

## POSUDEK OPONENTA

Disertační práce Mgr. Renaty Bromové

### **ŘEČOVÁ DOVEDNOST ČTENÍ JAKO INSTRUMENT K NÁCVIKU KRITICKÉHO MYŠLENÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY A NIŽŠÍM STUPNI VÍCELETÉHO GYMNÁZIA**

*Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Ústav anglického jazyka a didaktiky*

*Filologie – Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)*

**Vedoucí práce:** prof. PhDr. Bohuslav Mánek, CSc.

**Oponent:** doc. PhDr. Ivana Šimonová, PhD.

Předložená disertační práce byla komplexně posouzena dle kritérií pro hodnocení vědecko-výzkumných prací – výběru a zpracování tématu, cílů práce, metodologické platformy, výsledků a přínosů pro zkoumaný obor.

Text práce o celkovém rozsahu 273 stran využívá 43 tištěných literárních zdrojů a dalších 53 elektronických textů. V mnoha případech se jedná o populárně-vědecké práce kratšího rozsahu, některé téměř nesouvisejí s tématem práce (např. autismus, dyslexie). Další desítky zdrojů jsou uvedeny v souvislosti s tvorbou metodických materiálů „citovaných v příloze 3“ (s. 269). Práce je doplněna třemi přílohami: „Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu“ (příloha 1), „Dotazník pro žáky 8. tříd ZŠ nebo příslušného ročníku víceletého gymnázia“ a „Dotazník pro vyučující angličtiny na druhém stupni ZŠ nebo na nižším stupni víceletého gymnázia (příloha 2) a „Pracovní listy: Vyhodnocený pracovní list pro testování vstupní úrovně a Vyhodnocený pracovní list pro testování konečné úrovně“ (příloha 3). Kromě těchto dvou vyhodnocených pracovních listů však příloha obsahuje i deset dalších pracovních listů, které autorka v názvu přílohy nezmiňuje. V práci je pět obrázků, z nichž obrázky čtyři a pět obsahují každý po třech grafech – přednost tohoto způsobu prezentace není zřejmá. Dále je v práci použit pouze manuálně zjistitelný počet tabulek a grafů – jsou číslovány např. 9.3, ale číslování neodpovídá kapitole, ve které jsou umístěny. Mnohé grafy jsou označeny pouze číslem, nikoliv titulkem (názvem) a identifikace tabulek je umístěna pod, nikoliv nad tabulkou. Seznam tabulek a grafů není součástí práce.

Téma práce považuji za aktuální, neboť právě kritické myšlení ve vztahu k jakékoliv činnosti v současnosti často absentuje. Jeho „výuka“ a rozvoj v souvislosti s řečovou dovedností čtení je velmi žádoucí. V anglické verzi názvu práce nepovažují termín *education* za odpovídající – jak uvádí česká verze názvu, práce se zabývá „návčikem“, takže ekvivalent *teaching/learning* by byl bližší.

Text práce je členěn do deseti kapitol. Hodnocení práce není strukturováno do obvyklých okruhů, ale sleduje a komentuje obsah jednotlivých kapitol. Důvodem tohoto přístupu je poměrně značný počet komentářů a otázek, jejichž použití v jiné struktuře by ještě více znesnadňovalo orientaci v již tak mnohdy nepřehledném textu.

**První tři kapitoly** mají obecně-pedagogický obsah a s řešenou problematikou nesouvisí. Jejich obsah tvoří zkrácené pasáže ze známých učebnic, prezentovaný obsah není kriticky zhodnocen, analyzován, pouze prezentován.

**Čtvrtá kapitola** s názvem Řečová dovednost čtení ve výuce anglického jazyka evokuje bližší spojení s tématem práce, ale očekávání nenaplnuje – jako v předchozích kapitolách se jedná pouze o parafrázovaný text většinou již výše zmiňovaných zdrojů. Zatímco v kapitole, kterou autorka nazvala Současný stav zkoumané problematiky (s. 13-15) a která má rozsah pouhé jedné a půl strany, jsou citované zdroje určeny jménem autora/ů, u některých je uveden rok vydání a/nebo číslo poznámky pod čarou, kde je zdroj citován (často chybně či neúplně), ve čtvrté kapitole jsou zdroje identifikovány pouze číslem poznámky pod čarou, opět často s nesprávnou citací.

Hlubší rešerše zkoumané problematiky není v práci zařazena, z čehož usuzuji, že ani nebyla vypracována. Její absence se následně odráží v celé práci. Autorka uvádí, že cílem práce je popsat ... zmapovat ... ověřit ... zhodnotit ... (s. 15), nezmiňuje ale, jakými **metodami hodlá těchto cílů dosáhnout**. Směšuje/zaměňuje termíny kvantitativní a kvalitativní výzkum, výzkumné otázky formuluje nepřehledně (a, 1, dvě podotázky?), rozdíl mezi b, 2 a b, 3 není jasně definován (s. 16-17). Stejně tak není jasné, co je míněno termínem „viditelné rozdíly“, „řada textů“ souvislosti s uvedeným (s. 17). Jelikož žádná ze čtyř uvedených hypotéz není formulována přesně (s. 17), a nijak tento stav neovlivní poznámka, že „proces formování výzkumných otázek a hypotéz pro tuto práci se zakládá na předpokladu, že úroveň kritického čtení cizojazyčného textu je nízká“ (s. 106), naskytá se otázka, co vlastně autorka zkoumala a jaká je hodnota takto získaných zjištění (srov. s textem na s. 106-108). **Takto představenou strukturu práce nelze považovat za standardní; následně nelze komplexně vyhodnotit splnění cílů práce.** Informace, které by měly být jasně a přehledně uvedeny v jednotlivých kapitolách (Výzkumný problém; Cíle výzkumu; Výzkumné otázky, předpoklady; Formulace hypotéz (měly by vycházet z otázek a předpokladů); Volba výzkumných metod (na základě hypotéz a předpokladů); Výzkumný soubor (typ náhodný, stratifikovaný, dostupný, „autorce dostupný“ ...); Popis výzkumného souboru – deskriptivní charakteristiky; Výsledky výzkumu a jejich interpretace, Shrnutí a diskuse výsledků). Zde však jsou (pokud vůbec) v neúplném rozsahu „rozptýleny“ v textu práce.

Teprve **pátá kapitola** reálně souvisí se zkoumanou problematikou. Autorka jasně a přesně vysvětluje použitou terminologii a uvádí přístupy a definice kritického myšlení a kritického čtení, včetně specifikace těch, které jsou dále použity v práci (s. 83). Dovolila bych si nesouhlasit s autorčiným postojem k roli překladu z cizího do mateřského jazyka v kontextu pracovních listů (které zde mají roli testů), kde poměrně přesný překlad je předpokladem k úspěšnému řešení v nich položených otázek (s. 101 versus příloha 3). Oceňuji také podkapitolu věnovanou kritickému čtení u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – ti ale nejsou součástí výzkumného vzorku.

V empirické části práce – počínaje **šestou kapitolou** (které má rozsah čtyři strany) – jsou popsány jednotlivé výzkumné aktivity a jejich výsledky. Zatímco na s. 15 je v souvislosti s mapováním zmíněna úroveň práce s textem (bez uvedení kritérií mapování této úrovně), dle informace na s. 107 autorka hodlá provést analýzu, jejímž předmětem jsou „texty v učebnici a cvičení či otázky pro práci s nimi a učebnicí doporučená metodika s cílem zmapovat, zda vybrané učebnice mohou sloužit k výuce kritického myšlení potažmo kritického čtení.“ Cestou k tomuto cíli má být „akční výzkum a pilotáž metodických materiálů ...“ (s. 175). Při značně volnějším posouzení této části textu je možné odhalit autorčin výzkumný záměr a způsob jeho realizace, avšak jeho vyjádření je značně neobratné a odborně nepřesné. Pilotování čehokoliv v rámci výzkumu je chvályhodné a potřebné, např. pilotování výzkumného nástroje – dotazníku, testu, tuto pilotáž ale autorka neprováděla. Avšak prezentovat data získaná z pilotáže jako výsledky výzkumu v disertační práci nepovažuji za šťastné rozhodnutí. Navíc pilotáž je zde zmíněna v souvislosti s metodickými materiály. Oproti textu v úvodní části zde přibyla informace o použití dvou dotazníků, které autorka nazývá dotazníkovou sondou! Tato informace evokuje hned další otázky: Jaký rozdíl vidí autorka mezi termíny dotazník a dotazníková sonda? Proč použila právě ten druhý? A jedná se opravdu o pilotáž (metodických materiálů)? Po jednotlivých cyklech (školních rocích) nedošlo k jejich vyhodnocení, ani nebyly pro další rok provedeny žádné úpravy, jak je při pilotáži obvyklé (a je i jejím cílem). Data pro kvantitativní hodnocení (nikoliv kvalitativní, jak autorka uvádí na s. 16 a jinde) byla získána z pracovních listů 1 a 10; v této souvislosti pilotáž zmíněna není. Následující popis pak je identický s textem na s. 15-17 (jeho hodnocení viz výše).

**Sedmá kapitola** s názvem Dotazníkové šetření se dále zabývá touto sondou (7.1). Některé údaje popisující oba dotazníky se nacházejí v kapitole 7, jiné v 7.1, další u prezentace shromážděných dat v následujících kapitolách. Výsledkem je poměrně nepřehledný text, ve kterém se mísí teorie (definice dotazníku) s částečným popisem nástroje a dílčími údaji o výzkumném vzorku.

V dotazníku pro žáky je k vyjádření názoru u tvrzení použita čtyřstupňová škála (velmi často, občas, téměř nikdy, bez odpovědi), ale bez definování jejich frekvence (Jak často je *velmi často*? Je *občas* stejné pro respondenta A i respondenta B?). Interval mezi velmi často – občas je jistě delší než občas – téměř nikdy. Případně i bez definice frekvence by standardní stupnice *velmi často – často – téměř nikdy – nikdy* byla objektivnější. Autorka popisuje výsledky z pohledu odpovědi *velmi často*, ale významnou část tvoří i *občas* (kdy nevíme, jak často to

vlastně je – a následně jak tento výsledek tedy interpretovat ... (odst. 1, s. 114, oranžová barva v grafech). Přestože jsou v tabulce uvedeny hodnoty absolutní i relativní, přehlednosti grafů by pravděpodobně prospělo uvedení procentuálních hodnot do jednotlivých úseček. V popisu grafu intervalů není zmíněna interpretace výsledků – jak dlouhá/krátká je „dlouhá“/„krátká“ úsečka, neboli jaký rozdíl je např. mezi intervalem 1,16 až 1,31 (viz odpověď *a* v grafu 1.2) a intervalem 1,6 až 1,82 (odpověď *d* tamtéž)? V tabulce 1.2 chybí první řádek. Stejně, anebo velmi podobné otázky lze klást u všech stejně zpracovaných odpovědí. Oceňuji zařazení kapitoly 7.1.7, která porovnává výsledky z pohledu škol zařazených do výzkumu. Zajímavé je očekávání výsledků u dvou škol s jazykovým zaměřením, přestože ve finálním porovnání se očekávání nenaplnila.

V souvislosti se statistickým zpracováním výsledků není uveden použitý statistický software. V přílohách nejsou uvedena žádná (ani dílčí data), ze kterých prezentované výsledky vycházejí.

Všechny tyto **metodologické** chyby, nepřesnosti, nejasnosti v této i dalších částech práce svědčí o nízké úrovni teoretické přípravy pro tento výzkum.

V dotazníku pro učitele (7.2) je popis vzorku i postupu komplexnější. Výsledky ne jsou představeny v postupném, ale logickém sledu, ale jejich kvalitě prospívá. V případě tohoto dotazníku autorka konfrontuje odpovědi na jednotlivé položky a výsledky kriticky interpretuje.

Obsahová analýza učebnic v **osmé kapitole** se zabývá dvěma sadami učebnic (Project 3 a New Challenges). Přestože autorka objasňuje svůj výběr, sotva ho lze označit termínem „reprezentační“ (míněno reprezentativní?). V úvodní části kapitoly definuje hlavní a dílčí kritéria analýzy, která pak následně přesně sleduje.

**Kapitola devět** je strukturována do dvou podkapitol: 9.1 Příprava a komentáře vlastních materiálů a 9.2. Výsledky a komentáře. V úvodních odstavcích kapitoly devět autorka uvádí, že „Pro potřeby této práce, kdy *hlavním cílem je mimo jiné* vyzkoušet připravené materiály v rámci plánu zlepšení úrovně systematickým nácvikem, ověřit jejich účinnost, zda došlo ke zlepšení ve srovnání s počátečním stavem, výsledky okomentovat a zhodnotit praktické využití pilotovaných materiálů včetně limitů a doporučení k systematické výchově ke kritickému čtení, je v této kapitole pozornost věnována možnému řešení orientovanému na způsob zvyšování úrovně práce s textem směřujícím ke kritickému čtení.“ (s. 175, odst. 1). Zdůraznění části věty kurzívou bylo provedeno oponentkou a je jen jedním z příkladů, jakým způsobem se myšlení autorky v průběhu celé práce ubíralo. Jak byla ověřována deklarovaná účinnost, to autorka také nezmiňuje. Odvážila bych se tvrdit, že termín účinnost je zde použit nesprávně. Ve druhém odstavci autorka definuje akční výzkum (dle Hendla) a popisuje model (fáze) akčního výzkumu (dle Nezvalové). Poté v podkapitole 9.1 obrací autorka pozornost k metodickým materiálům. Uvádí, že počáteční úroveň práce s textem proběhla na základě pracovního listu, který obsahoval selekci autentických textů doprovázených úkoly, které měla ověřit míru porozumění obsahu ... (s. 179, odst. 3). Jak byla ověřována *míra* porozumění? Autorka vytvořila celkem deset metodických materiálů nazvaných Příprava na vyučovací jednotku (pro učitele). Každý materiál obsahuje instrukce týkající se Času, Aktivity a Poznámek.

Ke každému materiálu patří Pracovní list – příklady vyplněného pracovního listu ke každému materiálu jsou uvedeny v příloze. Není ale vůbec zřejmé, jakým způsobem byly používány – srov. např. metodický materiál a pracovní list 6. Autorka deklaruje, že tyto metodické materiály a pracovní listy využívala cíleně pro rozvoj dovednosti kritického myšlení s frekvencí 1 x 45 minut měsíčně ve třech 10měsíčních cyklech (školní rok 2013/14, 2014/15, 2016/17 – rok 2015/16 je z neuvedených důvodů vynechán). První materiál (pracovní list?) byl určen pro testování vstupních znalostí žáků, desátý materiál testoval jejich výstupní znalost kritického čtení. Materiál – test autorka blíže nepopisuje, pouze odkazuje na přílohu 3, kde je uveden jeden již vyplněný test ve formě pracovního listu. Součtem žáků z uvedených třech cyklů vznikla experimentální (N=47) a kontrolní (N=40) skupina. Z textu odhaduji, že žáci experimentální skupiny jsou označeni písmenem A, žáci kontrolní skupiny písmenem J (9.2.1). Proč právě těmito písmeny? Ve výsledcích v tabulkách úspěšnosti jsou uvedeny počty správných odpovědí na začátku (vstupní test, tj. pracovní list 1) a na konci každého ze tří zkoumaných roků (výstupní test, tj. pracovní list 10) a spočítány rozdíly ve skóre. Tabulky pak vstupní a výstupní hodnoty vizualizují. Dalším krokem je využití t testu středních hodnot k testování hypotézy „průměrný počet správných odpovědí v září byl stejný, jako průměrný počet správných odpovědí v červnu (s. 228). Identicky postupuje autorka i při zpracování dat týkajících se dalších dvou ročníků. Na s. 226-227 jsou uvedeny výsledky skupiny A1 (jedná se o experimentální skupinu 2013/14?), na s. 233-234 je zmiňována skupina A (experimentální v 2014/15?). V dalších tabulkách (s. 246, 247) je ale použito pouze označení R (pro experimentální skupinu 2016/17??). V některých případech je kontrolní skupina označena písmenem J, jindy K (např. s. 242). Ať už je ale označení skupin jakékoliv, ve všech případech autorka **porovnává vstupní a výstupní hodnoty v rámci jedné skupiny** (tj. experimentální skupiny v ročníku 2013/14, kontrolní skupiny v ročníku 2013/14, experimentální skupiny v ročníku 2014/15, kontrolní skupiny v ročníku 2014/15, experimentální skupiny v ročníku 2016/17, kontrolní skupiny v ročníku 2016/17, **nikoliv experimentální skupinu proti kontrolní skupině** v jednotlivých cyklech. Vzhledem ke způsobu, jakým byly experimentální a kontrolní skupiny vytvořeny (tj. sloučením velmi malých skupin ze tří cyklů), t test by měl být doplněn testem normality rozložení dat; vzhledem k velké pravděpodobnosti nepotvrzení normality by měl být použit i neparametrický test (např. Mann-Whitney U, Kolmogorov-Smirnov aj.). Druhou otázkou v této souvislosti pak je, zda/jak byly využity výsledky z pracovních listů 2 – 9? V kapitole 9.2.4 je pak provedeno „vzájemné srovnání všech tří cyklů“ (jak autorka kapitolu nazvala). Jedná se však o uvedení šesti již prezentovaných grafů výsledků na jednom místě (výzkumných – rozumím experimentálních – skupin A1, A, R a kontrolních skupin J1, J, K; viz s. 244-247).

Závěrečná **desátá kapitola** nese název Aspekty výzkumu a závěry pro praxi. Aspekty výzkumu jsou zde pravděpodobně reprezentovány několikrát opakovaním vymezení cíle práce, výsledků SCIO testů apod. *Závěry* jsou pravděpodobně zastoupeny podkapitolou 10.1 s názvem *Náměty pro praxi*; v 10.2 jsou znovu zopakovány již několikrát vyřčené fráze.

**Závěr práce** znovu opakuje cíle, postupy (stále stejnými větami, tj. chybně). Přínosy pro obor nejsou zmíněny zde ani v samostatné kapitole. Nelze se ztotožnit s autorčím tvrzením (s. 257, poslední odstavec), že cíle práce byly splněny – cíle uvedené na s. 257 se neshodují s těmi na s. 15 (2. odstavec v kapitole Cíle práce).

Z pohledu kvality práce po formální stránce: odbornost stylu je často hraniční, citační formát u některých položek Seznamu použité literatury je nesprávný (např. Krashen, Maňák, Mrázková, Palečková aj.), interpunkce opakovaně chybná, stejně jako používání znaku % bez mezery za číslovkou, výběr typu práce v Prohlášení, označování tabulek a grafů – viz výše a další.

#### **Závěr:**

Vzhledem k výše uvedenému bylo finální rozhodnutí výsledkem dlouhého procesu. Důležitou roli při rozhodování hrály nejen silnější stránky předložené práce, ke kterým bych řadila téma, zejména jeho aktuálnost a fakt, že i přes jeho šíři a přesahy do jiných disciplín je mu věnována výzkumná pozornost, dále teoretickou kapitolu o kritickém myšlení a kritickém čtení, která je základem celé práce, a *last but not least* metodologicky kvalitně zpracovanou kapitolu zabývající se dotazníkem pro učitele, čímž autorka (byť i v nevelkém rozsahu) prokázala, že má znalosti, které by mohly při obhajobě eliminovat nedostatky v metodologii výzkumu popsané výše. Z pohledu hloubky a proporcí celé práce se autorka profiluje více jako pedagog – didaktik než výzkumník, avšak výzkumník s odvahou zkoumat problém s významnými následky, kterými nedostatečně rozvinutá schopnost kritického čtení určitě je. Tyto důvody mě vedly k vyslovení pozitivního závěru:

Předložená disertační práce **splňuje** požadavky na disertační práci. Proto ji **doporučuji** k obhajobě a předběžně ji klasifikuji stupněm **prospěla**.

V Hradci Králové 28.7.2019



doc. PhDr. Ivana Šimonová, PhD.  
Pedagogická fakulta  
Univerzita J. E. Purkyně  
Ústí nad Labem