

## Oponentský posudek

disertační práce

**Mgr. Karla Starého: „Efektivní výukové strategie“.**

Autor předložil práci, která se pokouší zvolené téma terminologicky vymezit, na základě studia pramenné literatury formuluje model efektivní výuky, z něj odvozuje efektivní strategie a v empirické části se snaží doložit předpoklady o míře (ne)efektivity výuky v českých školách na základě případové studie zachycující relevantní charakteristiky výuky na jedné pražské škole.

### **Formální stránka práce**

Práce v rozsahu 153 stran plus přílohy je vnitřně členěna do 4 částí. Struktura práce a vymezení pojmů je věnováno prvních 16 stran; druhou, nejrozsáhlejší část (cca 75 stran) tvoří kapitola k teorii efektivní výuky včetně pokusu formulovat model efektivní výuky. Třetí dílčí kapitola je věnována obecné metodologii výzkumu v kontextu práce (13 stran) a zbývající část textu práce tvoří popis empirického výzkumu. Seznam literatury obsahuje 130 pramenů, vesměs českých či anglických, drtivá většina z nich je z posledního desetiletí. Bylo by jistě obohacující, kdyby se autor pokusil mapovat i evropskou literaturu z jiných jazykových okruhů. Přílohy tvoří použitý záznamový protokol a jeho stručné vyhodnocení a Dotazník významu slov. V obou případech se jedná o původní metody.

**Teoretická část práce** navazuje na pečlivě zpracovanou terminologickou úvodní kapitolu a poté zpracovává tematiku efektivity výuky. Na základě komparace provedených výzkumů dospívá jak k analýze jednotlivých faktorů, které ji ovlivňují, tak k procesuálnímu pohledu na jejich uplatnění. Autor se v této části práce výrazně opírá o publikaci Marzana a kol. (2000), jím formulovanou metaanalýzu porovnává s dalšími prameny. Po formulaci modelu zdůrazňujícího faktory cílevědomosti, aktivity a smysluplnosti (CAS) přistupuje k popisu dílčích, z něj odvozených (hypostázovaných) strategií efektivní výuky v jednotlivých fázích učebního cyklu.

**Empirická část práce** původně měla směřovat k zodpovězení otázky „Jaké vyučovací postupy učitele navozují a podporují efektivní učení u žáků“, nakonec však byla realizována s cílem popsat výuku v jedné běžné české základní škole (se zřetelem k hypostázovaným strategiím) a ověřit výzkumné metody. V úvodní části této kapitoly autor zdůvodňuje přístup k výzkumu a volbu metod na základě především české metodologické literatury, vlastní výzkumná zjištění pak popisuje především z exploratorních a kvalitativních pozic ve smyslu „sample specific“ nálezů a nepokouší se je porovnat s jinými výzkumy.

Po celkovém zhodnocení práce chci vyzvednout následující **přínosy a přednosti práce:**

- K přínosům lze řadit samotnou volbu tématu práce, protože zvolené téma je jak aktuální (což dokladuje i převaha literárních pramenů z poslední doby), tak svrchovaně potřebné pro probíhající proměnu české školy. Zároveň to jistě není téma snadné. právě pro svoji aktuálnost nenabízí ani nějaké „prověřené“ odpovědi, ani metodologické paradigma.

- Za silnou stránku práce považují kultivovaný jazyk, snahu vyhnout se redundantnímu vyjadřování (až na výjimku na str. 81, 82 vs. 39 se to autorovi dobře podařilo), stručné a výstižné formulace, a téměř „didaktické“ zpracování textu, které jej – spolu s atraktivitou tématu i pečlivostí a živostí zpracování - předurčuje k dalšímu publikování pro učitelskou veřejnost.
- Zřetelným přínosem je i zmapování metodologických přístupů k danému tématu a pokus o ověření a kritické zhodnocení určitého (z větší části původního) instrumentária pro výzkum směřující k zodpovězení hlavních otázek v empirické části práce kladených (souhlasím s autorem, že jejich uspokojivé výzkumné šetření výrazně přesahuje možnosti a rozsah práce).

S ohledem na další rozpracovávání tématu, o němž autor v závěru mluví, považují za důležité uvést na druhé straně několik **připomínek obecnější, či koncepční povahy**:

- Kladu si otázku, jak se autor práce vztahuje k problematice autonomie žáka. Autor v práci zdůrazňuje konstruktivistická východiska, v modelu CAS se však autonomie jako klíčový faktor neobjevuje a v tématu cílevědomosti ani aktivity se k ní explicitně nevyjadřuje. Autor hovoří o důležitosti toho, aby žáci přijali učební cíle za své (přijmout může znamenat mnohé - v Deciho pojetí tzv. sebedeterminace to může znamenat cíle kontrolované druhými, cíle introjektované, interiorizované. Ideálem jsou cíle autonomní – to, o jaký žákův cíl se jedná, samozřejmě bude ovlivňovat i jeho hodnocení vyučování).
- S mírou autonomie souvisí i problematika tzv. vnitřní a vnější aktivity, které byla v dřívější české pedagogické literatuře věnována pozornost. Nepochybně bude souviset jak s aktivováním prekonceptů, tak s porozuměním, s kvalitou retence i reflexe. To je možná v nenáhodné souvislosti s tím, že když autor na str. 26 popisuje v jakých doménách se vyjadřují různé složky osobnosti žáka, opomíjí motivačně volní. V současné pedagogicko psychologické literatuře se však oddělení tzv. mastery learning (autor na několika místech zmiňuje) a tzv. performance learning ukazuje jako mimořádně důležité (a snad by mohlo být i vysvětlením návratu k prekonceptům po nějaké době, jak ho autor zmiňuje na str. 78).
- Chápu, proč autor práce akcentuje pragmatickou validitu vlastního výzkumu, přesto váhám, zda se v práci nesetkává až příliš mnoho rovin/cílů, které je obtížné naplnit a zdá se, jako by se meritum práce postupně proměňovalo (formulovat model efektivní výuky?, formulovat dílčí strategie? jaké postupy učitele navozují efektivní učení? pragmatická validita případových dat? možnost zjistit souvislost výuky s učením?). Autor zmiňuje (str. 108) připomínky učitelů v průběhu výzkumu (které by hledisko pragmatické validity akcentovaly), přesto se o nich v empirické části práce nezmiňuje.

V následující části uvedu ještě několik dílčích poznámek, které mohou výše uvedené ilustrovat či doplnit.

V terminologické úvodní kapitole autor vymezuje pojmy výuková strategie, vyučovací strategie, vzdělávací strategie. Zdá se jako by pojem strategie byl nadužíván a domnívám se, že autorova analýza by neměla zůstat jen součástí disertační práce, ale bylo by vhodné ji publikovat.

Ještě se vrátím k vymezování dílčích domén, v nichž se projevuje žáková osobnost. Autor v navazujícím textu, pro mne příliš rychle, přechází od (Sternbergovy) charakteristiky inteligence k (bloomovskému) rozlišování kognitivní a afektivní domény. Následně formuluje domněnku, že za vzdělávání v kognitivní oblasti nese hlavní odpovědnost škola, za výchovu v oblasti afektivní odpovídá především rodina. Tato pasáž je – oproti snaze o přesné vymezení

používaných pojmů v předchozí kapitole – poněkud nesourodá a terminologicky nepřesná. Pokud by uvedená formulace měla naznačovat „dělení hlavní odpovědnosti“, pak se domnívám, že s ní nelze souhlasit.

Z věcného hlediska mám připomínku ke způsobu uvádění tzv. velikosti efektu (effect size). Běžně se udává normalizovaná velikost (která umožňuje udělat si představu o množství variance, které daný faktor vysvětluje a zároveň umožňuje porovnat efekty faktorů mezi sebou. Ta se ovšem pohybuje v hodnotách 0 – 1.). Vzhledem k tomu, že hodnoty přejaté od Marzana (str. 38) nejsou normalizovány, je relativní významnost faktorů obtížné posoudit.

Oceňuji, že se autor kriticky zabýval faktory, které tvoří model CAS (viz např. role interakcí ve faktoru aktivity: kooperativní vs. kompetitivní přístup k výuce) a že se snaží o důsledné zaujímání osobního stanoviska.

Autor se jak ve vlastním popisu empirického šetření, tak v závěrech práce vyjadřuje k problému inter-rater reliability, přesto k ní v práci neuvádí žádné konkrétní údaje, které by čtenáři umožnili ji posoudit (a vzhledem k ní pak souhrnné údaje v příloze).

Závěrem této části chci zdůraznit, že práce je dobře, čtivě a zajímavě zpracovaným dílem a její přínosy jednoznačně převažují nad případnými dílčími nejasnostmi či nedostatky.


### **Závěry**

Předložená práce Mgr. Starého je věnována aktuálnímu tématu a znamená obohacení české pedagogické literatury o osobitě a koncisní pojednání o problematice efektivity výuky. Lze ji považovat za výchozí zpracování tématu, jak autor sám v závěru naznačil, když hodnotil použité metody vzhledem k potřebě plněji empiricky prozkoumat realitu efektivních výukových strategií v našich školách.

Disertant jednoznačně prokázal schopnost analyzovat informace ze zkoumaného oboru, syntetizovat vědecké poznatky, a formulovat vlastní výzkumné cíle. Předvedl dobrou orientaci v metodologii vědecké práce. Přínosem práce je jednak teoretické zpracování tématu, jednak ověření metodologických přístupů i dílčích metod pro potřebný výzkum v této oblasti.

Ze všech výše uvedených důvodů proto jednoznačně doporučuji práci k obhajobě a po jejím úspěšném provedení doporučuji udělení titulu Ph.D. v oboru pedagogika.

V Českých Budějovicích, 15.10.2006

doc. PaedL.  a Stuchlíková, CSc.

Katedra pedagogiky a psychologie  
Pedagogická fakulta  
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích