

Posudok rigorózneho práca

Autor práce: Dana Kramářová

Název práce: Možnosti podpory osvojování cizího jazyka u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v mladším školním věku

Oponent: *Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.*

Tento posudok sa týka novo predkladanej verzie rigorózneho práca (november 2016). Posudok je vo veľkej miere totožný s predchádzajúcim, nakoľko nová verzia práca neobsahuje žiadne zásadné zmeny. Nižšie pripájam pripomienky a vyjadrenie sa k tomu, či ich autorka do práca zapracovala.

Autorka sa vo svojej rigorózneho práca venuje špecifickej téme podpory výučby anglického jazyka u žiakov so špeciálnymi vzdělávacími potrebami. Práca je rozdelená na teoretickú a praktickú (výskumnú) časť.

Predložená práca spĺňa formálne náležitosti. Za nedostatok je možné považovať nejednotnú formu citovania a zostavovania bibliografických odkazov (časť je nesprávna) a preklepy. ***Tento nedostatok nebol ani v novej verzii práca odstránený.***

V kapitole „Úvod“ sú anotované jednotlivé kapitoly rigorózneho práca a sú vymedzené ciele výskumnej časti. Teoretická časť práca je rozdelená do 4 kapitol. Zámer prvej kapitoly s názvom „Aktuálně řešená tématica“ je nejasný, nakoľko ďalšie kapitoly práca sú obsahovo podobné. Dokonca časť textu (konkrétne dve strany – s. 11 až 13) autorka uvádza v totožnom znení na ďalších dvoch miestach práca (na strane 52-54 a 199-200). Niekde chýba aj uvedenie zdroja, ktorý k danému textu priznáva na inom mieste (napr. Michalík). ***Tieto problematcké state neboli upravené.***

Celá teoretická časť práca je nekonceptná a chýba jej určitá systematickosť. V podstate sa jedná o kompiláciu celých odstavcov z publikácií rôznych autorov bez logickej štruktúry. Autorka opakovane prechádza z myšlienky na myšlienku a následne sa k už rozobraným témam vracia (napr. v kpt. 2.1), čím je práca značne neprehľadná. V texte sa na viacerých miestach objavujú dlhé pasáže z jedného zdroja (cca 1,5 strany súvislého textu) napr. s. 44-45, 48-49, 57-58. ***Pripomienkované časti práca neboli upravené.***

Názov práca vymedzuje cieľovú skupinu podpory ako žiakov so špeciálnymi vzdělávacími potrebami v mladšom školskom veku, avšak autorka sa v teórii venuje iba

problematike SPU (do tejto kategórie podľa mňa nesprávne autorka zahŕňa aj ADHD, i keď podľa vyjadrení autorky sa tieto dve problematiky nedajú riešiť oddelene, tak poruchy pozornosti nespádajú pod strešný pojem SPU, tak ako je v práci uvedený) a žiakom s narušenou komunikačnou schopnosťou. V celej práci však nie je uvedený dôvod, resp. zámer tohto zúženia. Do výskumnej vzorky autorka zaradila aj žiakov sociálne znevýhodnených (deti cudzincov a deti nepočujúcich rodičov), preto považujem za dôležité zaradenie kapitoly venujúcej sa teoretickému vymedzeniu tejto problematiky (teda špecifik výučby sociálne znevýhodnených skupín). Táto však v teoretickej časti chýba. **Ani nová verzia práce nebola doplnená o tieto kapitoly a ani z výskumnej vzorky neboli sociálne znevýhodnení žiaci odstránení.**

Vo výskumnej časti sa autorka zamerala na zostavenie a overovanie podporného didaktického materiálu vo výučbe anglického jazyka. V úvode tejto časti bol formulovaný cieľ výskumu a výskumné otázky. V nasledujúcej stati autorka čiastočne charakterizovala použité metódy výskumu, ktorých bolo viacero. Niektoré metódy však autorka pravdepodobne nesprávne chápe, citujem: „*Potřebné informace týkající se problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, byly čerpány z české i zahraniční odborné literatury za použití techniky obsahové analýzy.*“. Obsahová analýza ako výskumná metóda je niečo iné ako analýza (rešerš) literárnych zdrojov, tak ako to z uvedeného kontextu vyplýva. **Popis jednotlivých metód nebol upravený.**

Jednou z hlavných metód bol experiment. Pre tento účel autorka zostavila experimentálnu skupinu (10 probandov) a ku každému členovi skupiny priradila podľa miery špecifických ťažkostí žiaka kontrolnej skupiny. Do oboch skupín boli zaradení aj žiaci sociálne znevýhodnení napriek tomu, že autorka v teoretickej časti problematiku zužuje iba na žiakov s SPU a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou (viz. vyššie). **Dôvod zaradenia aj sociálne znevýhodnenej skupiny žiakov nevysvetľuje v pôvodnej a ani v novej verzii práce.**

Časový harmonogram výskumu je primerane popísaný. Problematická je charakteristika samotného priebehu experimentu, ktorý je v podstate kľúčový. Autorka popisuje, že u žiakov experimentálnej skupiny bol použitý podporný metodický program. V ďalšom texte zároveň operuje s pojmom podporný didaktický materiál, ktorý sa potom dá z kontextu chápať ako zostavené pomôcky k výučbe určitých javov v anglickom jazyku, ktoré práve majú byť vo výskume overené. Potom teda vyvstáva otázka, čo je teda metodický program a z čoho pozostáva. Tiež nie je z textu zrejmé aký bol priebeh a náplň výučby angličtiny u experimentálnej a kontrolnej skupiny. Či výučba prebiehala v rámci hodín AJ s celou

triedou (teda aj s deťmi bez znevýhodnenia a s kontrolnou skupinou) a bol im iba ponúknutý podporný materiál alebo bola experimentálna skupina edukovaná samostatne (podotýkam, že sa nejedná o žiakov jedného ročníka). ***Vyššie uvedené nejasnosti boli odstránené. Autorka v práci používa jednotný názov didaktický materiál – súbor podporných pomôcok. Popis priebehu výučby AJ u kontrolnej a experimentálnej skupiny bol popísaný v kapitole Diskusia k výsledkom výskumného šetrenia (výučba prebiehala dokopy). Myslím si, že formálne správne je zaradenie tohto popisu do charakteristiky výskumu (metodológie).***

Následne je uvedená kapitola „3.4. fáze výskumného šetření“, ktorá je pravdepodobne časť analýzy výsledkov výskumu, kde jednak autorka uvádza tabuľky zhrňujúce výsledky pedagogickej diagnostiky u jednotlivých probandov; v ďalšom texte sú popísané jednotlivé didaktické materiály (pomôcky); závery zo zúčastneného pozorovania práce s danou pomôckou a následne sú v tabuľke uvedené hodnotenie motivácie a aktivity žiakov pri práci s danou pomôckou a hodnotenie kvality didaktického materiálu u experimentálnej aj kontrolnej skupiny. K tomuto účelu autorka zostavila vlastné posudzovacie škály. Jednotlivé javy hodnotila v 5 oblastiach na 7 bodovej škále. Tieto škály sú však netransparentné, nie je uvedené aké náležitosti musí žiak alebo materiál splniť, aby mu bola priradená konkrétna hodnota. ***Kritéria hodnotenia boli pridané do prílohy práce.***

Ďalšia kapitola obsahuje „kazuistiky“ žiakov, ktoré obsahujú viaceré údaje získané z niekoľkých zdrojov. Pri zostavovaní kazuistík žiakov boli využité aj informácie od rodičov získane z dotazníkov. Dotazník však obsahoval aj pomerne nejasné otázky, konkrétne týkajúce sa dĺžky domácej prípravy žiaka, kde nie je jasné, či sa tazateľ pýta na dennú alebo týždňovú prípravu, preto získané údaje môžu byť skreslené. Pokrok žiakov bol overovaný vstupnou a výstupnou jazykovou skúškou, ktorú je z hľadiska potrieb práce možné považovať za dostatočnú. V závere každej kazuistiky je popis priebehu vstupnej a výstupnej diagnostiky úrovne znalosti anglického jazyka a uvedený bodový zisk z týchto skúšok. Nie je však uvedené akým spôsobom bol výkon žiakov bodovaný a koľko bol maximálny počet bodov v jednotlivých častiach skúšky, preto nie je možné odvodiť, aký ešte bol možný pokrok žiakov v rámci skúšky daných znalostí – autorka tento fakt neinterpretuje. ***Autorka do prílohy doplnila spôsob hodnotenia skúšok, ako aj maximálny bodový zisk v parciálnych skúškach. Pokrok či regres u žiakov ES ani KS však nebol doplnený. Niektoré kazuistiky boli u žiakov ES z nejasného dôvodu skrátené hlavne v časti údaje z psych. a šp. Vyšetrenie (u Pavla, Tomáša, Františka, Tomáša, Ludvíka a Maxa. U kontrolnej skupiny boli u niektorých žiakov doplnené záznamy zo skúšky (iba popisne, nie interpretačne).***

V ďalšom texte potom autorka v rôznych obmenách a spôsoboch vyjadrenia porovnáva u experimentálnej a kontrolnej skupiny bodový zisk zo skúšok, celkovú motiváciu žiakov, motiváciu žiakov pri jednotlivých didaktických materiáloch, kvalitu metodického materiálu (v bodoch, percentách). Množstvo tabuliek je však neprehľadné, autorka ich slovne neanalyzuje a neinterpretuje. Celkovo vo výskumnej časti chýba akákoľvek hlbšia analýza a hlavne interpretácia získaných údajov (napr. prečo bol v niektorých oblastiach Aj znalostí zaznamenaný pokrok a v iných nie, resp. prečo u niektorých probandov v kontrolnej skupine došlo k regresu; prečo jeden z probandov Nikola reagoval neisto pri opakovanej ústnej skúške, keď pri prvej skúške neboli zaznamenané žiadne problémy; prečo prostredníctvom dotazníku autorka zisťovala, či mali žiaci v predškolskom období radi riekanky atď). ***Autorka počet tabuliek a grafov zredukovala. Nedoplnila však prácu o nejakú hlbšiu analýzu a príslušné interpretácie.***

Jednou z výskumných otázok bolo zistiť v akých oblastiach (mimo iných aj v osvojení učiva) sú jednotlivé „pomôcky“ prínosné. Autorka však pre prax odporúča tieto pomôcky iba na základe ich vnútorných vlastností („*Snadnost pochopení pomůcky; Míra multisenzoriality; Podpora interakce s ostatními žáky; Souvislost nového poznatku s předchozí znalostí; Propojení mezipředmětových vztahů*“) a miery motivácie a aktivity žiakov („*Zájem o didaktický materiál; Zájem o další aktivity; Zájem o nabízenou pomoc; Zájem o dokončení aktivit; Zájem o aplikaci osvojeného poznatku ve výuce*“). Za najväčší nedostatok považujem spôsob overovania prínosu (účinnosti) didaktického materiálu. Domnievam sa, že pokiaľ chce výskumník overiť účinnosť didaktických pomôcok, tak je podstatné určiť ich vplyv na rozvoj jednotlivých sledovaných dovedností v anglickom jazyku u jednotlivých žiakov. Teda, či sa dosiahlo zlepšenie daných dovedností, na podporu ktorých bola tá ktorá pomôcka určená. Tento vzťah však sledovaný nie je. ***Autorka doplnila tabuľku, kde je uvedený bodový zisk z vstupnej a výstupnej skúšky a max. počet bodov zo skúšok u žiakov experimentálnej skupiny a zameranie tejto skúšky. Rovnaká tabuľka však nie je spracovaná u probandov kontrolnej skupiny. Tieto skupiny teda neporovnáva. Uvedené údaje neinterpretuje a ani nedáva do vzťahu k jednotlivým podporným pomôckam (viz. vyššie).***

V kapitole „Diskusia“ autorka v podstate iba rekapituluje získané výsledky. Porovnanie s inými výskumami je iba v oblasti požiadaviek na podporný program, ku ktorým sa autorka vyjadruje, že ich nimi zostavený program spĺňa. ***Táto kapitola nebola zásadne doplnená.***

V súvislosti s motiváciou a aktivitou žiakov kontrolnej skupiny a ich pokrokom by bolo na mieste tiež diskutovať, aký bol k tejto skupine prístup učiteľa (výskumníka), akým spôsobom

boli žiaci motivovaní. Teda či nízka motivácia a aktivita pri použití „tradičného“ didaktického materiálu nebola spoluspôsobená nevhodným postupom učiteľa (napr. nedostatočná motivácia žiakov, nízky entuziazmus učiteľa a pod.). *Autorka tento faktor v novej verzii práce čiastočne vylúčila, pretože uviedla, že výučba prebiehala spoločne (teda spolu žiaci KS aj ES).*

Zároveň mi chýba zamyslenie autorky nad tým, či nízky pokrok žiakov kontrolnej skupiny nemôže súvisieť s dĺžkou domácej prípravy (ktorá bola u experimentálnej skupiny pomerne dlhá). *Tento vzťah autorka neanalyzovala ani v novej verzii práce.*

Záver: Predložená práca nebola zásadným spôsobom prepracovaná. Autorka v novej verzii nezohľadnila väčšinu pripomienok konzultanta ani oponenta. Teoretická časť práce nebola praktická vôbec prepracovaná a výskumná časť bola upravená iba v nepodstatných detailoch. Z týchto dôvodov opätovne odporúčam prácu prepracovať s prihliadnutím na uvedené pripomienky. Zamerať sa na sprehľadnenie a doplnenie teoretickej časti a na analýzu a interpretáciu získaných dát vo vyššie uvedených súvislostiach.

V Praze, 30.12.2016

Mgr. Barbara Valešová Malecová, PhD.