

LEARNER AUTONOMY IN ENGLISH CLASSES AT A CZECH SECONDARY TECHNICAL SCHOOL

Autorka: **Mgr. Irina Minakova**

Školitelka: **PhDr. Zuzana Jettmarová, M.Sc., Ph, D.**

Obor: Filologie – Didaktika konkrétního jazyka (anglický jazyk)

Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2016

1. Výsledky práce

Mgr. Irina Minakova zvolila pro svou disertační práci velmi aktuální a zajímavé téma, které vychází z její pedagogické praxe. Rozvoj autonomního učení žáků střední odborné školy je oblasti málo prozkoumanou a lze očekávat, že ani v praxi není rozvoji autonomie žáka věnována dostatečná pozornost. Rozhodnutí autorky inovovat právě oblast rozvoje autonomie žáků střední odborné školy a podrobit zavádění inovace serióznímu výzkumu hodnotím jako velmi potřebný a zároveň ambiciózní krok. Výzkum v oblasti projektové výuky a autonomie žáka na střední škole považuji za významný z hlediska rozvoje didaktiky cizího jazyka. Vysoce oceňuji longitudinální charakter výzkumu (práce s jednou skupinou studentů po dobu čtyř let), který je v rámci disertačních výzkumů spíše vzácný.

Jak je patrné z textu práce, autorka sama v dané oblasti již publikovala řadu příspěvků a prezentovala na konferencích.

2. Struktura práce

Předložená disertační práce je logicky rozdělena na teoretickou a empirickou část.

V teoretické části, která je podložena studiem značného množství zdrojů, Mgr. Minakova buduje postupně východiska pro svůj výzkum. Zasaduje svou práci do kontextu Evropské jazykové politiky (možná až příliš podrobně) a dále se věnuje autonomii žáka, problematice *project-based learning* a integrované výuce anglického jazyka. Prokazuje, že je schopna kriticky číst, vybírat podstatné informace a vhodně je kombinovat, zvažovat různé přístupy a

názory, a logicky a promyšleně argumentovat. Kromě teoretických východisek prezentuje i některé výzkumy realizované ve zkoumané oblasti u nás i v zahraničí.

V empirické části autorka prezentuje dvě dílčí výzkumná šetření, konkrétně kvaziexperimentální studii a akční výzkum. Otázkou je, zda by nebylo možné obě studie vést jako jeden akční výzkum, přičemž kvaziexperiment by byl jeho dílčí součástí. Metodologie výzkumu je velmi podrobně popsána, jednotlivé kroky jsou důkladně zdůvodněné a logicky na sebe navazují.

3. Připomínky k textu

Moje první připomínka se týká rozsahu práce (287 stran textu plus samostatně vyvázané přílohy o rozsahu 201 stran). Ten na jedné straně svědčí o poctivém a pečlivém přístupu autorky, na straně druhé však o jistém nedostatku schopnosti redukovat nepodstatné a omezit pasáže, které z hlediska pochopení výzkumu a jeho zpracování nejsou nezbytné (redukce se nabízí zejména u popisů statistických procedur, které autorka prezentuje včetně vzorců a technických detailů).

U akčního výzkumu jsem naopak postrádala podrobnější popis procesu. Chyběl mi zejména podrobnější popis jednotlivých projektů.

Místy se v práci objevuje určitá terminologická nejasnost, která je typická pro oblast, v níž se autorka pohybuje, nicméně právě proto je podstatné, aby pro účely disertační práce byly pojmy definovány zcela přesně a jednoznačně.

Jako zásadní problém vnímám nejasnou definici komunikační kompetence. Z textu (zvláště v empirické části) vyplývá, že Mgr. Minakova ztotožňuje komunikační kompetenci s ústním projevem. To je bohužel zavádějící a neodpovídá to pojetí komunikační kompetence ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky, na nějž se autorka v teoretické části odvolává. Je pravda, že je vztah komunikační kompetence a řečových dovedností ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky pojat poněkud nejednoznačně, protože komunikační kompetence je nejprve rozdělena na jednotlivé složky, ale dále v deskriptorech jednotlivých úrovní A1 – C2 nefigurují tyto složky komunikační kompetence, ale řečové dovednosti. Je nicméně jasné, že komunikační kompetence se vztahuje ke všem čtyřem řečovým dovednostem a nemůže být tedy ztotožňována jen s jednou z nich. K modelům komunikační kompetence, které jsou v práci prezentovány, by bylo vhodné přidat i model Usó-Juanové a Martínez-Florové (2006), který do situace vnáší světlo zařazením jednotlivých řečových dovedností pod diskurzivní složku komunikační kompetence.

Ztotožnění komunikační kompetence s řečovou dovedností mluvení se opakuje v mnoha formulacích v empirické části. Bylo by dobré, aby je Mgr. Minakova upravila, pokud plánuje svou disertaci vydat.

Na straně 38 autorka uvádí, že „*the Czech teachers of English are given the ability to transform the school and the English departmental framework partly in accordance with their own teaching aims, styles and beliefs*“. Je možné toto tvrzení dovysvětlit, případně doložit?

Na straně 64 je uvedeno, že pedagogika, psychologie a lingvistika jsou tři domény didaktiky anglického jazyka. Prosila bych o objasnění této formulací u obhajoby.

Autorka dále používá řadu zkratk, z nichž většinu buď vysvětluje v textu nebo v *List of abbreviations* na začátku práce. Některé zkratky jsou však buď dosti neobvyklé a běžně neužívané (např. ELD nebo ELA, kterou autorka rozepisuje jako *English Learning Acquisition*, čemuž nerozumím).

Pokud jde o metody výzkumu, Mgr. Minakova se odvolává na četné konzultace s domácími i zahraničními experty, což dokládá její systematický a pečlivý přístup k výzkumu. Disertační práce svědčí o tom, že je schopna zpracovat jak kvantitativní tak i kvalitativní výzkum a že zvolené metody dokáže adekvátně použít i popsat. Přesto se občas dopouští ve výzkumu určitých chyb či nestandardních postupů. Při zadávání dotazníku SRQ-A například pracuje se žáky v 1. ročníku střední školy s anglickým textem, který na místě všichni společně překládají do češtiny (zřejmě pouze ústně), což podle mého názoru mohlo být překážkou pochopení jednotlivých otázek, zejména u slabších žáků. Dále potom při druhém zadávání dotazníku nešťastně mění zadání otázek pro experimentální skupinu. Zatímco kontrolní skupina má vymezení kontextu v otázkách v původním znění, tedy „*in English classes*“, v experimentální skupině je kontext určen jako „*in project-based classes*“. To může způsobit zkreslení výsledků, protože účastníci z experimentální skupiny se mohou chovat jinak v běžné výuce angličtiny a jinak v hodinách, v nichž zpracovávají projekty, k nimž se také jejich odpovědi při druhém zadávání vztahovaly. Diskutabilní je také formát pretestu, který nebyl standardizovaným testem, tudíž jeho výsledky nemohou být zcela srovnatelné s výsledky posttestu.

4. Jazyková a grafická úroveň

Z formálního hlediska je práce pečlivě a přehledně uspořádána, grafické zpracování je na vysoké úrovni. Práce je psána odbornou angličtinou. Je patrné, že autorka není rodilá mluvčí

angličtiny, přesto je jazyk na velmi dobré úrovni. Občasné jazykové nedostatky nebrání porozumění.

5. Otázky k obhajobě

Kromě otázek vyplývajících z textu posudku mám také následující otázky:

- 1) Jak vnímáte etický rozměr rozdělení žáků do experimentální a kontrolní skupiny? Proč nebylo do výuky kontrolní skupiny zařazeno alespoň nějaké procento projektů?
- 2) Můžete popsat vztah realizovaných inovací k aktuálnímu školnímu vzdělávacímu programu a upřesnit, jak projektová výuka přispěla k dosažení výstupů z učení v tomto programu formulovaných?

6. Závěry

Mgr. Irina Minakova prokázala schopnost samostatné tvůrčí práce v oboru didaktika cizího jazyka. Její práce nazvaná „*Learner Autonomy in English Classes at a Czech Secondary Technical School*“ splňuje požadavky standardně kladené na disertační práce v oboru Filologie – Didaktika konkrétního jazyka. Práci doporučuji k obhajobě a navrhuji klasifikaci prospěla.

V Brně dne 15. 7. 2016


doc. Mgr. Světlana Hanušová, Ph. D.