

POSUDEK OPONENTA ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Autorka práce: Mgr. Daniela Marková
Vedoucí práce: PhDr. Ivana Kolářová, CSc.
Oponent práce: Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.
Název práce: *Netradiční metody výuky ČJ na základní škole*

Počet stran včetně seznamu literatury: 49

Přílohy: 4 (s. 50–56)

Počet použitých pramenů: 17 + 6 tzv. internetových zdrojů

Aktuálnost tématu

Autorka si pro zpracování závěrečné práce zvolila téma, které aktuálně lze považovat za přínosné.

Obsah práce

Teoretická část se skládá ze dvou kapitol. První z nich (v práci kapitola č. 2) předkládá vymezení výukové metody, stručný přehled funkcí výukové metody, postihuje problematiku volby výukové metody a nevyhne se ani klasifikaci výukových metod (autorka metody dělí na klasické, aktivizující a komplexní, načež rozlišuje metody klasické a «netradiční»). Tzv. netradičními metodami se pak zabývá následující kapitola (v práci je to kapitola č. 3). Tato kapitola je zahájena obecným poučením o *Rámcovém vzdělávacím programu* (RVP), nastiňuje se zde způsob, jakým je na RVP navázána výuka «předmětu český jazyk», tj. že se jedná o tzv. vzdělávací oblast *jazyk a jazyková komunikace*, která je společná všem jazykům vyučovaným na základních školách. Teoretická kapitola je uzavřena avizovaným nástinem souvislostí «netradičních» metod se standardy základního vzdělávání, ony souvislosti zde však zmíněny nejsou. Tato podkapitola je naplněna obecnými poznatky o standardech základního vzdělávání.

Autorka v teoretické části sice píše, že v *současnosti* (připomínám, že je rok 2019) vznikají nové klasifikace výukových metod, ale zároveň uvádí 16 let starou příručku Maňáka a Švece: *Výukové metody* (2003). Odkaz na Čapkovu (v jistých ohledech jistě kontroverzní, leč pro účely této práce bezpochyby užitečnou) *Moderní didaktiku* (2015) se v textu práce sice mihne (jak uvádím i níže), ale více se s danou publikací žel nepracuje.

Praktická část sestává z jediné kapitoly s názvem *Realizace vyučovací[c]h hodin ČJ*. Podkapitoly pojednávají o plánování a přípravě výuky, realizaci a průběhu výuky a dále popisují výzkumný záměr sledující zpětnou vazbu k výuce ze strany žactva, jež bylo výuce podrobeno.

Přípravy na výuku, jež mají za cíl využít tzv. netradiční metody, se nakonec omezují pouze na tři metody, z nichž jedna je spíše didaktický prostředek (mentální mapy) a druhá je spíše forma (skupinová práce). Využití zbývajících netradičních metod (volného psaní) je v přípravě velmi opatrné (10 min. z celkového počtu 45 minut). Dalo by se argumentovat tím, že autorka chtěla žáky s „netradičními“ metodami seznamovat postupně a umírněným tempem. Budiž, potom by však bylo záhodno přidat více vyučovacích hodin, ve kterých jsou metody kombinovány efektivněji.

Co se volného psaní týče, autorka v kapitole 4.2.1 (s. 34) vyjadřuje politování nad tím, že se žáci nechtěli o své texty podělit s ostatními. Potíž je ovšem v tom, že výtvary volného psaní jsou poměrně intimní záležitost. Není možné (bez přípravy a bez případné úpravy textu) očekávat, že se o ně žáci budou chtít otevřeně dělit. Není pro ně v danou chvíli zajištěno bezpečné prostředí a intuice jim velmi dobře říká, že by příliš riskovali možnost posměchu ze strany spolužáků. Produkty volného psaní by měly být spíše určeny pro vlastní potřebu žáků, pro jejich další práci s tématem, pro pozdější tvorbu případných myšlenkových map ap.

Nutno ovšem podotknout, že třetí vyučovací hodina je připravena velice slibně, škoda jen, že mezi přílohami práce není uvedena kopie žáky vyplněného pracovního listu. Potenciál, který autorka předvádí ve třetí přípravě, není tedy zcela využit. Přiznám se, že bych rád viděl ještě alespoň dvě podobně promyšlené a strukturované hodiny, ale chápu, že v rámci takto složitého (a již rozběhnutého) projektu, je těžké (nechci říct nemožné) takovýto úkrok stranou narychlo zaimprovizovat. Nicméně, co se oné třetí přípravy týče, doporučil bych autorce ještě využít počítání bodů ke stmelení kolektivu, k důrazu na kooperaci oproti kompetici, a sice jednoduchým sečtením všech bodů všech týmů na konci „hry“, a konstatováním, že dohromady celá třída získala daný počet bodů a že je to obdivuhodné, nechť si vzájemně zatleskají, neb potlesk si všichni zaslouží.

Práce je nakonec doplněna seznamem literatury a seznamem příloh (zde je uveden dotazník pro žáky, ukázky volného psaní žáků, ukázky myšlenkových map žáků a pracovní list pro skupinovou práci; jak už jsem uvedl výše, žel zde není otištěn pracovní list vyplněný žáky, což je ku škodě věci, neb záměr autorky tak není zcela jasně patrný).

Struktura práce

Práce je zdařile proporčně rozdělena s ohledem na její základní části, tedy část teoretickou a praktickou, vč. výzkumné. Praktickou část by bylo možné uspořádat přehlednějším způsobem, a sice dotazníkové šetření vyčlenit do vlastní podkapitoly číslo 5 (což byl snad také záměr autorky, leč v obsahu práce nedotažený). Z detailního pohledu snad jen kapitole 2.3 chybí dílčí závěr shrnující jednotlivé kroky Maňáka a Švece při volbě výukové metody.

Jazyková a (typo)grafická úroveň

V textu práce se nevyskytují nápadné formulační nepřesnosti. Grafické zpracování výsledků je přehledné. Typografické zpracování textu je v detailech slabší (použití spojovníků namísto pomlček, což lze odstranit jednoduchým příkazem: najít a nahradit; použití bezpatkových uvozovek v jinak patkovém textu, na s. 24 uvozovky dokonce úplně chybí na začátku odstavce, možná se jedná jen o tiskovou chybu). Stylisticky je práce sepsána na vyhovující úrovni (výjimečně autorka přejde ze stylu odborného k výrazovým prostředkům stylu prostěsdělovacího, ba až k prostředkům neformálním (*do dneška místo dodnes, zabrala poměrně mnoho času místo trvala poměrně dlouhou dobu, vymyslet báseň místo napsat či složit, šikovní učitel místo nevyhořelý?*), případně nezmíní podmět věty, který pak svou nevyjádřeností odkazuje nejistě k předchozím výskytům podmětů v předchozích větách (s. 24: „*stávají se*“ *úlohy*?). Názvy jednotlivých skupin žáků jsou de facto vlastní jména a měla by být uvedena s majuskulí na začátku: *Chytráci, Deváťáci* atd. Práci se nevyhne ani takový nešvar českých didaktických příruček, jako je nesjednocený (neujasněný) zápis jednoho z klíčových termínů pedagogiky a didaktiky: *výchovně-vzdělávací proces* (ano, i v citované literatuře panuje nejednotnost, nicméně autor(ka) práce by si toho měl(a) všimnout a takovýto nedostatek odstranit). Práci zjevně chybí finální redakce, a tedy v textu dochází až k takovým lapsům, jako je záměna slova *průběh* za *příběh* (s. 20).

Poznámka k bibliografii: Nejsou zde dohledatelné odkazy na některá díla zmiňovaná v textu práce (kupř. Čapek 2015 – citovaný na s. 28; VUP 2007 – citováno na s. 23).

Přínos práce

Autorka se seznámila s důležitým aktuálním tématem. V rámci své práce do daného tématu stačila jen nakročit (což ovšem bývá častým výsledkem podobných prací a je to tak v pořádku – autorka se může tématu věnovat i dále ve své praxi). Přínosem obecnějším nechť je mj. také inspirace oponentovi, že při zadávání podobné práce dalším studentům by bylo možné vyžádat si od žáků zpětnou vazbu k absolvované výuce, tuto zpětnou vazbu zapracovat, vylepšenou přípravu otestovat na nové skupině žáků, opět je požádat o zpětnou vazbu a tyto dvě různé fáze zpětných vazeb srovnat, příp. i mírně interpretovat.

Nezbývá než doufat, aby se tzv. netradiční výukové metody staly brzy velmi tradičními, tj. ustálily se v českém školství jako něco zcela samozřejmého (což zde uvádím u vědomí toho, že k takovému stavu vede ještě daleká cesta).

Otázky k obhajobě (při vlastní obhajobě možno pochopitelně vybrat jen některé)

1. Proč jste si pro svou přípravu vybrala právě ony tři zmiňované «metody»? Tj. volné psaní, skupinovou práci a myšlenkové mapy.
2. Na s. 12 píšete, že učitel by měl při výuce stavět na základu klasických výukových metod. Můj dotaz je: Skutečně? Měl by? A proč? Proč případně nevystavět základ úplně jiný/nový? S vědomím, že by to jistě bylo velmi pracné...
3. Proč jste se při přípravě na vyučování držela (nechala svazovat?) výběrem učebnice? Neboli: nebylo možné vytvořit přípravu na učebnici nezávislou, která přitom plní cíle, jež by měla plnit výuka Vaší kolegyně, která v dané třídě učí běžně? (Učebnice je dle mého soudu nouzové řešení pro případy, kdy si vyučující nestihá vytvořit přípravu pořádnou.)
4. Na s. 28 zmiňujete myšlenkové mapy v souvislosti s rozdělením mozku na hemisféry. Jaká konkrétní souvislost mezi mozkiem a mapou se zde nachází, však z tohoto odstavce jasně patrné není. Můžete to prosím upřesnit?
5. A není vhodnější klasifikovat myšlenkovou mapu spíše jako *didaktický prostředek* než *metodu*? A skupinovou výuku jako *formu* (sama to uvádíte na s. 30), spíše než (byť komplexní, ale přece) *metodu*? Neb v opačném případě nám do metod budou spadat tak odlišné fenomény, jaké jste si vybrala pro svou výuku.

Celkové shrnutí

I přes uvedené výhrady a právě pro výše zmíněné klady se domnívám, že předložená (nikoliv magisterská ani bakalářská diplomová, nýbrž) práce *závěrečná – splňuje požadavky*, a proto ji *doporučuji k obhajobě*.

Navržená klasifikace: C

V Brně dne 28.01.2019

Mgr. Adam Veřmiřovský, Ph.D.