

Posudek oponenta na diplomovou práci Terezy Slunečkové „Skladba slova a její využití v práci s jazykem – srovnání metody procvičování a objevování ve 4. ročníku ZŠ“

Předložená práce si klade za cíl porovnat, jak žáci chápou konkrétní látku v češtině při uplatnění rozdílných způsobů výuky. Učivem, jehož prostřednictvím je problematika efektivnosti odlišných metod výuky zkoumána, byla slova příbuzná. Jako různé či do značné míry protikladné způsoby výuky byly vymezeny výuka „procvičovací“ a výuka „objevovací“. Pracovalo se s předpokladem, že první z nich reprezentuje tradiční postupy založené na výkladu a procvičování (z hlediska kritiků tradiční školy tedy na transmisi a memorování) a druhá vychází z předpokladů problémového vyučování, resp. vyučování založeného na objevování (discovery learning), které kritici tradiční školy staví proti transmisi a považují za účinnější.

Na prvních zhruba deseti stranách (do s. 20) podává autorka poměrně sevřený a výstižný přehled pojmů, které jsou relevantní pro její práci – memorování, řešení problémů a transfer. Má dva drobné nedostatky – místy je přece jen zbytečně historizující a kromě toho místy chybí zřetelná souvislost mezi prezentovanými psychologickými výzkumy a poznatky a mezi traktováním podobných (nebo jen podobně znějících?) témat v pedagogicko-psychologických aplikacích. Např. jak souvisí to, co se uvádí v podkapitolách „Učení jako řešení problémů“ a „Problémové vyučování“ s předchozími pasážemi o řešení problémů? Tento druhý nedostatek je ovšem do značné míry odrazem situace na poli těchto vědeckých disciplín samotných.

Na závěr tohoto přehledu uvádí autorka v kapitole nazvané „Operacionalizace pojmů“ něco, co určitě operacionalizací není ve vztahu k jejímu dalšímu výzkumu, v případě odstavců o učení řešením problémů a o učení objevováním pak ani obecně.

Na dalších zhruba deseti stranách se autorka věnuje českému jazyku jako kontextu svého výzkumu. Po první nicneříkající stránce (s. 23) s mj. irelevantním odkazem na Saussura (když jazyk, tak Saussure?) přichází výstižný a hutný přehled učiva a logiky jeho návazností na prvním stupni základní školy (s. 24 – 27). Nemohu se ovšem zbavit dojmu, že jazyk této pasáže je dosti odlišný od jazyka autorky a rád bych u obhajoby slyšel, ze kterého zdroje čerpala, protože žádný není uveden.

Dále se práce věnuje základním rysům kurikulární reformy a stručně srovnává Vzdělávací program základní škola z r. 1996 a Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání z r. 2007. Všímá si mimo jiné pro svou práci relevantní skutečnosti, že v Rámcovém vzdělávacím programu se už nesetkáváme s pojmy jako memorování, osvojování vědomostí.

Strukturálně dobře vystavěná první polovina práce pak ústí ve variaci výchozí výzkumné otázky – zda totiž kurikulární reformou deklarovaný přechod od učení se vědomostem k učení se obecnějším schopnostem je v reálné výuce češtiny základem lepšího sémantického porozumění jazyku.

Ještě než autorka prezentuje vlastní výzkum, podává v kapitole 5 své zkušenosti z pozorování v hodinách. Bohužel nijak nepřibližuje, zda toto pozorování mělo nějaký pevnější metodologický rámec (jaký mělo pozorování rozsah, v jakých hodinách se odehrálo, zda byly pořizovány záznamy, zda a jak byly analyzovány) a nakolik mohou závěry z něj být

považovány za dostatečně průkazné. Kapitola se patrně snaží argumentovat dvě skutečnosti: (1) nezbytnou přítomnost pamětního učení na prvním stupni ZŠ, (2) že se ve škole setkáváme i s učením založeným na objevování, a to spíše v hodinách češtiny. (Druhým záměrem kapitoly si nejsem úplně jist.) S učením založeným na objevování se však autorka při svém pozorování nesetkala a snaží se to nepatřičně nahradit Hausenblasovými návrhy, jak tímto způsobem češtinu učit. (To by do kapitoly patřilo v případě, že by pozorovala hodiny s Hausenblasem v roli učitele.)

Poznámka stranou – k prezentovaným příkladům:

V případě češtiny je třeba odlišit, že se tu procvičuje jednak zcela pomocná a z hlediska porozumění jazyku nepotřebná znalost „číslování“ slovních druhů, jednak velmi podstatná znalost konstrukce vět ze slovních druhů a implicitně jejich afinita k větným členům a tedy jejich role ve větné syntaxi. Znalost čísel pro slovní druhy naopak zprvu velmi zatěžuje pracovní paměť, ale je velmi účinnou (možná nezbytnou?) didaktickou pomůckou pro další procvičování, mj. právě pro práci se slovnědruhovými vzorci a konstrukci vět podle nich. Při absenci automatického zvládnutí „číslování“ pak mohou děti selhávat při tvorbě vět také právě z toho důvodu, že úkol zahlcuje kapacitu jejich pracovní paměti.

V případě matematiky je postup učitelky při vysvětlování průměru dosti nešťastný. Ztotožňuje průměr s výsledkem každého dělení jakožto rovnoměrné distribuce množství (počtu, velikosti). U průměru jde v jistém smyslu o pravý opak – totiž o situaci nerovnoměrné distribuce množství a o zjištění abstraktní střední hodnoty této distribuce.

Vlastní výzkum prezentuje autorka ve dvou kapitolách o celkovém rozsahu 30 stran. Představuje tři třídy, v nichž proběhl předvýzkum a následně s odstupem tři měsíců také výzkum. V předvýzkumné části poměrně rozsáhle popisuje výuku učiva o příbuzných slovech v jednotlivých třídách, kterou shrnuje (nebo koncipuje?) jako „procvičovací“ ve třídě A, jako „objevovací“ ve třídě B a jako kombinaci obou metod ve třídě C.

Upozorňuji na nejasnost na s. 39, kde autorka píše, že „jde o učivo, na které navazují vyjmenovaná slova...“. Učivo o vyjmenovaných slovech bývá tradičně ve třetí třídě a domnívám se, že tomu tak bylo i zde – že totiž vyjmenovaná slova naopak (s velkým odstupem?) předcházela učivu o příbuzných slovech ve 4. třídě.

Bohužel není opět jasná metodologie, a to ani v základních obrysech. Není jasné, zda jde o předem koncipované experimentální výukové postupy nebo o ex post kategorizaci pozorování postupů, které jsou v daných třídách a pro dané učitele běžné. Pokud jde o experimentální výuku, není jasné, zda ji prováděla sama autorka, případně nakolik se učitelé ztotožnili se záměry experimentu; jaký měla výuka rozsah a zda to byla jediná výuka věnovaná tomuto učivu; jak přesně probíhala, zda byly vedeny a následně analyzovány záznamy; zda byla provedena analýza, nakolik se podařilo v reálných hodinách skutečně udržet rozdíly v souladu se záměrem experimentu atd.

Na závěr předvýzkumné fáze zadala autorka test spočívající v úkolu vymyslet slova příbuzná k danému kořenu slova (-lad-) a s utvořenými slovy vymyslet poutavý příběh. Realisticky hodnotí jeho výsledky, které ukázaly, že žáci při tvorbě slov většinou nerespektovali dvě hlavní kritéria příbuznosti (kořen jako společnou hláskovou skupinu a zároveň významovou příbuznost) a že příběhy velmi často brali jako samostatnou část úkolu, v níž se jim ztrácela vazba na vytvořená slova.

Chci autorku upozornit na tyto skutečnosti:

- Instrukce k testu zněla „K danému kořenu slova vymysli slova příbuzná“ (s. 50). Pokud se však následně jako jeden z ukazatelů úrovně splnění úkolu používal počet vytvořených slov, byla by bývala vhodnější instrukce „vymysli co nejvíce slov příbuzných“.

- V hromadném zadání ve třídě vždy hrozí opisování a výsledky první části úkolu tak mohou být zkresleny. Je třeba to v průběhu testu pečlivě hlídat a také následně porovnat příliš si podobné seznamy slov se zasedacím pořádkem.

- Problém významové podobnosti není jednoduchý přinejmenším ve dvou ohledech.

1. Slova příbuzná jsou významově podobná a odlišná zároveň. Problém je patrně v tom, že pro (vzdělané) dospělé nese společný významový základ kořen jako séma, zatímco děti kořen jako séma necítí a považují ho především za hláskovou skupinu. Z jejich chyb je patrné, jak teprve v jejich jazykovém vývoji začíná kořen jako séma krystalizovat a jak se to děje dříve u známých, resp. frekventovanějších slov.

2. Cítění sémantické shody u slov s týmž kořenem se v jazyce historicky vyvíjí. Jak se postupně větví přenesené významy původně významově příbuzných slov, mohou se od sebe vzdálit natolik, že už nejsou cítěna jako významově příbuzná a jejich původně společný kořen začne být považován za homofonum – slovo stejně znějící, avšak s odlišným významem. Na tento proces někdy děti narážejí tak, že významovou shodu necítí, ale dospělý jazyk ji ještě cítí nebo bere jako kodifikovanou.

Naše generace se ještě učila, že *bydlo*, *bydliště*, *bydlet* jsou slova odvozená od *být* (a proto se v nich píše y), zatímco v současné době jsou *bydlet* a *být* samostatná vyjmenovaná slova. Někdy tak jde vývoj jazyka vstříc „dětskému nepochopení“.

V případě provedeního experimentu tak děti nemusí cítit společný významový základ např. slov *nálada* a *ladný* a jsou-li dospělým přesto tato slova prohlášena za příbuzná, posiluje to jejich dojem, že kořen je pouhá hlásková skupina. Bylo by zřejmě potřeba mnohem delšího a různorodějšího hraní si se slovy, aby významovou příbuznost začaly pociťovat.

Na základě výsledků předvýzkumu se autorka rozhodla upravit design výzkumu tak, (1) aby nezatěžovala děti relativně nesouvisejícím problémem tvoření příběhu a (2) aby více vyprofilovala typy výuky jako „procvičovací“, „objevovací“. U druhé změny mi není jasná návaznost na výsledky předvýzkumu, jakkoli jde o změnu žádoucí. Kromě toho je ovšem tento záměr následně znehodnocen tím, že výzkum byl proveden ve stejných třídách jako předvýzkum. Nelze přece jednou proběhnoucí výuku anulovat a experiment opakovat s přepracovaným uspořádáním v jakoby stejných podmínkách.

Je tedy jasné, že to, co autorka považuje v následném výzkumu za typy výuky, jsou – a to i vzhledem k rozsahu – spíše typy opakování látky.

Výzkum spočíval v následujícím. Z původních tří tříd byly náhodně utvořeny dvě skupiny žáků. Jedna absolvovala „procvičovací“ výuku, druhá „objevovací“. Následně byly se všemi žáky provedeny rozhovory, v nichž měli říci, jak by vysvětlili příbuzná slova třetřákoví, měli uvést příklad příbuzných slov, byli dotazováni na zdůvodnění, proč jsou daná dvě slova příbuzná, a dalšími otázkami byli povzbuzováni, aby popsali, co příbuzná slova jsou. Výpovědi žáků byly následně hodnoceny systémem sedmi kritérií (přítomnost/absence

odkazu na společný kořen, na členění předpona - kořen - přípona, na významovou blízkost, uvedení správného příkladu, bezrozpornost uvedených definičních znaků a příkladů) a podle nich bodovány.

Jednou částí analýzy dat bylo srovnání bodových výsledků z podle experimentálních skupin a také tříd (tedy skupin definovaných v předvýzkumu). Další částí byla analýza plnění jednotlivých kritérií a analýza současného respektování dvou základních kritérií (morfologického a sémantického) příbuzných slov. Pro tuto poslední analýzu autorka pečlivě přetřídila výsledky tak, že vzala v úvahu i nepřímé náznaky, svědčící o porozumění souvislosti morfologické a sémantické stránky příbuzných slov.

Výzkum považuji za velmi důmyslný z hlediska designu a potenciálně za velmi přínosný. V samotném provedení se však projeví nedostatky, které jeho úroveň poněkud snižují. Jen část z nich má charakter chyb, které obsahuje každý výzkum a jsou zjistitelné až jeho realizací. Odhaduji, že většina nedostatků byla způsobena nedostatkem času a uspěchaností.

Mám tyto nejasnosti a připomínky:

- Nová „výuka“ příbuzných slov (odehrála se tři měsíce po předvýzkumu) trvala pro každou skupinu pouze jednu vyučovací hodinu (s. 53). Již jsem zmínil, že následně lze zjišťovat spíše účinnost typů opakování učiva než výuky. Je chvályhodné, že se autorka zabývala také porovnáváním výsledků podle tříd, které tvořily skupiny s různým způsobem výuky v předvýzkumu, kde se nejspíše experimentální(?) výuka co do rozsahu více blížila vlivu výuky skutečné. V této souvislosti ovšem znovu vyvstávají otázky k předvýzkumu, které jsem už uvedl výše.

- Není úplně jasné, s jakým časovým odstupem po „vyučovací“ hodině a v jakém časovém rozsahu byly provedeny rozhovory. Autorčina formulace je pro mě nesrozumitelná: „Rozhovory s žáky byly sesbírány v průběhu tří vyučovacích hodin po společné výuce u obou skupin, to je během šesti vyučovacích hodin.“ (s. 56) Nejpravděpodobnější interpretací se mi zdá, že rozhovory následovaly bezprostředně po experimentální „výuce“ a probíhaly po dobu tří vyučovacích hodin. Znamená to, že odstup od této hodiny se mohl u jednotlivých dětí lišit v rozsahu od 15 minut až po téměř 3 hodiny. Pak by bylo namístě, aby se i pořadí dětí při rozhovorech variovalo důsledně podle skupin a tříd, jinak se mohlo stát, že žáci jedné skupiny (či třídy) odpovídali na zadaný úkol v průměru s mnohem menším odstupem po „vyučovací“ (resp. opakovací) hodině než žáci jiné skupiny (třídy). Bylo tomu tak?

- Pokud byly rozhovory s 57 žáky provedeny během tří vyučovacích hodin, připadá na jeden rozhovor v průměru 2 minuty a 20 vteřin, a to včetně příchodů a odchodů žáků (předpokládám, že rozhovory byly vedeny individuálně v oddělené místnosti?). Kdyby výše uvedená formulace autorky znamenala, že šlo o šest vyučovacích hodin, čas by se zdvojnásobil na 4 minuty a 45 vteřin. Ve shodě s tím je můj dojem ze čtení některých rozhovorů (Příloha 4), že byly poněkud uspěchané a mj. prakticky nezahrnovaly úvodní „warming up“. Pokud tomu dobře rozumím, přicházeli přitom z vyučovací hodiny jiného předmětu a nebyli tedy vůbec na češtinu „nastaveni“.

- Mám také dojem, že autorka v rozhovorech příliš zdůrazňovala, že fiktivní třetířádek, kterému žáci vysvětlují příbuzná slova, musí dostat jedničku, a změnila tak situaci na zkouškovou. Rozhodně nebyly rozhovory vedeny etnograficky.

- Při aplikaci kritérií na hodnocení (bodování) rozhovorů bych se mistry s autorkou rozcházel, interpretoval bych vyjádření dětí v kontextu rozhovoru jinak.

- Podle mého názoru kritéria pracují s přílišným důrazem na relativně přesné verbální vyjádření a tam, kde je nepřesné, už nediferencují, přestože může vyjadřovat různou úroveň porozumění.

- Na rozložení výsledků bodování je patrné, že kritéria (resp. jejich aplikace) byla neadekvátní. Byla konstruována dříve, než byly získány výpovědi žáků, nebo až na základě jejich analýzy? (Tipoval bych to první.) Průměrný počet získaných bodů je 1,7 ze 7 možných, ale medián je pouze 1; do intervalu 0 – 2 se vejde 74% souboru, do intervalu 0 - 3 pak 84%. Je patrné, že takto nastavený nástroj diferencuje nedostatečně.

- Co je potvrzením toho, že „náhodný výběr (tj. rozdělení do skupin – M.R.) byl ze statistického hlediska proveden správně“ (s. 61)? A co se míní srovnáváním s daty předvýzkumu? Jaké rozdíly mezi třídami a skupinami byly u dat z předvýzkumu sledovány? Pokud je to např. počet správně utvořených slov, opravdu není mezi třídou C (51 slov) a třídami A (28 slov) a B (25 slov) statisticky významný rozdíl?

- Ve výzkumu nebyla nijak kontrolována intelektová úroveň žáků, a to ani aproximativně prostřednictvím prospěchu. Přitom je zjevné, že může ve výsledcích výrazně intervenovat, pokud experimentální skupiny nebyly z tohoto hlediska vyrovnané.

Výsledky výzkumu přesto přinášejí zajímavé podněty. Neprokázalo se, že by některý typ výuky měl statisticky významně lepší výsledky než jiný, ale našly se některé dílčí rozdíly. Autorka např. zmiňuje lepší definování významů slov u žáků z „procvičovací“ skupiny, lepší výsledky žáků třídy A (s „procvičovacím“ způsobem výuky) v rámci „objevovací“ experimentální skupiny (tzn. té, která si ve výzkumu zopakovala látku „objevovacím“ způsobem).

V této souvislosti nerozumím formulaci „na jednu stranu..., na druhou stranu...“ na s. 71 dole a 72 nahoře, ani celému následujícímu odstavci. Prosim autorku, aby u obhajoby (bude-li prostor) upřesnila, k jakým závěrům vlastně dochází, včetně toho, že jsou zde - v rozporu s předchozím textem - jako třídy, které v předvýzkumu prošly „procvičovací“ výukou, uváděny třídy B a C.

I ve shrnutí výhod a nevýhod obou metod (s. 73 – 74) je několik nepřesností.

- To, že žáci disponují přesnějšími slovními prostředky pro vyjádření principů skladby slova, nelze přičíst procvičovací metodě výuky, ale tomu, že při „vyučovací“ (opakovací) hodině byly tyto prostředky explicitně užity a tím připomenuty.

- To, že žáci při objevování metodě „jsou nuceni k utváření vlastních logických úsudků“, je pouze spekulace, nikoli závěr podložený výsledky výzkumu. Kde (a prostřednictvím jakého kritéria) autorka zkoumá četnost či kvalitu logických úsudků žáků? (Budu rád, když mě autorka usvědčí z přehlédnutí.)

Vyjádrím se ještě k formálním aspektům práce.

- K přednostem patří jasná a logická struktura, kdy je čtenáři stále patrné, odkud kam autorka směřuje.

Místy by textu prospělo uvést přímo v něm přehlednou tabulku namísto výčtů čísel (např. na s. 65 – 67).

- Přestože se autorka nevyvarovala drobných formulačních neobratností, problémů s interpunkcí a místy i gramatických chyb, patří práce z tohoto hlediska spíše k mírně nadprůměrným.

- Literatura čítá 24 titulů, z toho 6 cizojazyčných. To zřejmě splňuje základní požadavky na diplomovou práci. Výhrady lze vznést k zahrnutí téměř třicet let starých publikací učebnicového charakteru (Čápova Psychologie pro učitele, Bowerovy a Hilgardovy Theories of learning, které ovšem byly citovány v oněch historizujících pasážích, které považuji za zbytečné). Pokud letopočet 1908 udávaný u publikace Judda není chybný, jde o raritu (pocházející v tom případě zřejmě od vedoucího práce), přesto je pasáž citovaná z této publikace relevantní.

Pokud by se ukázalo, že autorka převzala rozsáhlé pasáže textu na s. 24 – 27 z necitovaného zdroje, resp. že jde o přímou citaci, aniž byla takto uvedena, šlo by o vážný prohřešek.

- Práce obsahuje všechny ostatní potřebné náležitosti.

Závěr:

Práce je přehledná, velmi dobře strukturovaná. Vychází ze základní teoretické orientace v tématu a prezentuje zajímavý výzkum s nápaditým designem a na poměrně rozsáhlém vzorku žáků. Samotné provedení výzkumu má však některé slabiny, které snižují hodnotu zjištěných výsledků a poněkud zpochybňují následné interpretace.

Celkovou úroveň představuje předložená práce podle mého názoru standardní diplomovou práci. Doporučuji ji k obhajobě a pokud autorka uspokojivě odpoví na otázky, které jsem vnesl, navrhuji ji klasifikovat jako velmi dobrou.

V Praze 21. května 2010

PhDr. Miroslav Rendl, CSc.