

Posudek bakalářské/magisterské diplomové práce

Posudek - Závěrečná práce - CŽV

Student: Kateřina PETŘIČOVÁ

Obor: ČJ - NJ

Název práce v českém jazyce: Čtenářské strategie na druhém stupni základní školy

Název práce v anglickém jazyce: Reading strategies in language arts lessons in grades 6-9

Vedoucí práce: PhDr. Ondřej Hausenblas

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

K. Petřičová si pro svou diplomovou práci (dále jen DP) zvolila aktuální téma didaktické, které vyplynulo z potřeb její průběžné praxe. Jde o čin poměrně průkopnický. Osvojování čtenářských strategií stále ještě není v českých školách běžnou součástí výuky (literatury), čeští učitelé hledají cesty, jak je svým žákům zprostředkovat a při tom je neochudit o čtenářský zážitek, neminout smysl textu. Osvojování čtenářských strategií se totiž může lehce zvrtnout v jejich mechanický nácvik, který žáky netěší, nepomáhá jim v porozumění, neobohacuje jejich čtenářský zážitek.

Autorka práce si vytkla tyto cíle: „*Hlavní cíl této diplomové práce tedy bude orientován prakticky a bude zjišťovat, které čtenářské dovednosti je třeba u žáků druhého stupně základní školy rozvíjet, a jak lze tohoto rozvoje dosáhnout. Bude zjišťovat, zda teoreticky popsané metody zaměřené na rozvoj čtenářských strategií a dovedností skutečně k tomuto rozvoji přispívají, zda zvolené formy práce, pomůcky, vyučovací postupy a vybrané strategie pomáhají čtenářské dovednosti rozvinout a zda je možné u žáků strategie a dovednosti rozvinout za pět vyučovacích jednotek.*“ (viz DP, s. 8). Většinu z nich se jí podařilo naplnit. Nesporně k tomu přispělo, že při kompilaci teoretických poznatků i při vytváření koncepce pěti lekcí zaměřených na osvojení čtenářských strategií postupovala pečlivě a systematicky.

Tato autorčina pečlivost, systematická snaha postihnout vše do nejmenšího detailu ovšem přináší i stinné stránky. Za první považuji rozsah práce – téměř 180 stran. Kvůli němu se autorka nevyvarovala četných překlepů, chybějících slov či formulačních přešlapů. Za všechny uvádím jen několik příkladů z první poloviny práce: „*Tyto pojmy se nebudou týkat jen čtenářských strategií, ale také některých jiných oblastní na poli čtenářské gramotnosti*“ (DP, s. 10), „*...kdežto čtenářskou strategií využívá přímárně žák.*“ (DP, s. 17), „*V oblasti čtenářských strategií se však spíše jedná o cíle dovednostní, než výchovné.*“ (nadbytečná čárka - DP, s. 17). *Naopak vyučovací postup neprochází výzkumem a je tedy momentálním dilem jednoho učitele a nemůže fungovat doporučeně.* (nevhodně použité adverbium - DP, s. 18), „*Poté mi napište, jakým jste na význam přišli...*“ (chybí slovo způsobem – DP, s. 48).

Na teoretické části oceňuji, že autorka si pro potřeby práce vyjasňuje pojmy čtenářská gramotnost, čtenářská kompetence, čtenářská strategie a čtenářská dovednost, konfrontuje při tom různá pojetí a sama se vůči nim vymezuje. Za nepřilíší šťastné však považuji definování čtenářské dovednosti jako výsledku strategie. Z dovednosti se pak vytrácí její procesualnost, i méně zkušený čtenář vyjasňování průběžně kombinuje s vysuzováním. Navíc zkušený čtenář často vysuzuje bez toho, aby cítil potřebu si něco vyjasňovat. V souvislosti se zkušeným čtenářem tedy tato definice selhává.

V praktické části autorka nabízí promyšlený sled hodin zaměřených na osvojení čtenářských strategií, respektive na rozvoj čtenářských dovedností a analýzu četných důkazů o učení. Toto velké množství analyzovaných žakovských výkonů se ukázalo jako další slabá stránka

práce. V některých případech totiž vedlo k tomu, že K. Petříčová výkon žáka vyhodnotila nepřesně či mylně, nebo zůstala v zajetí jedné žákovské interpretace, kterou považovala za správnou, a uniklo jí, že text nabízí prostor i pro další. K tomu nejspíše vedlo i to, že autorka se neopírala o didaktickou interpretaci jednotlivých textů. Čtenáři nabídla svá (vzorová) řešení jednotlivých navržených úkolů. Čtenář ovšem zůstává ochuzen o zdůvodnění výběru jednotlivých textů, nedozví se, v čem spočívají jejich stupňující se nároky na dospívajícího čtenáře. Na druhou stranu oceňují, že autorka vybírala texty nečitankové a inspirativní, které mohou být pro žáky zajímavé z hlediska tématu a zároveň pro ně mohou představovat intelektuální výzvu.

Níže uvádím a komentuji příklady několika výše zmíněných nepřesností či zkreslení.

1) „*Ve třetí ukázce žákyně vychází z celého textu, ne ze sloky. Podle prvního úkolu měla zpracovávat třetí sloku. Poté uvádí vodítka z různých slok. To mi ukazuje, že opravdu nevysuzovala ze sloky, z níž vysuzovat měla. Nicméně význam, na který přišla, by byl správně, kdyby patřil do třetího úkolu.*“ (DP, s. 65, důkaz o učení 14). – Nesouhlasím s autorkou, žákyně vysuzovala i ze sloky, ze které vysuzovat měla (odkazuje na vodítka z dané sloky „systém v systému“). Je přirozené, že dobrý čtenář bere v potaz i předchozí text (poslední sloku žákyně nezohlednila), neustále monitoruje a koriguje své porozumění. Postup žákyně je tedy přirozený, na jejím výkonu bych ocenila, že o textu uvažuje v souvislostech.

2) „*Ve druhé ukázce uvádím práci žáka, u něhož si myslím, že našel v textu myšlenku, která v něm ani není. V celém textu od začátku do konce autor mluví o tom, jak mu někdo dává příkazy a také vyjadřuje, že se mu to nelíbí. Vyjadřuje tedy svůj vzdor a nespokojenost se svou situací. Cítí se jako robot, který příkazy plní, a nechce jím být. Žák mi ale napsal, že hlavní myšlenka textu je o tom, že mladá generace se bojí riskovat, aby se vyhnula neúspěchu, který je s riskováním spjatý. Tím žák úplně popřel sdělení autora. Žák tím vyjádřil, že mladá generace raději bude plnit něčí rozkazy, než aby zariskovala a chovala se individuálně.*“ (DP, s. 66, důkaz 16) – Žák ve svém výkonu nepopřel sdělení autora, důležité je zamyslet se nad tím, co mohl mýnit oním riskem a strachem z neúspěchu. Žák píše, že dnešní (mladá) generace není osobitá, kreativní a drží se mantinelů nastavených společností, pro toto jeho tvrzení nalezneme v textu četné důkazy („*smyčky zákazů, brány příkazů, schéma, kam se hnout, stádní hlupák*“ atd.). Risk a strach z neúspěchu by mohly souviset s vyloučením z oněch „*lajn, v nichž se můžeme mít fajn*“, překročení zákazů, ignorování příkazů atd. To je velký risk, může skončit životním fiaskem. Lyrický mluvčí se sice vůči tomuto životnímu stavu vymezuje a vzpírá se mu, ale sám říká, že je v něm zaklesnutý, stejně jako zbytek jeho generace. Žákovi tedy uniká ten vymezující se postoj lyrického subjektu, ale s textem se nemíjí, dobře reprodukuje autorovo sdělení.

3) „*Žákyně si podtrhla jen cenu auta, což by ani nevadilo, ale měla zapojit kontext v okolí věty. Špatně si vyjasnila informaci, napsala mi tam svou domněnku, která nesouvisela s textem. Poté ale správně vyvodila vlastnost z kontextu. U této žákyně tedy nevedlo vyjasňování k vysuzování.*“ (DP, s. 110, důkaz 38). Žákyně si špatně nevyjasnila informaci, protože z textu vyplývá, že se Jason vyzná v autech. Z této domněnky může vyvodit, že je znalý (v oboru aut), ale jen stěží, že je přízpůsobivý a tišší. Tyto vlastnosti z textu vyplývají, ale z jiných jeho částí. Jason rozhodně není podřadný – zde žákyně nevhodně použila přídavné jméno, spíše měla na mysli, že je submisivní (ten který se snadno podřídí).

4) „*Třetí žákyně s informací o pití alkoholu se také více drží kontextu. Už je více nasměrována k tomu, že Jason chtěl Harrymu získat čas na správné rozhodnutí.*“ (DP, s. 116, důkaz 45). Ale Jason nechtěl Harrymu získat čas pro správné rozhodnutí, spíše doufal, že se mu podaří odvrátit jeho pozornost, převést ho k jiné činnosti.

5) „*Druhá práce pochází od žákyně, která vystihla hlavní myšlenku textu jen z poloviny. V prvních dvou úkolech žákyně píše své porozumění, správně si vyjasňuje i vysuzuje a přichází na hlavní myšlenky úryvků. Ve třetím úkolu žákyně dobře uvedla důvody toho, proč se Malka ocitla v ghettu, ale už se žákyně nezmiňuje o informacích o vztahu mezi matkou a Malkou. Následkem toho žákyně tyto informace nevedla ani ve čtvrtém úkolu, protože si v předcházejícím úkolu nevyjasnila. Žákyně tedy nevyužila pro vyvozování hlavní myšlenky textu celý text. Žákyně neuvádí, jaký byl vztah na začátku a jaké byly důvody jeho změny. Hlavní potíž spočívá v tom, že nevedla to hlavní,*

čímž bylo, že Malka nepovažovala matku za matku, ale považovala za ni Terezu. Také k tomu měla napsat příslušné důvody, které by se dozvěděla, kdyby provedla srovnání vztahu na začátku a na konci.“ (DP, s. 140, důkaz 53) – Žákyně uvádí, jaký by vztah mezi matkou a Malkou na začátku příběhu (měly se velmi rády, stýská se jim po sobě...). Z textu také jednoznačně nevyplývá, že Terezu považovala za svou matku. „Celkově bylo mnohem lehčí myslet na Terezu než na svou matku, protože Tereza věděla, že byla v ghettu, rodiny Goldfadenu. Ale jak ji měla najít její matka? Nesměla na svou matku myslet. Když se jí někdo zeptal, což se přihodilo vzácně, kdo byla, už neřekla: Má matka je paní doktorka Mai, nýbrž jsem dcera paní doktorky Mai.“ (vodítka v textu podtrhla ŠK, DP, s. 140) Z textu je zřejmé, že Malka těžce nese ztrátu matky, snaží na ni programově nemyslet (zakazuje si na ni myslet), vyplňuje její místo Terezou, uvědomuje si, že je téměř nemožné, že se znovu shledají. Domnívám se, že o ní nemluví jako o matce ne kvůli tomu, že se jí odcizila, ale kvůli tomu, že je pro ni obtížné toto slovo v souvislosti s její ztrátou vyslovit.

6) „Pro představu uvádím práci žáka, který se držel pokynů a napsal, že mu příběh vyzní tragikomicky a také uvedl správný důvod. Akorát nezhodnotil prostředky, kterými autor pointy dosáhl, měla to být ironie. Trochu ironii naznačuje, když píše, že „pomsta je sladká“, ale už nepíše, že se jedná o prostředek autora, označuje ji za vlastní myšlenku.“ (DP, s. 164, důkaz 64). Myšlenku „Pomsta je sladká.“ představuje žák jako autorovu (aut. myšlenka), ne jako svou.

Za úskalí považují také skutečnost, že autorka ve své práci nevyhodnocuje výkony (důkazy o učení) jednotlivých žáků v dané dovednosti vcelku, tedy tak, aby byl vidět myšlenkový postup žáka, např. jak se mu dařilo plnit jednotlivé kroky (úkoly) při vysuzování. Teprve pak by měl čtenář DP přesnější a komplexnější představu o výkonu jednotlivých žáků.

Nyní bych ráda uvedla několik postřehů a problematizujících otázek k realizaci jednotlivých příprav. Na začátek bych ráda podotkla, že K. Petřichová nepřesně zachází s pojmem příprava, ve své práci nerozlišuje mezi přípravou (tedy plánem hodin) a její realizací. Na s. 80 např. hovoří o reflexi předchozí přípravy – nemá ovšem na mysli reflexi tvorby přípravy, ale reflexi její realizace.

U podkapitoly zaměřené na metodu INSERT budou čtenáře pravděpodobně napadat tyto otázky: Proč je důležité, aby si žáci uvědomili, že důležité informace vybírají při zápisu z učebnice? Co když si neumějí dělat zápisky? Učil je někdo vybírat důležité informace? Podle jakého kritéria? Nepopře se pak myšlenka, že pro každého je při vyhledávání a zpracování informací pomocí metody INSERT důležité něco jiného? Proč se autorka rozhodla zařadit všechny typy značek k metodě INSERT, když s ní žáci pracovali poprvé?

Příkladové řešení u přípravy zaměřené na vysuzování vlastností postav (u Horowitzova hororu) je v některých bodech nepřesné. Autorka např. o hrdinovi Jasonovi tvrdí, že je vzdělaný. Z čeho tak usuzuje? Z toho, že čte motoristické magazíny? Je skutečně ten, kdo má strach z krádeže, zodpovědný? Nebo to o něm vypovídá něco jiného? Můžeme na základě textu o Harrym tvrdit, že je nevzdělaný? Lze to vysoudit z toho, že se nadchne pro navigační systém? Vzdělaný člověk by to nemohl udělat? Skutečně je právě toto důkaz pro jeho elementární myšlení?

Na s. 111 autorka vyhodnocuje účinnost metody INSERT ve vztahu k vyhledávání podstatných informací. Je možné hodnotit účinnost metody, když metoda byla používána jednu vyučovací hodinu, navíc šlo o její první použití v této třídě? V metodě INSERT je důležitost informací subjektivní. V přípravě zaměřené na vysuzování vlastností postav mají žáci informace vybírat podle „objektivního“ kritéria. Zkoušejí tedy něco nového a jiného než v metodě INSERT. Nepovažují za vhodné účinnost metody INSERT vyhodnocovat na základě jiného postupu, který na ni navazuje pouze okrajově.

Za přínos práce považují kapitolu věnovanou profesnímu rozvoji, ve které se K. Petřichová snažila shrnout ponaučení, která si odnáší pro svou budoucí praxi. Bohužel v ní pominula zkušenost s vyhodnocováním žákovských výkonů. Pro potřeby obhajoby doporučuji, aby si připravila odpovědi na tyto otázky: Co jste se dozvěděla o vyhodnocování výkonů žáků? Čím jste se při vyhodnocování řídila? Co Vám pomáhalo? Co z této zkušenosti můžete vytěžit pro svou další praxi?

V závěru autorka konstatuje, že strategie hodnocení je neúčinná. Čtenáře práce zákonitě

napadá otázka, lze-li takovéto soudy vynášet po sérii pěti hodin. Osvojení strategie, rozvoj dovednosti jsou dlouhodobé záležitosti. Autorka měla spíše podrobněji promyslet, proč právě tato strategie se nemohla projevit jako účinná. Vysuzování a určování důležitosti patří mezi dovednosti méně náročné a častěji ve škole (byť nesystematicky) používané. Hodnocení textu je komplexní proces, který předpokládá zvládnutí předchozích dvou dovedností, zároveň od žáka vyžaduje schopnost zobecnění a syntézy. Pokrok u něj tedy jen těžko můžeme zaznamenat v řádu hodin. Autorka navíc nácviku této strategie věnovala nejmenší množství prostoru, nemodelovala ji, ani společně s žáky nehledala řešení, sama v úvodu práce konstatuje, že této dovednosti se bude věnovat pouze okrajově. Z příprav je zřejmé, že autorka spoléhala na to, že žáci si tuto dovednost osvojí spontánně na základě zvládnutí dovednosti vysuzování a určování důležitosti.

Práce je psána kultivovaným jazykem a stylem, ačkoliv se v ní objevilo poměrně velké množství překlepů, chybějících slov a nepřesných vyjádření, jejichž příklady byly uvedeny výše.

Práci doporučuji k obhajobě.

V Praze dne 1. 1. 2017

.....
Podpis