázek, ale u žáků s SPU toto není možné. Proto nenechává žáky s SPU z textu vyvozovat, jen zobecněně aplikovat. Proč tedy nepostupuje od konkrétního k obecnému? Proč žákům s SPU nejprve nepoloží otázky týkající se konkrétních charakteristik žánru, které v textu vyhledají? Navíc je předčasné zobecněvat znaky žánru ve chvíli, když se žáci setkali pouze s jednou z jeho mnoha realizací. U pracovního listu k bajce si čtenář nejspíše bude klást otázku, zda

je skutečně nutné, aby se šestáci učili, co to je alegorie, ve chvíli, kdy ještě nejsou schopni sami odhalit její funkci v textu, kdy se pouze učí její definici nazpaměť.

V pracovním listu se objevují i informace o autorovi či o kontextu vzniku textu. Tyto informace mohou být žákům užitečné v pracovním listu k duchovní písni, kdy jim mohou pomoci zodpovědět otázky z oblasti zaměřené na čtenářskou gramotnost. Některé informace se ovšem zdají být nadbytečné, nijak žákům nepomáhají v porozumění textu (např. u duchovní píseň údaje o tom, že je psána formou osmi veršů bez rýmu, s. 88), navíc se některé jeví jako bezobsažné („O jeho životě: příliš nevíme.“ – viz s. 59) či matoucí (např. „písemně: od 3. st. př. n.l.“- žáci by mohli nabýt dojmu, že Ezop žil 300 let a pak sám své texty zapisoval – viz s. 59). Vždy je vhodné zvážit, zda jsou informace o životě autora či dobovém kontextu vzniku díla důležité pro jeho porozumění, v opačném případě je nezařazovat, zbytečně žáky nezahlcovat.

Kontrolní otázky neplní funkci shrnutí (informace nejsou pojednány v souvislostech) a už vůbec nedávají žákům prostor vyvodit z přečteného závěr či kriticky text posoudit z různých hledisek, jak autorka tvrdí na s. 49. Otázky míří na ověření toho, zda si žák zapamatoval některý z rysů probíraného žánru, k literárnímu textu se vztahují tak, že se doptávají na jméno hlavní postavy, na název díla či jméno autora (vždy míří pouze na doslovné porozumění).

Za podnětné a (nejen pro žáky s SPU) užitečné považují následující úkoly: přepis staročeského textu písně Hospodine, pomiluj ny do současného jazyka (výrazně žákům pomáhá v doslovném porozumění náročnému a dobově vzdálenému textu – viz s. 86), grafické zaznamenání toho, kdo koho potrestal, u básně Polednice (tento úkol vyvolá potřebnou diskusi o jednom z ústředních témat díla, umožní různorodost názorů- s. 78), vytvoření vlastní bajky (u ní považují za přínosné, že autorka s dětmi postupovala v krocích, že s nimi procházela, na co je potřeba při tvorbě bajky myslet, že neočekávala, že žáci bez opory zvládnou aplikaci získaných poznatků, úskalí spatřují v tom, že vede žáky k tomu, aby si pro bajku vybrali 2 zvířata, jedno z nich navíc mělo zvítězit nad druhým, ačkoliv v bajce, se kterou v hodině pracovali, figuruje pouze jedno zvíře s výraznou vlastností, od níž se odvíjí poučení – viz s. 67).

Autorka se snažila do svých hodin zařazovat trojfázový model učení, nepomněla připravit pro žáky aktivitu před čtením, pokoušela se pracovat s žakovskou sebereflexí. Ve fázi při čtení se pokoušela uplatnit čtení s předvídaním. Není ovšem jasné, jak mohou žáci po částech předvídat nad textem, který je jim předložen jako celek, z něhož si navíc předem přečtou označená slovesa a podstatná jména. Za těchto okolností může strategie předvídaní fungovat jen stěží. Pro reflexi vyučovacího procesu využívá pedagogického deníku CLIL (Content and Language Integrated Learning, necituje ovšem zdroj, ze které ho přejala. Reflexivní dotazník jí slouží k ujistění, že vše proběhlo, jak mělo, jen zřídka k dalšímu plánování, k hledání či rozvíjení dalších možností. Smysl prováděné reflexe (chápanou v duchu Korthagena) se pak poněkud vytrácí.

Práce je sice psána kultivovaným jazykem, objevuje v ní ovšem několik stylisticky nevhodných či nesrozumitelných formulací (např. na s. 31 – „*Učitel je postaven před výše zmíněné úlohy. Má je dávat žákům, aby budily touhu po lepším výkonu. Jak má učitel takové úlohy aplikovat v praxi, když tato kritéria /Která má autorka na mysli? Nebo míní úlohy?, porušení koherence textu/ čítanky nesplňují?!*, s. 52 – „*Zároveň jsem si na ně sama zodpověděla.*“ – nesprávné použití předložky a slovesa, s. 52 - „*Žáci po několika hodinách na tento postup přistoupili a ochotně začali své myšlenky překládat nahlas ostatním žákům také.*“ - chybný slovosled, s. 54 – „*Bylo důležité zamyslet se nad úrovni pochopení práce třídy a úlohy každého žáka.*“ – není jasné, k čemu se vztahuje podstatné jméno úroveň) a několik překlepů (např. s. 52 – „*Q integrované žáky rozptyluje.*“ /o na místo to/, s. 57 – „*Analýza pracovního listu je rozčleněn na 3 části.*“ /rozčleněn na místo rozčleněna/, atd.)

Jak vyplývá z výše uvedeného, rigorózní práce E. Smažikové (především její teoretická část) nesplňuje požadavky kladené na tento typ práce, proto ji nedoporučuji k obhajobě.

V Praze dne 23. 8. 2014

.....
Podpis