

Posudek oponenta disertační práce Mgr. Ivany Čepkovej

“Vývoj vypravování u dětí staršího školního věku”

předkládané v roce 2020 na Ústave českého jazyka a teorie komunikace

I. Stručná charakteristika práce

Dizertační práce Mgr. I. Čepkovej je zaměřená na řešení aktuální problematiky posouzení vývinu schopností dětí staršího školského věku tvořit text rozprávání. Tato téma je okrem iného důležitá aj preto, lebo v národných ani medzinárodných testoch a meraniach zaoberajúcich sa jazykovými a komunikačnými schopnosťami žiakov na Slovensku, v Českej republike i v iných krajinách sa práve oblasť produkcie z logických dôvodov (problém vyhodnocovania rozsiahlych textov, špecifikum textovej produkcie) neobjavuje, a tak nevieme, ako je to počas školských rokov s naratívnu schopnosťou našich detí. Prakticky prvou a jedinou informáciou o textovej kompetencii žiakov/študentov je výsledok písomnej časti maturitnej skúšky. Už pri splnení základných štandardov vedeckej komunikácie vlastných zistení mohla práca I. Čepkovej túto informáciu o vývine naratívnych schopností žiakov vhodne obohatiť. Nestalo sa, práca ostala na polceste.

II. Stručné celkové zhodnocení práce

Každú záverečnú prácu možno hodnotiť podľa toho, do akej miery splnila svoj cieľ. V abstrakte autorka uvádza cieľ „*zkoumat vypravování v písemné podobě, ve školním (formálním) prostředí*“. V úvode (s. 6) autorka tento pomerne všeobecný cieľ spresňuje takto: „*získat co nejširší vzorek (...) vypravování, z těchto posbírat data, umožňující co nejkomplexnější pohled na to, jak děti staršího školního věku svá vypravování tvoří a jak se jejich dovednost kvalitativně mění v průběhu času*“. Proti veľkosti súboru textov, s ktorými autorka pracovala, nemožno namietat, podarilo sa jej zhromaždiť solídny počet prác, pričom od každého žiaka v jednotlivých skupinách (6. – 7. ročník; 7. – 8. ročník; 8. – 9. ročník) má 3 alebo 4 texty, čo jej umožňuje sledovať vývin naratívnych schopností. Túto zložku cieľa sa teda autorke podarilo naplniť. Problém nastáva, keď sa pozrieme na kritériá, podľa ktorých chce komplexne hodnotiť texty žiakov, ďalej keď sa pozrieme na argumentáciu voľby kritérií zvolených pre hodnotenie, na spôsob hodnotenia detských textov, na spôsob prezentovania výsledkov práce a na neexistujúcu interpretáciu získaných výsledkov. To všetko iba na 81 stranách (prílohy sa do rozsahu práce nerátajú), vo veľmi slabom spracovaní teoretických východísk, kde si autorka nedala námahu formálne (úvodzovkami, kurzívou) rozlišovať medzi citovaním a parafrázovaním zdrojovej literatúry. Autorka si neosvojila metodologické záležitosti práce, má nejasnosti v použitých metódach výskumu. Všetky uvedené záležitosti sa pod predloženú prácu negatívne podpísali.

III. Podrobné zhodnocení práce a jejích jednotlivých aspektů

1. Struktura argumentace.

Problém s vedeckou argumentáciou je v predloženej práci viditeľný už od úvodu. Na s. 6 autorka ako dôvod skúmania narácie žiakov uvádza to, že „*učitel se pravidelně a dlouhodobě setkává s dětským vypravováním, mluveným i psaným*“. To podľa môjho názoru ešte nie je dôvod na skúmanie, neobratnosť v argumentácii sa na tejto úrovni vedeckej komunikácie musí posudzovať prísnejšie ako na bakalárskom či magisterskom stupni. V teoretických východiskách práce nájdeme i ďalšie príklady neobratnej argumentácie, napr. na s. 7, kde sa autorka pokúša zdôvodniť, prečo je potrebné vymedzenie kľúčového pojmu vypravování: „*Právě nejasné či nepřesné pochopení tohoto pojmu pedagogy může být následně jednou z příčin nižší úrovně vypravování u některých dětí*“. Ako mám

vyjadreniu rozumieť? Je cieľom práce vyjasniť pojem pre učiteľov? Alebo je to pre potreby vedeckého uchopenia termínu? A ďalej, objasňuje autorka v práci (teoreticky alebo empiricky), ako učiteľovo chápanie termínu vplýva na žiakovu schopnosť tvoriť naratívny text?

Autorka bez vysvetlenia obmieňa terminológiu, s ktorou má pracovať nanajvýš exaktne. Napr. na s. 7 si bez vysvetlenia dovolí upraviť Labovovu definíciu naratíva tak, že vloží Labovovi do citátu slovo *vypravovanie* (autorka si nedostatočne ujasnila české a slovenské štylistické východiská a tiež naratologické východiská, ktoré nemožno len tak bez patričného uvedenia zamieňať, ide o konceptuálne odlišné východiská). Napokon, zrejme pre vlastnú preferenciu, zhodnotí školský diskurz ako vhodnejší pre teoretické vymedzenie kľúčového konceptu práce: „*Definici vypravování bližší školní praxi najdeme u Pastyřika*“ (podč. M. K.). Ďalší výklad v podkap. 1.1 však robí podľa naratológie, no vychádza tu iba z jedinej práce, ktorá toto poznanie získané štúdiom zahraničnej literatúry iba tlmočila do slovenského jazyka. V empirickej časti sa ale naratologická terminológia nijako neodráža, napr. na s. 54 autorka v jednom odseku hodnotí texty detí ako „*příběh se všemi logicky navazujícími částmi*“, „*plnohodnotný příběh*“, „*nebyly skutečnými příběhy*“.

Na s. 10 vyvoláva autorkino sumarizovanie ďalšie otázky: po prepísaní celých pasáží z RVP (podrobnosti nižšie) zhrnie, že v škole sa venuje tvorbe rozprávania patričná pozornosť, pretože je to implicitne naznačené v oficiálnom dokumente (citujem: „*z výše uvedeného jasne vyplývá*“). No nevyplýva, skutočný obraz toho, ako sa v škole s tvorbou textu pracuje, nám môže dať iba pozorovanie v škole, dokumenty si žijú vlastným životom. Na s. 11 svoj predpoklad o potrebe venovať sa aj individuálnemu štýlu nedokladá žiadnymi odkazmi na relevantnú literatúru, pritom suverénne tvrdí, že jej predpoklad je overený empiricky i experimentálne (táto výhrada sa netýka môjho odmietania potreby venovať sa individuálnemu štýlu). Na s. 12 mieša termíny, vyjadruje sa nejasne: „*Vypravování patří mezi základní slohové útvary: zpráva a oznámení, vypravování, popis, výklad, úvaha*“. Aj to svedčí o neobratnosti v štylizácii. Na s. 14 síce autorka spomenie tzv. morfológiu príbehu ako jeden zo spôsobov analýzy makroštruktúry rozprávania, ktorá jej mohla v mnohom pomôcť pri ujasňovaní spôsobu práce s textami žiakov, no je to iba marginálna poznámka bez ukotvenia v kontexte predošlého i nasledujúceho textu v danej podkapitole.

V podkap. 1.4 je síce naznačený proces písania, ale s mnohými nedotiahnutými záležitosťami (neuvedení autori troch zložiek procesu písania, nerozpracované aspekty týchto troch zložiek, pritom napr. konzultant práce prof. Šebesta ako prvý v ČR i na Slovensku má vo svojej práci naznačené edukačné využitie výskumov Flowerovej a Hayesovej). Pri vysvetľovaní procesu tvorby textu v škole autorka končí pri práci s konceptom, pritom opomína v didaktike materinského jazyka už pevne ukotvené fázy úpravy textu, jazykovej korektúry a najmä publikácie (ako jedného z najväčších motivačných faktorov ďalšej textotvorby).

V podkap. 1.5 sa pokúša o prehľad výskumov venujúcich sa rozprávaniu, no nie vždy sa jej zámer podarí naplniť. Napr. nie je mi jasné, akú úlohu tu zohráva vymenovanie názvov prednášok a článkov S. Pastyřika (s. 19). Rovnako bez odpovede nájde čitateľ odkazy na práce Romainovej či Pražskej skupiny školní etnografie: autorka ich spomenie, ale neuvedie, ako Romainová „*propojuje psycholingvistické a sociolingvistické hledisko*“ či ktoré konkrétne práce pražských etnografov sa týkajú skúmanej problematiky a čo sa tam zistilo (s. 21).

V dizertačnej práci uspokojí sa s 15 stranami teoretických východísk, z toho cca 3 strany sú prepísané z RVP a, ako píšem nižšie, s mnohými problematcky preberanými pasážami, je cesta vydláždená k spochybneniu autorkinho potenciálu poradiť si so študovanou problematikou. Teoretická časť je značne neprehľadná, nejasne štruktúrovaná, nemožno o nej povedať, že by pripravovala čitateľa na predloženie vlastného výskumu v empirickej časti práce.

Počnúc 2. kapitolou predstavuje autorka vlastné empirické zistenia o vývine rozprávania v staršom školskom veku vo vybranej vzorke (o vhodne zvolenej práci s ňou som už písal vyššie). V argumentácii

svojho postupu pri skúmaní problematiky však naďalej ostávame pri boľavých miestach: napr. na s. 22 autorka uvádza, že „výzkum hotových žákovských prací (...) byl pro nás prostředkem v poznání celého procesu tvorby dětského vyprávění“. V akom zmysle možno pri skúmaní produktu tvrdiť, že vypovedá o procese tvorby textu? Aké možnosti má výskumník, ak chce vyslovene sledovať proces tvorby? Ktoré výskumné metódy treba uplatniť, aby sme mohli konštatovať zistenia o procese tvorby textu? Boli niektoré z týchto metód uplatnené? V podkap. 2.1 autorka formuluje cieľ práce a čiastkové výskumné otázky, no tie nie sú ukotvené v príslušnej (štylistickej, naratologickej, pedagogicko-psychologickej, didaktickej) teórii, niektoré z nich prichádzajú akoby náhodou, sú stanovené vágne, na niektoré sa nedá použitými metódami a postupmi odpovedať. Tiež sa nikde neuvádza, či daných žiakov v jednotlivých skupinách viedol v škole počas oboch ročníkov ten istý učiteľ; toto poznanie by pomohlo vysvetliť niektoré získané výsledky (napr. na s. 52 o používaní úvodzoviek v porovnaní so s. 63, detto s. 56 o členení textu). Aké údaje o vzorke žiakov boli k dispozícii? Na s. 53 píše autorka o žiakoch s diagnostikovanými poruchami učenia sa, nemali byť z tohoto dôvodu vyňatí zo vzorky? Aký bol vlastne zámer so vzorkou vyskladanou zo žiakov s rôznou kognitívnou charakteristikou?

Z metodologickej stránky ale nevyčerpávame všetky neduhy práce; v podkap. 2.3 sa v 8 riadkoch jediného odseku tejto časti úplne odhaľujú výskumné ťažkosti práce. Autorka používa termíny ako etnografický výskum, empirický výskum, induktívny postup, aby nimi označila vlastné bádanie. Po prvé: empirický výskum je doplnením teoretického výskumu, v okamihu práce s dátami akejkoľvek povahy získanými od vzorky môžeme hovoriť o empirickom výskume, preto zdôrazňovať tento termín tu považujem za redundantné. Po druhé, o etnografickom výskume v prípade predloženej práce nemôže byť reč. Ak by to mal byť etnografický výskum, potom by autorka musela „ponorená“ do prostredia vybraných tried predložiť opis a interpretáciu sledovaných javov a nemohla by svoju prácu obmedziť iba na analýzu textov (preto nerozumiem, ak bola oboznámená s prácami pražských etnografov, prečo sa spôsobom prezentovania dát neinšpirovala). Po tretie, o induktívnom postupe by sme mohli hovoriť, ak by bola práca zavŕšená generalizáciou, zhrnutím, diskusiou s predošlými podobne orientovanými prácami. To sa ale v práci nedeje, autorka končí pri predložení získaných údajov. A po štvrté, hlavnou výskumnou metódou práce je obsahová analýza žiackych produktov, čiže naratívnych textov, toto však autorka v práci neuvádza. V závere (s. 79) chybné uvádza, že v longitudinálnom výskume nejdeme do hĺbky problému; práve naopak, takýto typ výskumu je reprezentovaný hlbokým porozumením súvislostí.

V časti 2.4 potom čiastočne zdôvodňuje zvolené kritériá analýzy detských textov (čo malo byť teoreticky ukotvené v prvej kapitole), no aj tu mi vyvstáva niekoľko nezodpovedaných otázok a pripomienok. Napríklad, ktoré empirické výskumy naznačili, že vzhľadom na ciele práce bude dobré, ak sa bude autorka zaoberať práve týmito kritériami („hľdiskami“)? Má autorka predstavu, čo znamená štatistické spracovanie dát, ako to avizuje na s. 24? Je jednoduché spočítavanie údajov štatistikou (navyše ak sčítavanie realizujú samotní žiaci, s. 28)? Ako problematický vnímam aj spôsob hodnotenia toho, ako žiaci zhromažďovali a selektovali materiál (s. 26), kde nie je jasné, či autorka hovorí o tejto etape všeobecne, alebo sa vyjadruje k etape v intenciách prípravy rozprávania. Zároveň tu spomína štruktúrovaný rozhovor (Kde sú otázky, ktoré boli položené respondentom? Kde sú výsledky získané štruktúrovanými rozhovormi?), v ktorom zisťovala inšpiráciu na tvorbu. Moja otázka je, či si inšpiráciu môžeme zamieňať so schopnosťou žiaka zhromaždiť vhodný jazykový materiál. V tomto duchu potom autorka vo výsledkovej časti predkladá iba to, či žiaci vychádzali z vlastného zážitku, alebo vytvorili fiktívny príbeh. Je potom toto kritérium invencie skúmané? Ďalej za problematické považujem spájanie kritéria tvorby osnovy s členením textu na odseky. Osnova je predsa záležitosť autorovej prípravy pred tvorením textu, členenie textu na odseky zas odrazom schopnosti členiť text formálne po napísaní textu (sama na nekoherentnosť kritérií prichádza na s. 43). Tu sa ukazuje zásadná metodologická nejasnosť: mali žiaci priestor po spracovaní konceptu urobiť si

jazykovú a formálnu úpravu textu a prepísať text ako čistopis? Podľa príloh sa zdá, že nie. Ak nie, potom je hodnotenie odsekového členenia absolútne irelevantné. Takisto je z rovnakého dôvodu irelevantné zaoberať sa pravopisom. Vyžadovať rešpektovanie obsahových a formálnych kritérií v koncepte je prejavom nepoznania kognitívnych a metakognitívnych dispozícií sledovaných žiakov. Vôbec nie je jasné, ako autorka prišla na s. 28 k stupňom ojedinelý, občasný, častý pri výskyte chýb. Ide o kvalifikovaný odhad? Na základe akej literatúry/výskumov? Majú to byť absolútne čísla? A nie je rozdiel v tom, na akom rozsahu sa chybovosť rozkladá? Je predsa iné, keď žiak napíše 250 slov a urobí 5 chýb, ako keď napíše 40 slov a urobí rovnaký počet chýb... A napokon, v práci je absolútne nezdôvodnené, prečo sa chce autorka zaoberať odlišnosťami medzi chlapcami a dievčatami (napr. s. 29). Podľa získaných výsledkov sa núkali celkom iné porovnania ako prostredníctvom pohlaví. Pri celkovej úprave ako kritériu už potom čitateľa ani neprekvapí, že si chce všímať „výskyt škrtní v textu“. Dá sa tvoriť koncept bez škrtní? Je neškrtný koncept odrazom kvalitatívne lepšej práce? Na základe čoho tak autorka usudzuje?

2. Formální úroveň práce

Z formálnej stránky je práca (podľa zvyklostí v humanitných a spoločenských vedách) na hranici minimálneho prijateľného rozsahu (81 strán). Abstrakt neplní svoju funkciu, je spracovaný nevyhovujúco (malý rozsah, všeobecné vyznenie vrátane všeobecne formulovaného cieľa, text abstraktu neindikuje použité metódy, nenaznačuje základné zistenia práce, neinformuje čitateľa, prečo by si mal prácu podrobne preštudovať, čo v nej bude obohatením oproti iným podobným prácam).

Autorka nie je pri jazykovej korektúre dôsledná: na titulnej strane i v poďakovaní neuvádza za menom a pred titulom CSc. čiarku, skratku prof. v poďakovaní píše s veľkým P. V úvode vo vete „*Vypravování jsou křížovatkou kultury, poznání ...*“ nenapíše čiarku medzi slová kultúra a poznanie, tým sa mení význam celej myšlienky autorky, ktorou je mimochodom Alyssa McCabe (I. Čepková ju premenuje na Mc-Gabe). V súvetiach s vedľajšou vetou vloženou do hlavnej vety občas pozabudne uviesť čiarku (napr. s. 7 a inde). Raz píše údaj v zátvorke s čiarkou medzi autorom a rokom, raz bez čiarky. Tituly sa v hlavnom texte neuvádzajú (s. 14, prof. Liptáková).

Autorka si nedala záležať ani na záverečnej úprave formálnej stránky, niektoré strany sú rozhárané (napr. s. 7, kde je odsadená aj tá časť textu, ktorá už mala začínať riadne od okraja), na s. 73 – 75 ostal text nezarovnaný do bloku. V teoretickej časti nájdeme nečíslované a nepomenované schémy či grafy (s. 8, 13). Ďalšia nedôslednosť na s. 8: autorka uvedie slovo *movies* namiesto *moves*, pod abstraktom pri kľúčových slovách v angličtine uvádza *writen form* (správne *written*), s. 21 *Kompetence* namiesto *Competence*. s. 22 nefunkčné opakovanie slova *uspořádání*. V hlavnom texte autorka ponechala celý bibliografický odkaz (s. 20, Nippold), ako keby šlo o kľúčovú prácu, ktorá zásadným spôsobom ovplyvnila autorkine dôvody venovať sa problematike narácie. Na s. 21 uvádza zdroje, ako si zmyslí, nedodržuje normu odkazovania (pozri napr. Blackwell na mieste mena autora). V zozname literatúry sú ďalšie nedôslednosti (rok 20011, Mináčová namiesto Minářová).

3. Práce s prameny či s materiálom

Autorka pracuje s malým množstvom zdrojovej literatúry na tento typ práce, v ktorej treba okrem iného preukázať prehľad v aktuálnom diskurze. 27 zdrojov spolu, z toho 7 anglicky písaných prác (od 4 autorov) nesvedčí o rozhladenosti autorky v problematike. S počtom by nebol problém, keby autorka práce dokázala presvedčiť v metodologickej časti i vo výsledkovej časti práce dôkladnou interpretáciou zistení. Práve tu sa ukazuje problém s tým, že autorka nepozná, aké možnosti pri komplexnej analýze narácie má (na mysli mám najmä práce o tzv. *story grammar*, práce Westbyovej o vývine naratívnych schopností od protonarátív až po dospelosť, alebo práce Steinovej o komplexnosti narátiva). Práce orientované týmto smerom by jej pomohli presnejšie vymedziť, čo je pri skúmaní narácie dôležité a

ako to možno v škole zúročiť.

Autorka sa nezaťažuje tým, kto je autorom odkazovanej práce. V kolektívnych dielach (dokonca aj keď je priamo v zdroji možné vypátrať, kto príslušnú kapitolu napísal) odkazuje na zdroj tak, ako keby jeho autorom bola iba jedna osoba: napr. Liptáková (2011), správne má byť Liptáková a kol. (2011).

Nie všetky zdroje uvádzané v texte sú v zozname literatúry (napr. Vlašín, 1977). Rada odkazuje na bežne dostupné texty sprostredkované (napr. na *Slovník spisovného jazyka českého* a *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost* odkazuje sekundárne cez prácu Pastyřika, na publikáciu A. Jedličku cez prácu M. Čechovej). Niekedy sa stane, že nejasne označí zdroj, nie je potom možné dopátrať sa, na ktorý zdroj odkazuje (napr. používa aj Čechová, 1998, aj Čechová a kol., 1998). Niekedy zdroj ani nie je patrične (meno, rok) označený (s. 18 – 19, Kala a Benešová).

Najzásadnejší problém práce so zdrojmi spočíva v odvahe autorky doslovne zo slovenčiny preložiť celé pasáže textu z práce Harčaríková – Klimovič (2011) a vydávať ich za parafrázy (!). Ide o tieto pasáže (každú môžem doložiť kópiou vlastného textu z uvedenej vysokoškolskej učebnice):

- s. 6: 5 riadkov doslovne prevzatého textu, v práci Harčaríková – Klimovič (2011) sa prevzaté časti nachádzajú na s. 9;
- s. 8: 12 riadkov doslovne prevzatého textu, v práci Harčaríková – Klimovič (2011) sa prevzaté časti nachádzajú na s. 12 a 13;
- s. 12: 11 riadkov doslovne prevzatého textu, v práci Harčaríková – Klimovič (2011) sa prevzaté časti nachádzajú na s. 89;
- s. 14: 15 riadkov doslovne prevzatého textu, v práci Harčaríková – Klimovič (2011) sa prevzaté časti nachádzajú na s. 26 – 27;
- s. 25: 4 riadky doslovne prevzaté z práce Harčaríková – Klimovič (2011).

Rovnako neodôvodnene preberá v podkap. 1.2 z Rámcového vzdelávacieho programu (s. 9 a 10) celé pasáže textu bez patričného označenia ako citátov, no tiež bez uvedenia, akú úlohu v teoretických východiskách toto doslovné preberanie textu má plniť, čo sa ním sleduje, aký je vlastný prínos autorky. V dizertačnej práci nevidím najmenší dôvod reprodukovať všeobecne záväzné dokumenty. S Rámcovým vzdelávacím programom pracuje autorka s verziou z r. 2005, na webe som však našiel, že ostatná aktualizácia prebehla v r. 2017 (to mám ja ako Slovák overovať, či doktorandka Češka pracuje s aktuálnou verziou oficiálneho dokumentu?). Klincom toho celého je s. 11, kde si dokonca autorka dovolila z webovej stránky Metodického portálu RVP vziať celý odsek o úpravách z r. 2016 (sama však pracuje s verziou z r. 2005) a vydávať to za parafrázu.

V ďalšej časti posudku nebudem usvedčovať autorku z nevhodnej práce so zdrojmi. Nie som tu vyšetrovateľ, ktorý musí doložiť každú stranu nevlastného textu, ako oponent sa ale právom domnievam, že podobne ako vo vyššie uvedených prípadoch pracuje autorka s myšlienkami aj iných autorov uvádzaných v práci (napr. M. Čechová v podkap. 1.3 a v podkap. 2.4). Autorka tu neodkazuje na zdroje, neukotvuje problematiku v cieľoch a obsahu vyučovania českého jazyka, jednoducho budí dojem, že ona sama predložený text sformulovala. Takýto spôsob práce je neakceptovateľný, ide zásadne proti akademickým princípom.

Vo výsledkovej kapitole (kap. 3) autorka rada skĺzava k tomu, aby sa jej potvrdili predpoklady, ale prezentovanie dát nie je natoľko presvedčivé, aby sa to vždy dalo potvrdiť. Napr. na s. 30 nemožno jednoznačne tvrdiť, že s vekom detí stúpa zhoda témy a obsahu, pretože jej výsledky v tomto nie sú jednoznačné (stačí porovnať druhé a štvrté rozprávanie, sú to takmer identické výsledky), to isté na s. 39. Do tohto hodnotenia predsa zásadne vstupuje téma, zohľadnila to autorka? Nebudem sa podrobne

zaoberať výsledkami (už aj tak je posudok nesmierne rozsiahly), len naznačím niektoré ďalšie nelogickosti, problémy, otázky. Ako možno v narácii rozhodnúť, kde je hranica medzi fikciou a skutočnosťou? Ako inšpirácia detí (fantázia, vlastný zážitok) vypovedá o o schopnosti zhromažďovania materiálu? Ako autorka chápe prípravnú fázu pred tvorením textu (v zmysle *planning* u autorov modelu písania Flower – Hayes, 1981, vrátane invenčnej fázy)? Prečo v práci nie je pri každom hodnotenom kritériu aspoň ukážka toho, ako pri danej analýze postupovala, vrátane príkladu autentického textu? Takto by bolo možné spolu s autorkou pozorovať, aký postup zvolila, ako hodnotila texty a či je zvolený postup akceptovateľný. Rovnako by sa predišlo tomu, že nemôžem niektoré sumarizácie autorky považovať za platné, nie som o nich dostatočne presvedčený, som „prinútený“ dôverovať jej (niekedy tendenčným) záverom. Pri malých vzorkách a pri absencii žiaka v škole v čase získavania materiálu sa tiež môže stať, že práve ten chýbajúci zdatný/menej zdatný pisateľ výsledky počítané na jednotky prípadov skreslí. Autorka síce disponuje mnohými zaujímavými dátami, ale nedokáže z nich vydolovať viac ako deskripciu pozorovaných javov. Napr. na s. 32 píše o tom, že sa v prácach detí vyskytla 9- i 10-bodová osnova, ale neanalyzuje, či deti s podrobnejšou osnovou boli v produkcii príbehu úspešnejšie oproti tým, ktoré mali bodov v osnove zásadne menej. Prezentovanie výsledkov je neprehľadné, čitateľ je zavalenými údajmi v riadkoch, pritom napr. tabuľkové spracovanie (v riadkoch dáta detí, v stĺpcoch sledované výsledky v 4 textoch) by výrazne zlepšilo orientáciu v získaných dátach. Možno by tak autorka prišla aj na to, či sa daný jav (napr. heslová osnova) týka stále tých istých žiakov, alebo je to vec premenlivá. Pri hodnotení použitých lexikálnych prostriedkov nie vždy zohľadňuje autorský zámer a kontext použitého slova (napr. s. 45 a slová *sranda* alebo *madam*). Za jednotlivými analýzami je nepochybne veľmi veľa detailnej práce, škoda však, že prospešnosť ostáva veľmi otázná. Ak sa v analýze opakovane konštatuje ojedinelý výskyt istého výrazu (napr. s. 46), nie je to dostatočný signál presmerovať svoju pozornosť na iné kvality produkovaného textu? Veď v texte rozsahu vyše 200 slov nájdeme predsa iné možnosti na posúdenie textovej kompetencie žiaka.

Veľa vody autorka nenamútila ani v porovnávaní zistení v podkap. 3.4. Je napr. zvláštne vkladať do grafu údaje od 3 respondentiek (s. 64), grafy tu neprinášajú porovnávanie medzi skupinami, ale v rámci skupín (toto mohlo byť súčasťou výsledkovej časti), navyše odobrali niekoľko strán rozsahu, pritom sú len málo výpovedné. O čosi lepšie sa čítajú grafy na s. 68 – 69, kde je možné aspoň v náznaku pozorovať vývin sledovaného parametra (znova ale zdôrazňujem, že kritérium pohlavia nie je v práci zdôvodnené). Grafy na s. 71 sú ale znova neprehľadné, vložiť do grafu údaje o najnižšom/najvyššom počte slov a v tom istom grafe uviesť aj priemernú hodnotu, to je vskutku neprimerané.

V závere práce autorka prepisuje výsledky, ktoré uviedla v iných častiach práce, výsledky sú rozporuplné (napr. ten o opačnej tendencii v rozprávaní vlastných zážitkov/podľa fantázie), nevysvetlené. Práci chýba diskusia výsledkov, zhrnutie, konfrontácia s vlastnými teoretickými východiskami (jasné, pri slabom teoretickom základe sa to robí ťažšie). Je nanajvýš otázná, ak autorka prínos práce vidí predovšetkým v zhromaždení rozsiahleho textového materiálu (s. 79) – je to dost' na dizertačnú prácu? Možno už ani neprekvapí, že sa v závere nachádza veta, ktorá hovorí o tom, že sa priam ponúka potreba podrobnejšie materiál preskúmať (nemala o tomto byť predložená práca?), a o ďalších (ne)kvalitách vedeckého uvažovania svedčí pasáž o možných porovnaníach: „výzkum vypravování ve velkých městech oproti venkovu, srovnání vypravování u žáků druhého stupně základní školy s vypravováním dětí stupně prvního či naopak středoškoláků“. Menej aspektov hodnotenia a práca s dátami v súvislostiach by bola iste vedecky osožnejšia.

4. *Vlastní přínos*

K tomuto bodu som sa priebežne vyjadril vyššie, o prínose práce k teórii i praxi mám vážne pochybnosti.

IV. Dotazy k obhajobě

Otázky k obhajobe neformulujem, kdeže prácu neodporúčam.

V. Závěr

Předložená disertační práce nesplňuje požadavky kladené na disertační práci, a proto ji nedoporučuji k obhajobě a v předběžně ji klasifikuji jako *neprospěl/a*.

15. 7. 2020

doc. PaedDr. Martin Klimovič, PhD.