



Posudek oponenta disertační práce Mgr. Renaty Bromové

„Řečová dovednost čtení jako instrument k nácvičku kritického myšlení na 2. stupni základní školy a nižším stupni víceletého gymnázia“

předkládané v roce 2019 na Ústavu anglického jazyka a didaktiky FF UK

I. Stručná charakteristika práce

Předkládaná disertační práce se zabývá spojením řečové dovednosti čtení a kritického myšlení (KM) ve výuce cizího jazyka. Autorka si klade za cíl **popsat stav zkoumané problematiky, zmapovat úroveň práce s textem na druhém stupni základní školy, vyzkoušet vlastní materiály, ověřit jejich účinnost a zhodnotit jejich praktické využití**. Řečová dovednost čtení je již delší dobu v popředí zájmu jak vzdělávacích institucí, tak vzdělané veřejnosti. Dokumenty stavějící Českou republiku na nelichotivé příčce v oblasti čtenářské gramotnosti v rámci mezinárodního srovnání podnítily tento zájem i jeho reflexi v konkrétních vzdělávacích cílech. Kritické myšlení/čtení se rovněž řadí k často skloňovanému termínu v kontextu vzdělávání i potřeb současné společnosti. Z tohoto důvodu je zvolené téma velmi aktuální a může tak vnést jisté světlo do současného stavu v obou uvedených problematikách v rámci základního školství.

Disertační práce Mgr. R. Bromové svou stavbou odpovídá požadavkům na tento typ prací kladeným. Práce je velmi podrobně členěna a logicky uspořádána. V úvodu práce si autorka klade otázky a stanovuje hypotézy, na něž v průběhu práce hledá odpověď, resp. se je pokouší potvrdit či vyvrátit. Výklad je srozumitelný (pouze na několika místech se v textu nacházejí až několikařádková souvětí, která ztěžují porozumění sdělení - např. na str. 14, 15, 95 či 248). Celá práce svými součástmi směřuje k vytyčenému cíli, k jehož naplnění autorka používá kombinovanou metodologii – dvojí dotazníkové šetření, obsahovou analýzu vzorků učebnic a pilotáž vlastních materiálů. Práce je obsáhlou sondou do zkoumané problematiky. Empirická část práce hodnotí zkoumanou problematiku z několika pohledů: dotazníkové šetření odráží stav problematiky mezi vyučujícími a mezi žáky druhého stupně základní školy/odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, obsahová analýza dvou vybraných učebnic načrtává stav problému v učebních materiálech a akční výzkum se pokouší reagovat na otázky a hypotézy stanovené v úvodu práce. Stanovené hypotézy autorka komentuje v závěru práce: H1 – *učitelé nepracují systematicky a dostatečně na zvyšování úrovně kritického myšlení/kritického čtení v hodinách anglického jazyka za pomoci textů v cílovém jazyce* - je potvrzena. V praxi chybí práce s textem ve všech fázích čtení, značnou měrou je zastoupen přímý překlad textů do mateřského jazyka a převládá frontální forma výuky. H2 – *v porovnání vstupní úrovně a výstupní úrovně po systematickém nácvičku kritického čtení jsou viditelné rozdíly*. Tento výsledek je do značné míry předvídatelný, snad by



bylo lepší problém formulovat jinak. H3 – *viditelné rozdíly se objevují v porovnání kontrolní skupiny, která neprošla nácvikem, a výzkumné skupiny, která nácvikem prošla*. I tento výsledek se dá očekávat právě v návaznosti na H2. Zajímavé je zjištění, že v kontrolní skupině došlo v některých případech naopak ke zhoršení zkoumaných dovedností. H4 – *v učebnicích je řada užitečných textů a cvičení do jisté míry podporujících nácvik kritického čtení* - je potvrzena, byť s výhradou nekomplexní *přidružené metodiky* a *menšinovým výskytem* doporučených *forem práce* typických pro nácvik kritického myšlení. V práci spatřuji zásadní **problém ve formulaci hypotéz** – vzhledem k tomu, že hypotéza má vyjadřovat vztah alespoň dvou proměnných a tento vztah má být explicitně vyjádřen, nemohu *hypotézy* práce za skutečné hypotézy považovat (str. 17). Za neměřitelné považuji i termíny *dostatečně, do jisté míry* či vyjádření *řada textů*.

Některé kapitoly teoretické části práce jsou, dle mého názoru, zbytečně podrobně pojaté, protože **nemají přímý vztah ke zkoumané problematice** a autorka s nimi již dále nepracuje (např. podkapitola 2.1 *Osobnost učitele a žáka z obecně psychologického hlediska* na str. 30 – 32 či podkapitola 2.5 *Metody a postupy ve výuce cizích jazyků* na str. 45 – 51). Naproti tomu výzkumná část vykazuje široký záběr a snaží se zkoumanou problematiku zhodnotit z mnoha úhlů pohledu, i když některé výsledky porovnání zkoumané a kontrolní skupiny žáků při pilotáži vlastních materiálů autorky jsou v podstatě snadno prediktabilní již před samotnou materiálovou pilotáží.

II. Podrobné zhodnocení práce a jejích jednotlivých aspektů

Předkládanou disertační práci tvoří celkem deset kapitol, pět z nich tvoří část teoretickou a pět část empirickou. Jednotlivé kapitoly jsou až příliš podrobně členěny na podkapitoly (obsah práce má celkem téměř čtyři a půl stránky). Teoretická část práce se věnuje *organizaci školského systému v České republice* (str. 20 – 29), *výchovně-vzdělávacímu procesu na základních školách* (str. 30 – 61), *konstruktivistickému modelu výuky* (str. 62 – 69), *řečové dovednosti čtení ve výuce anglického jazyka* (str. 70 – 77) a *kritickému čtení* (str. 78 – 104). Část praktická začíná na str. 106 *podklady pro zahájení výzkumu* (do str. 109), dále pokračuje *dotazníkovými šetřeními* (str. 110 – 151), *obsahovou analýzou učebnic* (str. 152 – 174), *akčním výzkumem a pilotáží vlastních materiálů* (str. 175 – 247) a je uzavřena desátou kapitolou týkající se *aspektů výzkumu a závěrů pro praxi* (str. 248 – 252). Teoretická část práce je (až zbytečně) široce pojatá, praktická část popisuje a vyhodnocuje výzkumná šetření.

Dotazníky byly distribuovány žákům *běžných základních škol, jedné základní školy s jazykovým zaměřením ... a jednoho víceletého gymnázia s jazykovým zaměřením*. Jednotlivé položky dotazníku jsou vyhodnocovány grafem, tabulkou a v některých



případech i statistickým měřením. Sledování vyhodnocení dotazníku je do značné míry ztíženo pouhými odrážkami v žákovské verzi a odkazováním na abecední značení (2a, 2b, 2c atd.) v části vyhodnocení. Upozorňuji, že **procentuální vyjádření** konkrétních odpovědí v některých dotazníkových položkách **ne vždy dává v součtu 100%**. Ač autorka v úvodu empirické části proklamuje, že učitelům, kteří dotazníky distribuovali, bylo *vysvětleno, jakým způsobem mají žáci pracovat a co je smyslem výzkumu*, aby byly všechny položky dotazníku žákům jasné, nijak neosvětluje, jak je chápáno (ve čtyřech z pěti otázek) škálování *velmi často, občas a téměř nikdy*. Osvětlení nenalézám ani na str. 130, kde autorka shrnuje výsledky dotazníkových šetření. Jednotlivé **dimenze nejsou přesně definovány**¹ a zjištění tak mohou být do značné míry zkreslena. **Připomínky** mám i **k formulaci dotazů pro učitele** – jednak samotnému znění otázky předchází pokyn, kolik odpovědí má respondent zaškrtnout (obvyklé je opačné pořadí). Dále si nejsem jistá, zda otázka 2 (kvalifikace/aprobace učitelů) zcela vystihuje všechny možnosti, které mohou nastat a z toho důvodu bych volila raději otevřenou otázku. Kromě toho podotýkám, že na základě příslušných ustanovení zákona č. 653/2004 Sb. mají jazykoví učitelé stále výjimku – bez ohledu na vystudovaný stupeň učitelství cizího jazyka **jsou kvalifikováni** pro výuku jazyků od 1. do 3. stupně našeho školství. Kromě toho jsem v práci nenašla informaci o tom, proč autorka **kvalifikaci učitelů** pro výuku anglického jazyka zkoumala a jaký vztah ke sledované problematice tato otázka má. Samotný graf 7.2.4 vyhodnocující kvalifikaci učitelů (str. 137) je bohužel nečitelný a jeho výpovědní hodnota je tak minimálně diskutabilní. Bod d) v otázce 6 směšuje dvě situace a učitel, který tuto odpověď zaškrtně, explicitně nesděljuje, zda s KM prostě *nepracuje*, nebo mu KM *nepřijde důležité*. Pozitivně hodnotím zpracování učitelských dotazníků s ohledem na správnost definice KM (otázka č. 4). Bohužel ani zde procentní vyjádření správných/chybných odpovědí součtem nedává 100% (str. 134).

Kapitola 8, která analyzuje dvě nejčastěji používané učebnice, je, dle mého názoru, zbytečně popisná. Zde bych pro lepší přehlednost a rovněž srozumitelnost navrhovala jiné zpracování – typologie textů, jejich zastoupení v jednotlivých hodinách, případně vložení analyzovaných materiálů do příloh práce. Takto si čtenář jen velmi těžko představuje, o jakém textu autorka mluví, nemá-li příslušnou učebnici k dispozici. Kapitola 9 se věnuje pilotáži vlastních materiálů a je značně obsáhlá (autorka představuje a analyzuje všech deset materiálů, které připravila a pilotovala). Dle mého názoru by byl dostačující reprezentativní vzorek, který by předvedl aktivity spojené s KM a zároveň doložil deklarovanou zvyšující se obtížnost textů, s nimiž se pracuje. V práci bohužel nenalézám souvislou a přehlednou charakteristiku výzkumných skupin.

¹ GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.



Podkapitola 10.1 *Náměty pro praxi* přináší deskripci a sumarizaci výsledků výzkumu a navrhuje některá řešení, jež by zjištěnou a komentovanou situací mohla zlepšit: 1. ... *zvyšování informovanosti vyučujících o důležitosti a principech ... věnovat čas pravidelně nácviku práce s textem směrem ke kritickému čtení. Do povědomí odborné veřejnosti ... vnést dojem důležitosti výchovy ke kritickému myšlení či čtení. ... umožnit žákům účast v soutěžích zaměřených na dovednosti čtení a práce s cizojazyčným textem ...* 2. ... *komunikace se zahraničními vzdělávacími institucemi a inspirace zahraničními projekty a tipy k výchově dle principů RWCT.* 3. ... *zavedení kontroly zůsobů naplňování výchovy ke kritickému čtení ... kdy by měl být kladen důraz na skutečnou a realizovanou výchovu ke kritickému čtení a ne jen formální naplňování...* V této situaci mi **chybí konkretizace postupů**, jak navrhovaných řešení dosáhnout, či jak je do českého školství vnést ku prospěchu stávající situace (např. důsledný vklad výchovy ke KM do akreditačních materiálů pro pregraduální vzdělávání – konstatování ze str. 248 – *lze předpokládat, že téma výchovy ke kritickému čtení bude součástí vzdělávání studentů jazykově orientovaných oborů* stojí poněkud ve vzduchoprázdnu; kurzy, případně jejich širší a atraktivnější repertoár pro praktikující učitele; konkrétní tipy a projekty ze zahraničí, které by byly v našem prostředí aplikovatelné). Realizace *dvouhodinovky*, která se (dle výzkumu) osvědčila více, než dvě samostatné pětáctyřicetiminutové jednotky, je v běžných podmínkách poněkud složitější. Očekávala bych tedy, že autorka navrhne, jak pracovat efektivně i v obvyklých vyučovacích jednotkách, které má naprostá většina učitelů běžně k dispozici.

Disertační práce je vizuálně přehledná a graficky dobře zformátovaná. Pro lepší orientaci v textu bych doporučila používat např. jiný typ písma pro odlišení slov psaných anglicky. Práce je psána jazykem na přijatelné úrovni, byť u práce tohoto typu se dá očekávat menší **množství jazykových chyb, nepřesností či překlepů** (např. opakované psaní řadových číslovek bez tečky – str. 46, 47 či 48; práce s interpunkcí – průběžně; *University of Missouri* – str. 14; *Hyppokratovo členění* - str. 40; pravopis *aquisition* – str. 48; opakovaný chybný pravopis autora *Scrivenner* (str. 48, 49, 72-3 či 101); chyby typu *brainwritting* na str. 93; *notting* na str. 95; *it's* namísto *its* – str. 258; pravopis *proto* uváděný jako *pro to* (str. 75, 93, 101, 110, 178, 179); shoda přívlastku s podmětem *následná aktivity* – str. 162; chyba v nadpisu kapitoly 8 (str. 152), která se bohužel promítá i do obsahu práce; ... *Vánoční svátky* – str. 196 atd.). Nezvyklé je i slovosledné uspořádání některých vět v práci – *Cíle lze dále ještě dělit na cíle dílčí, kde se můžou stanovovat cíle pro každou jednotlivou dovednost například.* - str. 44 či *Na tomto příkladu lze demonstrovat, jak taková koncepce koreluje s konkrétním způsobem využití mateřského jazyka například.* – str. 45; *Hlavní tento materiál je ...* str. 21; ... *při nesprávném jejím použití...* str. 57. K odkazování na zdrojový materiál autorka používá poznámkový aparát. Ten pak slouží rovněž k vysvětlivkám v průběhu práce tam, kde se autorka domnívá, že je to nutné. V některých případech, především jedná-li se o vysvětlení, považuji odkazy



za nadbytečné, neboť některé se vyskytují opakovaně a poznámkový aparát je tak zbytečně rozsáhlý (např. poznámka 133 na str. 62 vysvětlující, že *Piaget* byl *švýcarský psycholog a pedagog*; totéž na str. 63 v pozn. 139 pro Vygotského; poznámky č. 300, 301, 311, 312, 320 a 321 *reading for gist – skimming, reading for specific information – scanning*). Bibliografie práce je rozsáhlá a autorka se zdroji pracuje dobře, byť se nevyvarovala některých chyb a nepřesností (např. na str. 66 chybně uvádí zdroj Zormanová, 2012 – má být *Pecina, Zormanová, 2009* in Zormanová, 2012; v tomtéž materiálu je chybně odkázáno na *Okoně* – správně se nachází použitý materiál na str. 9, nikoli 12, jak je uvedeno v práci; na str. 43 odkazuje na Zelinkovou s rokem vydání 2005, v bibliografii je jediný zdroj této autorky datován 2006). V elektronických zdrojích není důsledně respektováno abecední řazení a přímé odkazy zůstaly v modré barvě a podtrženým písmem. V práci však především **chybí vymezení terminologie v rámci dovednosti čtení**, což je pro celou práci dost zásadní a poněkud rušivé. Angličtina pracuje s termíny *skimming* a *scanning*, jimž se v dosud neustálené české terminologii (Kyloušková 2004/5 a 2007 aj.)², dle mého názoru, nejvíce blíží Šebestovo³ členění na *čtení orientační* a *čtení vyhledávací*. Vzhledem k tomu, že toto jsou dvě nejčastěji používané strategie čtení na zkoumaném stupni školství, bylo by vhodné ujasnit si terminologii na počátku traktované problematiky. Z následujících příkladů je zřejmé, že terminologie není ujasněná, v uváděných příkladech si až protiřečí, což bohužel vrhá stín na celou práci - na str. 74 v pozn. 187 a 188 autorka uvádí *výběrové/selektivní čtení* jako *skimming* a *kurzorické čtení* jako *scanning*, dále např. na str. 202 v pozn. č. 311 a 312 uvádí *reading for gist – skimming (Harmer)* a *reading for specific information – scanning (Harmer)*.

Při formulaci hypotéz autorka vychází z *výsledků testování čtenářské gramotnosti PISA* a pracuje se zjištěním, že *úroveň čtenářské gramotnosti v České republice je podprůměrná, tudíž úroveň využití kritického myšlení při práci s textem nemůže být uspokojivá*. Jednak zde postrádám odkaz na příslušné šetření PISA (autorka tak činí až v empirické části práce na str. 107), a jednak (i přesto, že autorka deklaruje zaměnitelnost termínů *kritické myšlení* a *kritické čtení* a tak s nimi v práci i nakládá) postrádám **doložení souvislosti/závislosti/vztahu mezi čtenářskou gramotností a kritickým myšlením**. Obzvláště, pokud na str. 107 autorka uvádí: *Výzkumné otázky a hypotézy ... si kladou za cíl ověřit, zda je možné metodicky podchytit stagnující úroveň čtenářské gramotnosti tak, aby byl nastartován proces progresivního zlepšení úrovně kritického čtení ve výuce anglického jazyka na druhém*

² KYLOUŠKOVÁ, H. Literární text ve výuce cizím jazykům – metodické postupy. *Cizí jazyky*. 2004/2005, roč. 48, č. 4, s. 130-132. ISSN 1210-0811.

KYLOUŠKOVÁ, H. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4373-2.

³ ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-7184-711-9.



*stupni základní školy. Výzkum je podpořen rovněž rozhovorem se zaměstnankyní nakladatelství jedné z analyzovaných učebnic (str. 156). Nikde v práci však **není uvedena struktura rozhovoru, otázky a přepis odpovědí**, na které se autorka odvolává. Další diskutabilní prohlášení v práci je na str. 59 - *Při práci s interaktivní tabulí se daří déle udržet žákovu pozornost...* Pokud je to autorčina zkušenost, necht' je tak v práci uvedeno, pokud je to obecné tvrzení, necht' je doloženo.*

Předkládaná disertační práce zcela **nenaplnuje cíle**, které si v této souvislosti stanovila. Dle mého názoru nereaguje na deklarovanou *snahu o posun chápání nízké úrovně čtenářské gramtonosti a kritického čtení z popisné roviny do roviny hledání příčin a řešení problému* (str. 16). Sama autorka bohužel utkvěla v rovině obecně popisné (*náměty pro praxi*) a řešení problému tak v podstatě nepřináší. Chybí přímo nástin kroků, jež by ke zlepšení situace mohly vést. Jak uvedeno shora, výsledky jedné části výzkumu jsou, dle mého názoru, předvídatelné a nic nového tedy nesdělují. Tematicky je práce zaměřena na problematiku nanejvýš aktuální. Je za ní dozajista mnoho práce s literaturou, několikaletá pilotáž materiálů i podrobné hodnocení dotazníkových šetření. Je z ní rovněž patrný zápal autorky pro zvolenou problematiku. Je tedy škoda, že se autorka dopustila pochybení, která bohužel v práci tohoto typu nemají mít místo.

III. Závěr

Předložená disertační práce, dle mého názoru, nesplňuje požadavky kladené na disertační práci, a proto ji nedoporučuji k obhajobě a předběžně ji klasifikuji jako *neprospěla*.

12. 8. 2019

Mgr. Olga Vraštilová, M.A., Ph.D.