

Posudek oponenta diplomové práce

Autorka: Bc. Anna Koldcsiterová

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství pro střední školy – český jazyk a literatura

Učitelství pro střední školy – ruský jazyk a literatura

Téma: Rozšiřující výukové materiály k dostupným učebním souborům ruského jazyka

Vedoucí práce: Mgr. Miroslav Půža, Ph.D.

Oponent práce: Mgr. Jaroslav Sommer

Autorka si pro svou diplomovou práci zvolila značně obecné téma, které je upřesněno, zúženo v anotaci k práci. V té už je jasněji naznačeno, že rozšiřující výukové materiály, jež jsou součástí přílohy k práci, mají především rozvíjet techniku storytellingu. (Zřejmě nejvhodněji je cíl práce zachycen až v samotném *Závěru* na str. 112: Cílem bylo tyto materiály vytvořit s využitím metody storytelling...) Ocenit lze nejenom zaměření se zrovna na storytelling, ovšem především pečlivost a systematickosti ve zpracování jednotlivých metodických a pracovních listů. Kvalita *Přílohy*, která je v tomto směru paradoxně středobodem celé diplomové práce, v mnohém převyšuje nejen větší část studentkami a studenty běžně předkládaných „pracovních listů“, ale, bohužel, i nezanedbatelnou část této diplomové práce. Autorka však přesto prokazuje, že je velmi dobře připravena pro školní praxi a že na její výuku bude možné bez obav klást ty nejvyšší požadavky.

Kromě již zmíněnému storytellingu (a jeho aplikaci do výuky ruského jazyka) se studentka rozhodla věnovat množství dílčích cílů. Vyjmenovány jsou v *Úvodu* na str. 10 a 11: analýza učebních souborů a řešení těchto souborů; poukázání na možnosti využití storytellingu ve výuce ruštiny; definování lexikologie a jejího významu, významových vztahů mezi slovy, slovní zásoby, jsou uvedeny způsoby rozšiřování slovní zásoby; autorka se zabývá didaktikou, lingvodidaktikou a výukou ruského jazyka v ČR, způsobem výuky ruského lexika v českém prostředí; popsán je společný evropský referenční rámec pro jazyky; vymezen je výukový materiál, jaké materiály jsou vhodné pro výuku ruského jazyka, co je učební úloha a jaká cvičení jsou užívána při výuce cizích jazyků; dále se autorka zaměřuje na nástroje, pomocí nichž je možné vytvořit vlastní výukový materiál, na úskalí práce s nimi; pojednává o možnostech analýzy a hodnocení učebnic; definován je učební soubor, popsány jsou ty, které jsou analyzovány; zachycen je způsob práce na materiálech v *Příloze*. Autorka se v tomto striktně drží vlastní anotace. Od té se odchýlila pouze v tom, že došla ke zjištění, že není třeba vytvářet

různé pracovní listy pro ZŠ a SŠ, ale spíše pro různé jazykové úrovně. Tento postup je v práci několikrát objasněn a obhájen, např. v *Závěru* na str. 114. Je jen škoda, že tento přístup k anotaci práce, kdy představa o práci v době, než sama začne vznikat, se může změnit v procesu jejího psaní, nevedla k výraznější revizi obsahu práce. S ohledem na výčet dílčích cílů, jež v součtu mnohonásobně převyšujících možnosti diplomové práce, je třeba konstatovat, že ne všech předsevzetí autorky se podařilo dosáhnout na dostatečné úrovni.

Diplomová práce je nadstandardně objemná, což je dáno nejenom (smysluplně) rozsáhlou *Přílohou*, avšak i rozsahem té části práce, kterou autorka nazvala teoretickou, tedy prvními šesti kapitolami (str. 12–81). V případě větší části z nich spatřuji zásadní koncepční chybu diplomové práce, jelikož autorka se zřejmě snažila neodchýlit od stanovených cílů natolik, že se rozhodla každý více či méně související pojem obšírně vysvětlovat. V některých případech to vedlo k lepšímu porozumění následujícím částem práce, v jiných kapitolách je vztah mezi jejich obsahem a využitím storytellingu ve výuce ruského jazyka vzdálený. Např. kapitola *1 Lexikologie* (str. 12–25) působí jako základ kapitoly pro práci na jiné téma. Zbytečná je především podkapitola *2.4.1 Pohled do historie* (str. 35–37), v níž autorka na základě článku v online archivu týdeníku *Правжский телеграф* předkládá značně jednostranný, pragocentrický pohled na českou rusistiku.

Snaha zabývat se vším jen trochu souvisejícím s tématem přiměla studentku k hledání a vysvětlování i běžně používaných a srozumitelných pojmů a představ, přičemž v některých případech dochází k složitějším konstruktům, než jsou potřebné pro porozumění zvolenému tématu (např. na str. 33 je uvedeno, že školní rozvrhy se liší na různých stupních i typech škol, nebo že žák je jedinec jakéhokoliv věku a má určité schopnosti). Mnohé citované pasáže v prvních šesti kapitolách diplomové práce tak sice mohly mít nějaký vliv na autorčinu představu o výuce ruského jazyka, storytellingu, přípravě pracovních listů apod., avšak zcela jistě ne takový, aby bylo třeba je uvádět.

Pro diplomovou práci klíčový storytelling není v teoretické části nadefinován zrovna šťastně. Po zbytečném exkurzu – nejen do prvopočátků uměleckého vyjádření v pravěku – autorka dospěje na str. 53 k tomu, že je „podstatné“ rozlišovat mezi příběhem a vyprávěním: Lze říci, že příběh je tvořen určitými lidskými situacemi a jednáními, které na sebe navazují v určitém časovém sledu volně nebo těsně. Podstatou příběhu je život. Produkci příběhu představuje vyprávění, které je charakteristické příběhem a vyprávěčem. – Pokud by zůstalo u sdělení z první věty kapitoly na str. 51 (Storytelling neboli zjednodušeně řečeno vyprávění příběhů či pouze vyprávění...), byla by tato část práce zřejmě srozumitelnější. Za nevhodné

bych považoval srovnávání storytellingu „s dalšími druhy umění jako je např. hudba, tanec, drama, komedie“ (str. 54).

Z kapitoly o storytellingu je třeba se pochvalně zmínit o dvou odstavcích na str. 56, v nichž autorka uvádí různé weby a aplikace nápomocné (nejen) učitelům pracujícím s metodou storytellingu. Autorka správně konstatuje, že „práce s těmito aplikacemi je intuitivní a jejich ovládání není komplikované,“ – a neodvádí pozornost nežádoucím směrem.

Storytellingu se týkají i některé neobratné formulace: Důležité je zmínit i fakt, že se žák proměňuje v příběhu do hlavního hrdiny, který je na kartičce... (str. 105); V tu chvíli se žák stává starou babičkou a vypráví svůj příběh. (str. 105); Ačkoli storytelling vychází především z reálných podnětů, nebráníme se tomu, aby žáci vytvářeli vtipné příběhy, které reálně nebudou. (str. 106).

Napříč prací se však objevují i další nepřesná a nevhodná vyjádření: Významy můžeme dělit na druhy. Prvním takovým rozdělením, které ale není striktně oddělené, je dělení na význam lexikální a význam mluvnický. (str. 16); Aktivní slovní zásoba (její zjištění) hraje velkou roli při učení se novým – cizím – jazykům. (str. 18); Sémantické kalkování spočívá v přejetí významu... (str. 21); ...slovní zásoby, která je nezbytná k dosažení vytyčeného cíle (str. 40); Přijímání představuje situaci, kdy žák poslouchá učitele, co vykládá, je soustředěný, může se dotazovat. (str. 62); ...zná sloní zásobu... (str. 67); Existují ale i podrobnější, užší, rozdělení úrovní, která jsou ale subjektivní a jsou dána určitou institucí. (str. 67–68); Struktura lekcí je vždy shodná až výjimky. (str. 89); Do pozadí dvou oken jsme umístili podobiznu letadla... (str. 110).

Za problematická lze považovat některá tvrzení týkající se antonym. Jako příklad může posloužit to ze str. 23: Antonyma netvoří řady, jako synonyma, ale protikladné dvojice, tzn. že jeden člen této dvojice je kladný a druhý záporný.

Bylo by žádoucí, kdyby autorka při obhajobě vysvětlila, jak na základě textu citovaného na str. 28 dospěla k rozhodnutí používat pojmy metodika a didaktika za synonymní. (Metodiku vyučování daného předmětu lze dle L. V. Ščerby (in Choděra, R., 2013, s. 69) považovat za tutéž didaktiku, která je ovšem speciálně aplikována. „Je pouze možné hovořit o obecné didaktice a speciální didaktice, takže každá metodika vyučování je v podstatě pouze částí speciální didaktiky.“ S ohledem na tento poznatek budeme v naší práci považovat pojmy metodika a didaktika za synonymní.)

Autorka v mnoha případech uvádí – a za podpory několika různých zdrojů upřesňuje – mnohé termíny a pojmy, aniž je však v práci dále používá. Je pochopitelné, že si studentka tímto způsobem snažila ujasnit (i když např. v případě snahy o definování učebnice spíše

zkomplikovat) některé termíny související s tématem práce, ovšem pokud nejsou následně používány, není důvod jim v práci věnovat prostor. Za vše je možné uvést např. termín lingvodidaktika, jemuž byla vyhrazena celá kapitola, přestože, kromě této kapitoly, je „lingvodidaktika“ zmíněna pouze v *Úvodu* a v *Závěru*. Podobným způsobem je nakládáno také s „řízením“ v nepříliš obratně formulovaném odstavci na str. 29: Za předmět didaktiky cizích jazyků je v současné době považováno „řízení cizojazyčného učení“. Řízení ve školní výuce probíhá obecně na třech úrovních. Na první úrovni je řízení učitelem, na druhé řízení školskými institucemi (včetně jejich orgánů) a na třetí úrovni je řízení vědou (není povinné). Nejedná se pouze o řízení vnější. Součástí je i sebeřízení...

Není příliš jasné, proč studentka uvádí, v jakém pořadí na čem pracovala a že časová prodleva mezi jednotlivými činnostmi byla minimální: Stanovená kritéria, počty, jsou v tabulce vyplněna pro každý díl celkově, nicméně nejdříve bylo nutné stanovit dílčí počty pro každou lekci zvlášť a až poté dílčí počty sečíst. (str. 85); Ve chvíli, kdy jsme dokončili práci s první tabulkou, přesunuli jsme k práci s tabulkou druhou... (str. 85); Jako první jsme vytvářeli hru *Четыре картинки, одна история*. Pomocí nástrojů obrazce jsme vložili do textového souboru zaoblené obdélníky, které jsme pomocí dalšího obrazce – čáry – rozdělili na čtyři pole. Do těchto polí jsme následně vkládali symboly, které jsme vyhledávali v nástroji ikony. ... Po vytvoření celé hry jsme připravili metodický list. ... Třetí hru jsme tvořili obdobným způsobem jako předešlé hry. ... Metodický list jsme sepsali záhy po vytvoření hry. (str. 109–110).

Doporučuji oprostít se od používání generického maskulina v případech, kdy se zcela jistě nejedná o žádného muže: Autory učebního souboru *Klass!* jsou N. Orlova, M. Vágnerová a M. Kožušková. (str. 82); což přinejmenším v případě některých formulací může být velmi zavádějící, např.: I v těchto případech jsou vyhotovené ilustrace dílem autorů této práce. (str. 103).

Při hodnocení toho, co je ve výuce jazyka „nejpodstatnější“, autorka v průběhu práce postupně narušuje svou koncepci, v níž obhajuje lexikologii. Rozumím tomu tak, že nejprve představuje hledisko, z jakého úhlu se na tuto problematiku dívá učitel/ka při přípravě na hodinu, poté dochází ke zhodnocení toho, jak probíhá výuka, a nakonec přichází s tím, že hodnocení by se mělo zaměřovat spíše na osvojení syntaktických vztahů: V naší práci se budeme podrobně věnovat pouze jedné oblasti, a to výuce lexika, neboť tuto oblast považujeme za klíčovou pro vytvoření výukových materiálů a pro jejich následné úspěšné uvedení do praxe jak z pohledu učitele, tak žáků. (str. 38–39); Lexikum je potřebné k praktickému využívání jazyka. S ohledem na tento fakt můžeme říci, že z pohledu komunikace jsou lexikální prostředky důležitější než prostředky gramatické, přesněji řečeno morfologické. (str. 39);

Upevnění lexika a jeho opakování neprobíhá izolovaně, probíhá minimálně na úrovni typických slovních spojení. Tím, že je nutné, aby byl zachován minimální kontext, probíhá vždy procvičování lexika a gramatiky současně. (str. 47); Při hodnocení osvojení učiva žákem nehodnotí učitelé pouze nakolik žák zná ruský ekvivalent toho či onoho českého slova, ale hlavně zda žák umí s danou lexikální jednotkou pracovat. To se projevuje ve správně utvořených slovních spojeních nebo krátkých větách. (str. 49) – bylo by vhodné při obhajobě toto krátce okomentovat, a to zvláště proto, že uvedené úryvky mohou problematizovat výrazný akcent na lexikologii v teoretické části práce.

Za nejzávažnější pochybení při práci se zdroji je možné považovat tvrzení ze str. 36: Ve většině případů je ruština druhým cizím jazykem, kterému se žák či student učí. Autorka se v tomto případě dopouští hned dvou nepřesností – a to jak v samotném obsahu citace, tak především i ve způsobu odkazu na zdroj uvedený na str. 37. U obhajoby by k tomuto měl zaznít komentář autorky.

Seznam zdrojů k diplomové práci a jejich výběr je dostatečný. Autorka neopomíjela české, ruskojazyčné, ani anglojazyčné zdroje, což je adekvátní tématu. Je třeba též konstatovat, že ačkoliv všechny zmíněné nedostatky nemohou neovlivnit celkové hodnocení práce, je *Příloha* zpracována nadměru kvalitně. Vhodně byla zvolena témata pracovních listů a tvůrčí invence autorky přispěla k žádoucí rozmanitosti jednotlivých cvičení.

Otázky k obhajobě:

Na str. 32 je na základě publikace z roku 2003 uvedeno: Specifickou oblastí současné didaktiky cizích jazyků je teorie učebnice a problematika tvorby učebně-metodických celků, mezi něž patří kromě učebnice také pracovní sešit, audionahrávky, příručka pro učitele a další materiály. Může autorka doložit, že je tvrzení stále aktuální?

V odstavci, v němž autorka upozorňuje na to, že na problematická slova je třeba žáky upozorňovat, je mj. na str. 41 uvedeno: K těmto přenosům dochází velmi často právě ve slovní zásobě, neboť se jedná o slovanské jazyky a některá slova mohou stejně znít a mít i stejný význam. – Můžete uvést příklady takových slov?

Na str. 57 autorka uvádí: Je-li pro žáka příběh atraktivní, lépe a snadněji se sám zapojí do příběhu a tím si bude i lépe pamatovat informace. Jsou „informace“ tím, co by si žáci měli z výuky především pamatovat?

Jak autorka dospěla k tomuto závěru: Platí, že čím prostší a kratší příběh je, tím je zajímavější. (str. 60)?

Proč je vhodné mít v prezentaci 15 snímků? Nezáleží to především na tématu prezentace? (str. 72 – Za maximální počet považujeme 15 snímků pro žáky středních škol v jedné prezentaci.)

Proč není tak jednoduché stanovit, co je učební úloha, když je možné se nakonec spokojit s jedinou definicí? (str. 72 – Co vše můžeme považovat za učební úlohu, není tak jednoduché stanovit, jak se může na první pohled zdát.)

Je naznačeno, že je důležité najít přesnou definici učebnice. Předloženy jsou na str. 76 tři varianty: Abychom se mohli plně věnovat možnostem hodnocení a analýzy učebnice, je třeba definovat, co učebnice přesně je. Pro laiky je učebnice kniha, která obsahuje výukové texty, cvičení, popř. ilustrace doprovázející text a slouží k tomu, aby se z ní žáci něčemu naučili a získávali z nich vědomosti ve vztahu k danému předmětu. Dle J. Průchy (1998, s. 13) učebnice představuje tzv. edukační konstrukt vytvořený pro specifické edukační účely. Edukační konstrukty jsou „*teorie modely, plány, scénáře, prognózy, zákony, předpisy a jiné teoretické výtvořky, které nějakým způsobem určují či ovlivňují reálné edukační procesy*“. (Průcha, J., in *Výběr učebnic na základních a středních školách*, Sikorová, Z., 2004, s. 9) J. Maňák a P. Knecht (2007, s. 8) vycházejí ve své definici taktéž z edukačního konstrukt, který se dle jejich názoru sestává z několika komponentů a tvoří složitý celek. Mezi komponenty řadíme textové komponenty a obrazové komponenty především s didaktickou funkcí, které by měly vhodně doplňovat komponenty textové. Oba tyto komponenty by měly být ve vzájemné rovnováze a měly by respektovat funkce učebnice a osobnost žáka. – Jednotlivá vymezení učebnice jsou takto seřazena proto, že dochází z postupnému upřesňování, nebo autorka souzní pouze s některou z nich? Jak napomohly tyto definice dosáhnout cíle diplomové práce?

Na několika místech v diplomové práci se upřesňuje, jaký postoj k rešerším a způsob jejich zpracování byl zvolen: K učebním souborům se pokusíme vytvořit rešerše. (str. 82); Důvodem výběru byl především fakt, že se jedná o učebnice vydané v relativně nedávné době. Předpokládáme, že jejich rešerše a analýzy ještě nikdo nevytvořil, a proto bude naše práce obohacím (nejen) pro jejich případné uživatele. (str. 82); Do tabulky jsme zapisovali názvy lekcí a jejich témata. Tyto seznamy, které díky tomu vznikly, uvádíme i níže, neboť jsou nezbytnou součástí rešerše. V našem případě se nejedná o běžnou rešerši, tzn. soupis odborné literatury k tématu, ale o rešerši témat jednotlivých učebnic vybraných učebních souborů. Rešerše byly nezbytné ke stanovení rozšiřujících témat a pro následnou tvorbu rozšiřujících výukových materiálů. (str. 93). Nabízí se tedy otázka: Jak se ve Vašem pojetí liší rešerše od obsahu?

Autorka několikrát upozorňuje na dodržování autorských a „jiných“ práv, např.: Při tvorbě výukového materiálu jakéhokoli druhu je třeba dbát na dodržování autorských práv. Stejně tak je nezbytné tato práva dodržovat při šíření materiálů, které jsou výsledkem práce někoho jiného. (str. 70); Při vytváření byly využity ikony dostupné právě v MS Word, na které se nevztahují autorská ani jiná práva a lze je tak bez problémů pro výuku využít. (str. 106); Proto jsme hledali možnosti, jak hry ilustrovat, neporušovat žádná autorská práva, a přitom zachovat možnost, aby si učitelé, kterým se hry dostanou do rukou, mohli vše přizpůsobit. (str. 109) – v jakých případech je třeba dávat si ve školství pozor na porušování autorských práv?

Navrhuji hodnocení:

v Hradci Králové 18. 1. 2021

Mgr. Jaroslav Sommer