

Oponentský posudek disertační práce

Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta

Studijní obor: Pedagogika

Studijní program: Pedagogika

Uchazečka: Mgr. Vendula Homoky

Název práce: Hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ se zaměřením na sebehodnocení žáků

Oponent: PhDr. Helena Hejlová, PhD., katedra preprimární a primární pedagogiky, PedF UK

Aktuálnost zvoleného tématu a cíl práce

Téma práce zabývající se hodnocením a sebehodnocením ve výuce patří k těm aspektům školního vzdělávání, které jsou **aktuální dlouhodobě**. Souvisí s vnitřním i vnějším podmiňováním výukových procesů, přičemž autorka se zaměřila především na vnitřní souvislosti hodnocení, zde na kompetence učitele vést a hodnotit výkony žáků. Aktuálnost tématu je podpořena zdůrazňováním té vzdělávací koncepce, která má teoretické ukotvení v osobnostně rozvíjejícím vyučování. Její součástí je autorkou zdůrazňovaný význam formativního hodnocení, které předchází nebo doplňuje sebehodnocení žáků. Také z této souvislosti je autorka zaměřena na kompetence učitele vést hodnotící postupy směrem k sebehodnocení žáků. Logicky pak sleduje navozování reflektivních postupů žáků ve výuce, kritériální a vrstevnické hodnocení ústící mimo jiné i do podpory vzájemných vztahů v žákovské skupině, do empatie a konečně také do sebeuvědomění a sebepojetí. Hlavním východiskem, z něhož je vedena teoretická část práce, je ale především význam sebehodnocení pro žákovu učení.

Cíl práce je zjišťovací, resp. ověřovací, autorka chce „zjistit a zdůraznit“, „vzdvihnout význam sebehodnocení u žáků na 1. stupni ZŠ“ a nahlédnout do výuky těch učitelů, kteří s procesy a metodami podporujícími sebehodnocení a formativní hodnocení mají dlouhodobější zkušenost. Takto vymezený záměr posouvá práci více do roviny aplikační, výzkumná poloha má spíše charakter tzv. doceňujícího výzkumu, který zdůvodňuje popis a podporu procesů a postupů, majících být v širěji vymezené koncepci inspirací pro práci hlavních aktérů, v tomto případě učitelů 1. stupně ZŠ. *„Sebehodnocení žáků je velmi stěžejní a zásadní nejen pro žákovu učení, ale i pro uvědomění si sebe sama. Hraje ve školním prostředí významnou roli a naším cílem je zdůraznit význam celého procesu sebehodnocení žáků a zejména toho, aby se jeho zařazování stalo pro učitele automatické, přirozené a především žákům přínosné.“* (s.9)

Takto stanovený záměr vede autorku ke spíše popisnému zpracování teoretických souvislostí, aby bylo ukázáno na podstatné vazby zdůvodňující potřebnost formativního hodnocení a sebehodnocení a nutnost učitelovy kompetenční připravenosti pro tuto oblast. Výklad, místy

spíše výtah z odborné literatury, je tak pojat do značné šíře, místy se ztrácí zřetelnější argumentace pro sledovaný účel práce, není však zcela opominuta – standardy profese, kompetence, učitelovo pojetí výuky a vyučovací styly v první kapitole, podobně v druhé kapitole věnované žákovi. Klíčová je kapitola třetí zbývající se přímo hodnocením a čtvrtá mapující sebehodnocení. Ve třetí kapitole autorka shromáždila řadu zdůvodněných doporučení, jak a proč provádět kriteriální hodnocení, jak podávat zpětnou vazbu k žákovu učení, jak porozumět hlouběji vazbě mezi cíli, hodnocením, motivací k učení, nácviku analytického hodnocení výkonu druhých, reflexi vlastního výkonu a procesů, které k němu vedly. Tato kapitola následuje rozčlenění výkladu o školním hodnocení v odborných zdrojích, některé myšlenky se tak opakují na několika místech v závislosti na zdroji, který je citován. Čtvrtá kapitola ačkoli na několika místech zdůrazňuje význam sebehodnocení pro pochopení sebe sama, hlouběji se metakognicí ani sebezpojetím nezabývá. Naopak vede ke konkrétním doporučením pro práci učitele.

Metodologie práce

Praktická část práce je založena na kvalitativní metodologii, zpracované do více četné případové studie, což je logický a vhodný metodologický přístup. Autorka se soustředila na školy, které formativní hodnocení praktikují mnoho let, je součástí jejich přístupu ke vzdělávání a součástí jejich vize. Obtížně metodologicky řešitelný je podle mého názoru výzkumný úkol č.3 *Jaký význam má sebehodnocení pro žáky n 1. stupni ZŠ?* opřený v podstatě pouze o momentální subjektivní výpovědi několika žáků (viz též záznam z rozhovoru se žáky v příloze).

K jednotlivým metodám: (1) Pozorování – jen obecně jsou vymezena kritéria pozorování, v kazuistikách se pak výrazněji nepromítají. Pozorovány byly pouze 2 hodiny u každého učitele, je k diskusi, zda postačují alespoň k základní představě o vyučovacím stylu. Výrazně nepřesné je označení pozorování jako dlouhodobého a zúčastněného, jednalo se naopak o pozorování nezúčastněné, krátkodobé, s funkcí orientační. (2) Rozhovory – jejich charakteristika jako hloubkových a polostandardizovaných opět neodpovídá provedení. Rozhovory byly spíše nestandardizované, s předem připravenými otázkami a tématy, která se v průběhu rozhovoru mohla různě prolínat a s různou hierarchizací, což je pochopitelné, má-li být rozhovor veden v co nejpřirozenější kolegiální atmosféře (viz příprava otázek, které nejsou nijak rozčleněny, vícero se jich táže na stejnou záležitost, otázky pro žáky nejsou vždy formulovány jazykem toho, jak může žák vnímat procesy, na něž je tázán, tedy „jazyk tématu“ není převeden do „jazyka respondentů“; obojí v porovnání se záznamy skutečného průběhu v přílohách), (3) Analýza materiálů – v práci nejsou popsána kritéria analýzy, pokud nebyla stanovena předem, ale byla abstrahována a kódována až při čtení, bylo by třeba to uvést.

Ocenit lze techniku kódování a její využití pro zpracování dat do případových studií včetně její dokumentace v přílohách. Podává příklad, jak lze tuto techniku využít v kontextu pedagogického výzkumu.

V kazuistikách, které jistě mohou učitelé ocenit jako inspiraci pro vlastní práci, je k diskusi uvádění neupraveného zápisu hovorových vyjádření respondentů. Je jasné, že autorka chtěla

ponechat autenticitu výpovědí, ale vzhledem k záměru zpracovat především náměty a zkušenosti pro čtenáře, jde ponechání neupravených záznamů spíše proti němu.

Výsledky, význam pro praxi a rozvoj vědy

Význam pro učitelskou praxi vidím jednak ve shromáždění relevantních informací týkajících se formativního hodnocení a sebehodnocení, dále pak inspirativní podněty plynoucí z kazuistik pro práci učitelů. Vzhledem k zaměření práce je tento přínos výraznější než přínos pro rozvíjení vědy, jak v rovině teoretické analýzy, tak v rovině zejména metodologické, vyjma využití techniky kódování.

Závěr výzkumu je popisný, nevysvětluje souvztažnost vyučovacího stylu, postupů formativního hodnocení a sebehodnocení a reakcí žáků. Nicméně ve svém celku přináší dostatek poznatků a námětů, jak formativní hodnocení a sebehodnocení v praxi ročníků 1. stupně ZŠ naplňovat. Z hlediska celkového přínosu je třeba vyzdvihnout *Shrnutí výsledků analýzy* (s. 113 – 126), ve kterém autorka nabízí shrnující pohled na práci sledovaných učitelů s alespoň částečnou argumentací, proč jsou dané postupy vhodné, se zobecněním, jak tyto postupy mohou přispívat ke zlepšení žákova učení a k jeho vnitřní motivaci se učit a kultivovat sám sebe.

Jazyková, grafická a citační roveň

Text je zatížen výraznější stylistickou neobratností: např. „*Rakoušová (2008) uvádí, že z výzkumného vzorku učitelů malotřídních škol, vyplývají jisté výhody sebehodnocení.*“ (s.68). Autorka nezřídka připomíná obecně platné poznatky, které už byly předmětem výkladu předtím. Místy si odporuje ne sice v podstatě poznatků, ani v tom, „jak to autorka myslí a jak tomu rozumí“, ale ve způsobu vyjádření. Např. s. 68 „*Schopnost sebehodnocení není pro žáka zcela přirozená.*“ a s. 69 „*Každý žák by si měl uvědomit, že právě sebehodnocení je naprosto přirozenou součástí jeho práce...*“, dále též např. s. 125. Stylisticky neobratné vyjadřování je výraznější v praktické části, místy ztěžuje plynulost porozumění textu (s. 99 posl. odstavec, s.100 „*Vzhledem k tomu, že děti byly zvyklé z nižších ročníků na slovní hodnocení k vysvědčení, tak paní učitelka tento model zanechala /zřejmě má být ponechala/, žáci tedy dostávají ...k vysvědčení slovní hodnocení...*“, Gramatické chyby zejména v interpunkci jsou v tak rozsáhlém textu spíše minimální. Přesto by práci prospěla nejen podrobnější stylistická ale i gramatická korektura. Citační úroveň je dobrá.

Vyjádření k celku práce, splnění cíle a podmínek kladených na disertační práce

Je třeba konstatovat, že popisný charakter celé teoretické části většinou převažuje nad výkladovým ve smyslu zkoumání argumentů, proč tomu tak je. Text v důsledku toho obsahuje pasáže normativní, „co by měl učitel dělat“. Lze snad přijmout, že dané vyznění zřejmě

respektuje pohled učitelské praxe a koresponduje se záměrem poukázat především na význam formativního hodnocení a na potřebu jeho zavádění.

Ve všech závěrech se znovu objevuje odkaz na zdroje, tyto poznatky však nejsou zakomponovány jako rámec pro interpretaci, ale jako paralelně přiřazená informace.

Cíl práce byl splněn, bereme-li v úvahu především aplikační rovinu. Práce nabízí inspiraci pohledem do práce několika učitelů a dvou škol v souvislostech s podmínkami školy a v porovnání se žakovskými reakcemi. Z tohoto úhlu pohledu a právě jen z tohoto úhlu konstatuji splnění podmínek kladených na disertační práce tohoto druhu a zároveň zdůrazňuji důležitost úrovně obhajoby.

Podněty k obhajobě

1. Vysvětlíte vazbu mezi žakovým sebehodnocením učení a jeho sebepojetím. Jaké další relevantní pojmy nebo vztahy mohou pomoci tento jev objasnit?
2. V čem podle Vašich zjištění spočívá hodnotící kompetence učitele na 1. stupni ZŠ v závislosti jak na specifické jednotlivých vzdělávacích obdobích, tak na specifické upřednostňování formativního hodnocení a sebehodnocení?

Disertační práci Mgr. Venduly Homoky doporučuji k obhajobě.

V Praze, dne 20. 4. 2018

PhDr. Helena Hejlová, PhD.