

Posudek na disertační práci Mgr. Karla Starého „Efektivní výukové strategie“

Úvodní poznámka

Autor ke zpracování své disertační práce přistoupil vybaven zkušenostmi ze své vlastní učitelské praxe i vědecko-výzkumnými kompetencemi získanými během doktorského studia oboru pedagogika na PdF UK. Spojení teorie, praxe a výzkumu se příznivě promítlo do celkového zpracování i do odborné úrovně předložené disertační práce.

Jak autor objasňuje v úvodu své práce, šlo mu o to, konfrontovat se s otázkou, jaké účinky na žáky má vyučovací činnost učitele. Tak se zařadil do širokého proudu badatelů, kteří pracují na tématu *efektivita výuky*. Aktuálnost a přínos posuzované práce shledávám v tom, že její autor zaměřuje pozornost na *efektivitu vzdělávacích procesů*. S ohledem na skutečnost, že *procesuální efektivita* patří k relativně opomíjeným tématům pedagogického výzkumu, oceňuji autorovu snahu postihnout dynamiku procesů vyučování diagnostických nástrojů, metod a postupů.

Z formálního hlediska je práce rozčleněna do čtyř kapitol. První kapitola je věnována vymezení klíčových pojmů, druhá pojednává o teoriích efektivní výuky, ve třetí kapitole je představena metodologie výzkumu a ve čtvrté je prezentován vlastní postup a výsledky provedeného výzkumu. Respektuji autorův přístup k rozvržení sledované problematiky, domnívám se však, že se v práci jako celku projevuje určitá nevyváženost – kapitoly 1 a 3 jsou nepoměrně stručnější než kapitoly 2 a 4. Součástí disertační práce je seznam literatury čítající 111 titulů (téměř polovina z nich je v angličtině) a 3 přílohy.

Věnujme nyní pozornost jednotlivým kapitolám práce.

Kapitola 1: Vymezení pojmů

V kapitole autor řeší dilema, zda používat již zavedené a relativně ustálené didaktické pojmy, či zda zavádět pojmy nové. Z textu kapitoly je zřejmé, že se autor musel konfrontovat s řadou terminologických obtíží, kdy se např. ukazuje, že často i pojmy, které jsou již řadu let *zavedené*, nejsou *ustálené a všeobecně přijímané* (viz např. pojmy *výuka* a *vyučování*). Oceňuji autorův „stabilizující“ přístup k rozkolísanosti některých pojmů i to, jak poctivě se s terminologickými problémy snažil vypořádat. Bral přitom ohled nejen na to, jakým historickým vývojem užívání pojmů *výuka* a *vyučování* prošlo, ale i na skutečnost, že české termíny je třeba vyjasňovat i vzhledem k jejich cizojazyčným ekvivalentům. Škoda, že se autor zmiňuje pouze o termínech anglických (*teaching, learning, instruction*). S ohledem na historický vývoj české pedagogiky jako vědní disciplíny se lze domnívat, že vliv německé tradice a pojmů *Lehrern, Lernen, Unterricht* byl u nás výraznější, než si dnes připouštíme.

Poznámku mám k chápání a vymezení klíčového pojmu disertační práce, jímž je: *výuková strategie*. Co se hierarchie, obsahu a rozsahu pojmů týče, zajímalo by mě, jak autor chápe vztah mezi *výukovou strategií* a *komplexní výukovou metodou* (např. v pojetí J. Maňáka a V. Švece).¹ Dále mi není zcela jasné tvrzení, že pojem *výuková strategie* je komplementární k pojmu *výuková metoda*. Jedná se o skutečnou komplementaritu? A pokud ano, v čem tato komplementarita spočívá?

A nyní klíčová otázka: Proč vůbec zavádět pojem *výuková strategie*? Pojem *strategie* je spojen s určitou „sofistikovaností“ našeho počínání, lidově řečeno, se snahou někoho přelstít nebo přechytračit. Vycházíme dnes i v didaktice z předpokladu, že nám již nestačí *metody*

¹ MAŇÁK, J.; ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003.

(jako cesty k cíli) a že potřebujeme *strategie* (jako sofistikované cesty k cíli)? Možná tomu tak skutečně je. Možná se dnes – více než tomu bylo kdy dříve – práce učitele skutečně podobá tomu, co dělal Stratégos. Je možné, že dnešní učitel potřebuje více využívat taktik a strategií, aby ve třídě vůbec obstál. Je-li tomu však skutečně tak, je otázkou, jak se má s tímto posunem vyrovnat odborná terminologie. Vymezení pojmu *strategie*, která jsou v práci uvedena, mě osobně nepřesvědčila o tom, že *strategie* je něco jiného než *adekvátně použitá metoda* – viz např. vymezení pojmu *vzdělávací strategie* podle RVP ZV jsou *vzdělávací strategie* „...*promyšleně volené a řazené postupy*², *kterými chce škola cíleně směřovat k naplňování klíčových kompetencí*“ (RVP ZV 2005, s. 125). Autor disertační práce legitimuje pojem *výuková strategie* zřetelem k *efektivitě*, čímž na významu nabývá kategorie *cíle*. Je to zřejmé z jeho tvrzení, že „*výuková metoda se podle našeho názoru vtaňuje více k procesu, strategie více k cíli*“ (s. 15). Souhlasím s tím, že *metoda* se vztahuje více k procesu (jde o cestu – hodos), ale současně se nedomnívám, že v pojmu *strategie* by byla kategorie *cíle* zvýrazněna více než v pojmu *metoda* (cíl, tj. *meta* je v pojmu *metoda* explicitně obsažen). Zdá se mi, že kategorie *cíle* je do pojmu *strategie* implementována jakoby *zvenčí*, a to právě ohledem na *efektivitu*. Že by problematika *efektivity* k sobě „přitahovala“ silněji pojem *strategie* než pojem *metoda*? To je jedna z otázek, které nabízím k úvaze.

Co se formální stránky práce týče, kladu si otázku, proč v kapitole 1 (vymezení pojmů) není vymezen další klíčový pojem práce, a to *efektivita výuky*. Respektuji však autorovo rozhodnutí věnovat vymezení tohoto pojmu pozornost v kapitole 2 – v souvislosti s teoriemi *efektivní výuky*.

Kapitola 2: Teorie efektivní výuky

Druhá kapitola je nejrozsáhlejší. Autor v ní nejdříve věnuje pozornost vymezení pojmu *efektivita výuky* (2.1), výzkumům zaměřeným na *efektivitu výuky* (2.2), faktorům působícím na *efektivitu výuky* (2.3), fázím *výukového procesu* (2.4), cyklu *efektivního učení* (2.5) a modelu *efektivní výuky* (2.6). Rozvržení problematiky do šesti podkapitol umožnilo vyjít z širšího kontextu a zasadit do něj řešený výzkumný problém a dostatečně zevrubně objasnit faktory, které *efektivitu výuky* ovlivňují. Přestože autor obsahové rozvržení celé kapitoly důkladně promyslel, narazil jsem na několika místech na pasáže, které návaznost výkladu jistým způsobem narušují (např. zařazení podkapitoly *České výzkumy efektivity výuky* do kap. 2.1 a současně zařazení kap. 2.2 s názvem *Výzkumy efektivity výuky*). Pokud bychom ověřovali, do jaké míry se autorovi podařilo zajistit, aby obsah kapitoly odpovídal jejímu názvu, našli bychom několik pasáží, které od problému *efektivity výuky* poněkud odbíhají (např. pojednání o *vzdělávacím obsahu* v kapitole o *procesuální efektivitě* na s. 28-30; příliš podrobný rozbor jedné *strategie* na úkor ostatních devíti ve výzkumu Morzana na s. 38-39). To jsou však jen drobné nesrovnalosti, které nijak nesnižují úroveň práce jako takové.

Podkapitola 2.1 je věnována vymezení pojmu *efektivita výuky*. Vítám, že autor zde navazuje na „dobrou českou tradici“, která je v naší pedagogice spojena především se jménem V. Kuliče. Členění na *efektivitu rezultativní* a *efektivitu procesuální* považuji za nosné zejména pro empirický výzkum. Je třeba ocenit také skutečnost, že K. Starý za účelem vymezení a zpřesnění pojmu *efektivita výuky* analyzuje metodologii výzkumů, které byly v této oblasti provedeny, a zajímá se o to, jak se v nich ke zkoumání tohoto fenoménu přistupovalo. Zajímá se však spíše o obecnější metodologické postupy zjišťování *efektivity* (dedukce z teorie, závěry na základě praktických zkušeností, experiment a empirické ověřování), než o konkrétní operacionalizaci tohoto konstruktů. Domnívám se, že právě

² Nebo bychom měli *strategii výuky* chápat v rovině učitelovy přípravy na hodinu jako jakýsi předběžný kognitivní plán, který je „v akci“ s většími či menšími odchylkami uplatňován?

takový rozbor je potřebný, neboť by mohl naznačit, k jakým proměnným (či normám) je efektivita výuky nejčastěji vztahována, jaké dimenze efektivitu výuky (jako kompozitní proměnnou) utvářejí atp. Na druhou stranu oceňuji, že ve své práci bere ohled na pedagogickou praxi a věnuje pozornost tomu, jak mohou učitelé poznávat efektivitu své vlastní výuky (viz podkapitola o pedagogickém hodnocení). Je škoda, že v disertační práci není věnována pozornost problematice *kvality výuky*. Tento pojem se v textu sice objevuje, avšak zůstává bez vysvětlení.

Podkapitola 2.2 má povahu přehledové studie, autor v ní představuje několik příkladů výzkumů efektivitu výuky. Kladu si otázku, jaká kritéria byla uplatněna při výběru výzkumů. Přehled je jistě užitečný, avšak větší výpovědní hodnotu by získal, kdyby u každého z prezentovaných výzkumů bylo explicitně uvedeno, jak v něm byla kategorie *efektivitu výuky* vymezena, resp. operacionalizována. Doporučoval bych doplnit odkazy další na metaanalýzy³, které byly v dané výzkumné oblasti provedeny.

Podkapitola 2.3 představuje určitý předěl mezi teoretickou a empirickou částí disertační práce. Teoretický rozbor faktorů působících na efektivitu výuky je „nastaven“ směrem k empirickému výzkumu, jenž autor popisuje v kapitolách 3 a 4. Autor vychází ze správného předpokladu, že pro účely empirického zkoumání efektivitu výuky je žádoucí vytvořit model vlivů, faktorů, proměnných, které na efektivitu působí. Z množství faktorů zaměřuje pozornost na ty, které: a) dominantně ovlivňuje učitel svými vyučovacími postupy; b) vycházejí z učebních procesů učícího se subjektu (s. 42). Jedná se o faktory cílevědomosti, aktivity, smysluplnosti. Každý z uvedených faktorů autor podrobně charakterizuje a zamýšlí se také nad jejich působením ve vzájemných vztazích. K tomu jednu poznámku. Autor uvádí, že „z vyjmenovaných faktorů charakter učiva ovlivňuje nejméně faktor aktivity ... nejvíce je na charakteru vzdělávacího obsahu závislý faktor smysluplnosti“ (s. 44). Vzhledem k tomu, že tato tvrzení nejsou opřena o výzkumná zjištění, přimlouval bych se za opatrnější zacházení s pojmy „nejméně“ a „nejvíce“.

- V souvislosti s faktorem *cílevědomosti* autor věnuje náležitou pozornost didaktické kategorii *cíl* a práci učitele s cílem výuky. Postupně se do hry dostávají i kategorie *poznatek* a *kognitivní procesy*. Oceňuji, že se autor zmiňuje také o charakteristikách efektivních výukových cílů (srozumitelnost, měřitelnost, přiměřenost).
- Faktor *aktivity* tvoří druhý pilíř efektivní výuky. Zdá se mi že autorův výklad vztahující se k faktoru *aktivity* je více než kterákoliv jiná část disertační práce opřen o populárně naučnou literaturu. Osobně se domnívám, že Pyramida učení (s. 54), v níž je uvedeno, že posloucháním přednášky se naučíme 5%, kdežto učením ostatních 90%, poněkud zjednodušuje složitou problematiku učení, a je otázkou, zde ji do disertační práce zařazovat. Vypustil bych také nejasné tvrzení, že „ve výzkumu pedagogické psychologie převládá deskriptivní přístup“ (s. 52). Naopak doplnil bych odkaz na práci J. Maňáka⁴, eventuálně na některé další práce, které se k této problematice vztahují.
- Faktor *smysluplnosti* ve výuce je rozebrán z pozice pedagogického konstruktivismu. Oceňuji autorův rozhled v literatuře k tématu *smysluplného učení*. Jako podnět k zamyšlení nabízím otázku, jaký chápe vztah mezi pojmem *smysl* a *význam*?

Kapitoly 2.4 a 2.5 jsou ve srovnání s předchozí kapitolou nepoměrně stručnější, avšak přesto výstižné. V těchto kapitolách se pojednává o cyklu výukového procesu a o fázích, v nichž se odehrává. Autor ukazuje, že pohled na výuku jako proces nacházíme již u

³ Např. WALBERG, H. J. Synthesis of research on teaching. In WITTRICK, M. C. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan, 1986, s. 214-229. WANG, M. C.; HAERTEL, G. D.; WALBERG, H. J. Toward a knowledge base of school learning. *Review of Educational Research*, 1993, roč. 63, s. 249-294. MEIJER, C. J. W. (ed.) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices. An Investigation into Classroom Practices across Europe*. Middelbart, 2001.

⁴ MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998.

Komenského, Herbarta a dalších. Současně však, že i dnes je aktuální snaha identifikovat fáze, v nichž se výuka odehrává. Autor se zmiňuje o dvou možných pohledech na průběh (fáze) vyučovací hodiny: a) pohled na strukturu výuky zvenčí; b) pohled na strukturu výuky zevnitř – skrze učební činnosti žáků. Ve svém přístupu se přiklání k druhému z uvedených pohledů (podrobněji k tomu v další části posudku).

Z kapitoly 2.6 je jasně zřejmé, jak důležité je mít k dispozici výzkumně podložené poznatky o tom, které faktory jsou pro efektivitu výuky klíčové a jak na ni působí. Autor nabízí podrobný popis faktorů C (cílevědomost), A (aktivita), S (smysluplnost). Tento popis (obsahové vymezení) zahrnuje jak výroky empirické, tak normativní povahy. Je otázkou, do jaké míry bude toto vymezení využitelné v rámci operacionalizace *efektivity výuky* v realizovaném výzkumu (podrobněji k tomu v další části posudku).

Kapitola 3: Metodologie výzkumu

Autor se rozhodl věnovat celou třetí kapitolu vymezení, v jakém výzkumném paradigmatu se bude pohybovat empirický výzkum, který realizoval (viz čtvrtá kapitola). Je si vědom skutečnosti, že své téma nezpracovává ve vzduchoprázdnu, ale naopak, že se zařazuje do určitého výzkumného proudu, v němž se chce dobře orientovat. Je třeba ocenit, že autor klade důraz na metodologickou problematiku zkoumání efektivity výuky, na druhé straně se nemohu ubránit dojmu, že kapitolu 3 by bylo vhodnější koncipovat jako součást kapitoly 2.2, a to ze dvou důvodů:

- V zájmu kontinuity výkladu – v závěru kapitoly 2 autor představuje model CAS, s nímž vstupuje do svého empirického výzkumu, který popisuje v kapitole 4.
- Kapitola 3 má z větší části povahu přehledové studie – pojednává o přístupech uplatňovaných při zkoumání efektivity výuky a ilustruje je na konkrétních výzkumech – podobně jako kapitola 2.2.

Celkově je kapitola kvalitně zpracována, i když je patrné, že se z větší části opírá o výsledky metaanalýzy výzkumů zaměřených na efektivitu výuky, kterou zpracoval G. Nuthall (členění na: výzkumy vynikajících učitelů, akční výzkumy učitelů, korelační a experimentální výzkumy, výzkumy výukového designu). Přestože lze s využitím této metaanalýzy relativně výstižně charakterizovat výzkumy v dané oblasti, domnívám se, že prezentovaný pohled plně nepostihuje bohatost přístupů, které se při zkoumání efektivity výuky uplatňují.

- Pojednání o výzkumech vynikajících učitelů (oddíl A) by podle mého názoru mohlo být doplněno o odkaz na výzkumy založené na zkoumání a porovnávání efektivity výuky u „učitelů-začátečnicků“ versus „učitelů-expertů“.
- V pojednání o akčním výzkumu učitelů (oddíl B) by bylo vhodné zmínit se o akčním výzkumu v pojetí „Handlungsforschung“, jež se rozvíjí v německé jazykové oblasti⁵.
- Oceňuji, že autor u výkladu o korelačních a experimentálních studiích (oddíl C) odkazuje na jejich přednosti a problémy a že reflektuje nejnovější odborné diskuse na toto téma (výměna názorů mezi R. Slavinem a D. E. Olsonem na stránkách časopisu *Educational Researcher*).
- Za velmi zajímavé považuji rozbor výzkumů výukového designu (oddíl D). Autor ukazuje, že na výuku je třeba pohlížet jako na strukturu, což teorie výukového designu reflektuje. Domnívám se, že pohled na výuku jako na *design* přináší závažné důsledky pro to, jak budeme koncipovat naše výzkumy výuky – jaký v nich budeme uplatňovat *výzkumný design*. V současných metodologických přístupech ke zkoumání výuky se stále častěji uplatňují koncepty, jako jsou *script*, *teaching patterns*, *lesson structure* a další,

⁵ Srov. např.: ALTRICHTER, H.; POSCH, O. *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1998.

kteří umožňují nahlédnout do struktury výuky a hledat v ní vzájemnou provázanost jednotlivých strukturálních prvků, které ji ve svém souhrnu utvářejí.

Pozitivně hodnotím skutečnost, že se autorovi podařilo vystihnout podstatu přístupu k efektivitě v rámci jednotlivých kategorií výzkumných studií (např. že při akčním výzkumu učitelé vyhodnocují efektivitu svých vlastních vyučovacích postupů, což přispívá k jejich profesnímu rozvoji atp.).

Na okraj připojuji poznámku, která se vztahuje k používání pojmu *paradigma*. Jsem si vědom skutečnosti, že v sociálních vědách se s pojmem *paradigma* pracuje poněkud odlišným způsobem než v Kuhnově „tvrdom“ přírodovědném pojetí (viz k tomu např. Shulman 1986).⁶ Přesto se mi zdá, že *paradigma* je slovo příliš silné na to, abychom jím označovali „pouhý“ přístup, pohled či názor jednotlivce (nebo určité malé skupiny) na určitou věc. Nebo se nám snad v pedagogice mění paradigma každé čtyři roky, jak se nám snaží sugerovat tituly prací: *Instructional-Design Theories and Models – A New Paradigm of Instructional Theory* (Reigeluth 1999) a *Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry* (Educational Researcher 2003)?

Kapitola 4: Empirický výzkum

Ve čtvrté kapitole jsou představeny postup a výsledky empirického výzkumu, který autor realizoval na jedné pražské základní škole. Výzkum byl založen na „smíšeném modelu“, který využíval jak kvalitativních, tak kvantitativních metod uvnitř jednotlivých fází výzkumného procesu. Autor velmi srozumitelně popisuje plán výzkumu (kap. 4.1), jeho realizaci (kap. 4.2) a následně prezentuje výsledky výzkumu (kap. 4.3).

Celkově hodnotím provedený výzkum jako důkladně promyšlený a precizně realizovaný. K metodologii výzkumu připojuji několik poznámek diskusní povahy:

- Tvrzení na s. 107, že „*interpretace výsledků má podobu popisu četností výskytu sledovaných jevů...*“ je problematické, neboť *popis četností* je jednou z forem prezentace výzkumných dat, nikoliv jejich interpretací.
- Vítám zmínku o pragmatické validitě – snaha vyprodukovat mj. takové výzkumné poznatky, kterým budou učitelé rozumět a budou je moci využívat ve svém profesním rozvoji. K. Starý podává ve své práci konkrétní příklad, jak propojovat výzkum s učitelskou praxí.
- V kap. 4.1 autor objasňuje a zdůvodňuje zvolený výzkumný přístup a charakterizuje konfiguraci výzkumných metod (s. 110 an.) Zdá se mi, že se z úvah o výzkumných metodách poněkud vytrácí to, co se má zkoumat, tedy předmět výzkumu. Domnívám se, že volba výzkumných metod a jejich konfigurace by měla být explicitně zdůvodněna přinejmenším vzhledem k cíli výzkumu na straně jedné a vzhledem k povaze zkoumaných jevů na straně druhé. Tím by se mohla zvýraznit i funkční vazba na model CAS, který je v kapitole 2 prezentován jako východisko provedeného empirického výzkumu.
- Je chvályhodné, že autor věnuje pozornost také otázkám validity a reliability výzkumu a že popisuje vlastní triangulační model, který ve svém výzkumu uplatnil. Z textu na s. 110 mi není zcela jasné, jak autor chápe vztah mezi validitou a reliabilitou.
- V kap. 4.2.1 autor charakterizuje výzkumný nástroj vlastní konstrukce (záznamový arch – příloha 1), který se uplatnil při pozorování vyučovacích hodin. Strukturování pozorovaných kategorií v záznamovém archu je promyšlené a umožňuje proniknout k průběhu i struktuře vyučovací hodiny. Vzhledem k tomu, že pozorování ve třídách provádělo 12 studentů, nabízí se otázka, do jaké míry jsou získané výsledky reliabilní.

⁶ SHULMAN, L. Paradimas and research programs in the study of teaching. A contemporary perspective. In WITTRICK, M. (ed.) *Handbook of research on teaching*. New York : MacMillan, 1986, s. 3-36.

Problém reliability mezi jednotlivými pozorovateli autor ošetřil tím, že sám vystupoval v roli pozorovatele a porovnával míru shody ve vyplňování protokolu mezi sebou a studenty i mezi studenty navzájem. Na s. 113 konstatuje, že „... v předvýzkumu se projevila vysoká míra shody v otázkách zaměřených na pozorovatelné jevy mezi jednotlivými pozorovateli z řad studentů učitelství a vedoucím výzkumu“. Vzhledem k tomu, že v textu není vyčísleno, jak vysoká byla míra shody, ani uvedeno, jako statistickou procedurou se míra shody zjišťovala, visí nad spolehlivostí výsledků nikoliv nevýznamný otazník. Přesto jsou výsledky výzkumu významným příspěvkem k popisu a objasňování procesů školního vyučování a učení.⁷

- Příznivě hodnotím využití sémantické diferenciacce (kap. 4.2.2). Tato metoda umožnila postihnout faktor S (smysluplnost), na než lze z pozorování usuzovat jen v omezené míře. Přestože komentáře k jednotlivým grafům a interpretace výsledků je stručná, přináší uplatnění této metody zajímavé výsledky.
- Stejně tak vhodně byly využity diskuse se žáky v zaměřených skupinách (kap. 4.2.3). Ty umožnily hlouběji nahlédnout k pohledům žáků na problematiku vyučování a učení.
- Oceňuji tvořivost a originalitu, s níž autor přistoupil ke svému empirickému výzkumu. Vítaná je zejména kombinace výzkumných metod, které propojují (objektivní) perspektivu pozorovatele výuky se (subjektivní) perspektivou aktérů výuky.
- Pro kvalitu provedení výzkumu hovoří, vztáhne-li autor výsledky svého výzkumu k výsledkům výzkumů jiných a v diskusi s nimi je začlenění do širších souvislostí týkajících se stavu poznání daného problému. Diskusi výsledků s ohledem na zjištění jiných výzkumů v předložené disertační práci postrádám.
- Na druhou stranu oceňuji, že závěr disertace obsahuje řadu významných doporučení, která směřují jak do oblasti teorie školního vyučování, tak k učitelům do praxe. V neposlední řadě obohacují oblast metodologie pedagogického výzkumu, přinejmenším tím, že naznačují směry dalšího rozvoje výzkumných přístupů, metod, technik a nástrojů.

Závěrečná rozvaha

V návaznosti na výše prezentovaný rozbor se nabízí otázka, jejíž zodpovězení je předpokladem pro posouzení předložené disertační práce jako celku.

V čem spočívá přínos předložené disertační práce?

Efektivita výuky se stala s odchodem profesora V. Kuliče jedním z opomíjených témat české pedagogiky. Přínosem disertační práce K. Starého je, že navazuje na dobrou domácí tradici, obohacuje ji o mezinárodní kontexty a tvořivě ji rozvíjí v rámci svých vlastních odborných aktivit. Šíře zpracování tématu je větší, než bývá v pracích tohoto typu běžné. Osobně hodnotím snahu o „integrované“ pojednání komplexní problematiky pozitivně, ačkoliv jsem si vědom toho, že se proti tomuto pojetí mohou objevit určité námitky. Cíle práce byly vymezeny pro každou z kapitol zvlášť a lze konstatovat, že byly naplněny.

Považuji práci K. Starého za významný příspěvek ke konceptualizaci a operacionalizaci fenoménu *efektivita výuky*. Oceňuji, že autor zaměřuje svou i naši pozornost na procesuální kvalitu. Chápe výuku jako „inscenování“ (design), které je ve třídě pozorovatelné a lze ho posuzovat na základě určitých indikátorů. Tvorba systému těchto indikátorů, jejich precizní obsahové vymezení, hledání metod, technik a nástrojů pro jejich diagnostikování a hodnocení

⁷ Při hledání odpovědi na tyto otázky je třeba posupovat s metodologickou obezřetností. Uvědomit si, že zapojení určitých „inovativních metod“ samo o sobě ještě nemusí znamenat „dobré vyučování“, stejně jako „frontální výuka“ nemusí být „špatná výuka“ – tedy nezaměňovat kvantitu za kvalitu.

(kategoriální systémy, posuzovací škály atp.) – to vše může napomoci tomu, aby se efektivita či kvalita výuky dala poznat a zlepšovat.

Přes nesporné pokroky v této oblasti řada problémů i nadále přetrvává: K jakým cílovým kritériím efektivitu výuky vztahovat? Jak pracovat s normativními aspekty v diskusi o efektivitě výuky? To jsou dvě otázky, k nimž by se K. Starý mohl v průběhu obhajoby vyjádřit.

Celkový závěr

Mgr. Karel Starý ve své disertační práci prokázal, že je schopen na odpovídající úrovni zpracovat zvolené téma a konfrontovat je v oblasti pedagogické teorie, praxe i výzkumu.

Disertační práce v plné míře splňuje požadavky kladené na tento typ prací a doporučuji ji k obhajobě. Zároveň doporučuji, aby byl Mgr. Karlu Starému po úspěšné obhajobě přiznán vědecký titul Ph.D. v oboru pedagogika.

V Brně, 18. 10. 2006

PhD. Ed.
Centrum peč PDF MU