

## **Posudek bakalářské/magisterské diplomové práce**

**Posudek - Závěrečná práce - CŽV**

**Student: Barbora ŠROUBKOVÁ**

**Obor: učitelství 1. stupně ZŠ**

**Název práce v českém jazyce: Vhodnost literárních textů pro výchovu ke čtenářství na prvním stupni ZŠ**

**Název práce v anglickém jazyce: Adequacy of a literary text for the development of reading at primary school**

**Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas**

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

Za přínosnou považuji již samotnou volbu tématu diplomové práce. Autorka se zabývá čtenářstvím žáků 4. a 5. ročníku prvního stupně ZŠ a způsobem výběru knih pro tyto žáky na základě dosažené úrovně čtenářských dovedností, tedy na základě jejich individuálních potřeb a čtenářských preferencí. Autorka se inspirovala americkým čtenářským kontinuem B.C. Hillové (v českém prostředí je známější pojem mapa učebního pokroku).

V teoretické části diplomantka vymezuje pojem čtenářská gramotnost, následně se věnuje jejím jednotlivým složkám. Zaměřuje se také na vývoj čtenáře – pubescenta, charakterizuje jeho čtenářství a jeho čtenářskou pokročilost. Objasňuje, co to jsou čtenářská kontinua, jak vznikla, co je jejich smyslem. V poslední kapitole teoretické části přibližuje, jak lze tituly literatury pro děti a mládež zařazovat do různých úrovní v rámci vývojového kontinua, upozorňuje na přínosy tohoto třídění. Vysvětluje, jak jsou evidovány a kategorizovány knihy v Městské knihovně v Praze, poukazuje na limity této kategorizace (v závěru se k této problematice vrací, stručně navrhuje, jak by bylo možno tyto služby vylepšit).

Na práci je ocenění hodné, že autorka prostudovala dostupnou aktuální literaturu týkající se čtenářské gramotnosti, výzkumů pubescentního čtenářství a čtenářských kontinuí. Jak je zjevné ze seznamu použité literatury, autorka čerpala i z cizojazyčných zdrojů. V práci lze nalézt 2 nesrovnalosti vztahující se k citovaným publikacím: Na s. 32 pod čarou je jako autorka publikace Čtenářská gramotnost jako cíl pro každého žáka uvedena J. Altmanová, ale měla by to být H. Košťálová a spol. Na s. 42 je zmíněna kniha P. Braunové Ema a kouzelná škola, která se ovšem ve skutečnosti jmenuje Ema a kouzelná kniha.

Za slabinu práce považuji, že diplomantka nemá ujasněné významy některých pojmů. Na str. 3 zdůrazňuje, že je důležité umět a naučit se číst s pozitivním čtenářským zážitkem. Nabízí se polemická otázka, zda je skutečně možné se pozitivní čtenářský zážitek naučit či ho umět? Autorka měla nejspíše na mysli, že tomu, aby byli žáci motivováni rozvíjet své čtenářské dovednosti, by měla předcházet (a opakovaně se vracet) pozitivní čtenářská zkušenost. Určitě není možné souhlasit s tímto poněkud prvoplánovitě znějícím výrokem: „Ten, kdo nemá pozitivní čtenářský zážitek, nemůže být čtenářsky gramotný.“ (s. 7). Pro ujasnění termínu (čtenářský) zážitek autorce doporučuji prostudovat publikaci Umění zážitku, zážitek umění od Jana Slavíka.

Autorka zaměřuje některé termíny z oblasti čtenářství a čtenářské gramotnosti, např. účel a záměr čtení („V prvé řadě si žák umí stanovit účel, se kterým si hodlá něco číst. K tomuto účelu je žák schopen vybrat odpovídající texty, jež mohou naplnit jeho *účel*. Po četbě je schopen zhodnotit, zda svého *účelu* dosáhl, dále zhodnotí fakt, jestli použil například efektivní strategie.“ – s. 7- na místo kurzívou tučně označených slov by měl být použit záměr).

Některé zavedené termíny nevhodně nahrazuje vlastními (např. rozhodnutí pro literaturu na místo výběr knihy – „Na základě dětského *rozhodnutí pro literaturu* zde sleduji úroveň pokročilosti dětského čtenářství.“ - s. 32, fyzický popis knihy na místo vzhled knihy „Další

tři žáci popsali *fyzický popis* své knihy.“ – s. 49).

Teoretická část je provázána s praktickou, obsahuje odkazy na kapitoly, ve kterých diplomantka teoretické poznatky zúročila.

V praktické části diplomantka popisuje metodologii a cíle výzkumu, stanovuje hypotézy. Při obhajobě může autorka vysvětlit, proč se žádná z jejích hypotéz netýká čtenářského kontinua a úrovní čtenářství. Diplomantka neopomněla uvést charakteristiku zkoumaného vzorku, zdůvodnila a komentovala zařazení jednotlivých otázek z dotazníku pro žáky, vysvětlila, čím se při jejich formulaci nechala inspirovat. Diplomantka by měla upřesnit, zda pořadí otázek bylo záměrné či nahodilé. Pokud bylo záměrné, měla by vysvětlit, podle jakého klíče při řazení otázek postupovala. V dotazníku pro žáky se objevila otázka „Jak by měla vypadat tvá nejlepší kniha?“ Tato otázka se zdá být matoucí, ptá se totiž na vzhled knihy, ne na její další kvality (tak jak autorka nejspíše zamýšlela). Pro účely obhajoby by mohla navrhnout, jak by bylo možné zadání otázky upravit. Diplomantka vedla řízený rozhovor se dvěma učitelkami. Následně vyhodnotila odpovědi obou skupin respondentů, porovnála je, opírala se o ně při vytváření charakteristiky raně pubescentního čtenáře. Za obohacující poznatek považují, že autorka relativizuje pojem dobrodružství v klasickém slova smyslu (i dobrodružné literatury, jak ji chápou učitelé literární výchovy), ukazuje, že každý čtenář dobrodružství spatřuje v něčem jiném. Autorka dále dospívá k závěru, že na otázku, o čem je tvoje kniha, žáci odpovídají útržkovitě, nejsou schopni shrnout příběh jako celek. O. Chaloupka tuto fázi čtenářství nazývá fragmentární, ve své publikaci Čtenářství jedenáctiletých ji od něj přejímá (a dále rozvíjí) i Ladislava Lederbuchová. Autorka tedy potvrzuje již známou skutečnost, s níž se měla již předem seznámit v odborné literatuře a ve své práci na ni odkázat. V závěru této kapitoly se vyjadřuj k ověření hypotéz.

Další přínosnou kapitolou praktické části je v duchu konstruktivismu naplánovaná, v praxi ověřená a reflektovaná lekce, která má posloužit jako ukázka toho, jak lze na základě čtenářských kontinuí vybrat vhodný knižní titul (nejen pro práci v hodině literární výchovy) a zadávat přiměřeně náročné úkoly, které vedou k osvojení a rozvíjení čtenářské dovednosti dané úrovně, ještě lépe úrovní. Na lekci oceňují reálně a výstižně formulované cíle, smysluplné zadání úkolů, které žákům pomáhají do textu proniknout a které na sebe promyšleně navazují. Autorka by měla u obhajoby zdůvodnit, proč do aktivit po četbě zařadila i úkol, co vlastně Welzl pro Eskymáky udělal a ne pouze aktivitu Kolem dokola. Text knihy P. Síse by měl být součástí příloh diplomové práce, aby si její čtenář mohl o knize a jejích výzvách vytvořit vlastní představu.

V poslední kapitole praktické části autorka zúročila poznatky z dotazníkového šetření mezi žáky 4. a 5. třídy ohledně jejich aktuální četby. Zjištěné tituly autorka rozřadila do 3 úrovní na základě přesně vymezených kritérií (vycházela z výše zmíněného kontinua B. C. Hillové), zároveň u každého titulu doporučila, pomocí jakých konkrétních metod lze uvedené dovednosti u žáků rozvíjet. Autorka by mohla pro účely obhajoby shrnout, jak při zařazování knih postupovala, jaká doporučení by dala těm, kteří by se o něco podobného chtěli pokusit.

V práci se mnohokrát vyskytuje nesprávné použití zájmena svůj (s. 3 - „Učitel a jeho postoj ke čtenářství hrají hlavní roli v poznávání *svých* žáků.“, dále viz s. 32, 35, 75, 76, 97, 103), spřežení některých vazeb - tzv. zeugma (např. s. 11 - „Za zmínku stojí názory těch učitelů a odborníků, kteří nejsou *nakloněni k* trénování metakognitivních dovedností se žáky.“ /být nakloněn čemu x přiklonit se k čemu/, s. 90- *názor k* problému x názor na problém, s. 97- „Čtenář *nahlíží na* zásadní otázky...“ x nahlíží zásadní otázky - bez předložky) a některé další stylistické neobratnosti (např. s. 6 – Škola je jedním z hlavních *spolučinitelů*, kteří se podílejí na čtenářství *svých* žáků.“, s. 24- „Jak dětskou knihu vybírat a jaká kritéria by měla *mít*?“ – spíše splňovat, nesprávné nakládání s pojmem kritérium, atd.).

Práci doporučuji k obhajobě a navrhuji ji hodnotit známkou velmi dobře.

V Praze dne 30. 12. 2012

.....  
Podpis