

Oponentský posudek bakalářské práce Martiny Mikulkové

Porovnání komunikace mezi studenty a učitelem v tradičním a alternativním modelu výuky

Práce se zabývá zajímavým tématem a základní myšlenka provést kvalitativní výzkum srovnávající výuku podobného tématu na dvou typech škol je dobrá. Realizace výzkumu, prezentace výsledků a ukotvení výzkumu v teoretickém zázemí má však bohužel řadu nedostatků, některé jsou závažné.

Hodnocení práce podle kritérií ÚČJTK https://ucjtk.ff.cuni.cz/wp-content/uploads/sites/57/2021/06/Posudky_zaverecnych_praci-1.pdf; cit. 17. 1. 2024):

1. Koncepce práce

Základní struktura práce odpovídá obvyklé struktuře bakalářských prací, koncepce práce má však řadu nedostatků:

Počáteční vymezení cílů práce je velmi široké a jen částečně odpovídá tomu, čím se práce zabývá (*Tato studie si klade za cíl prozkoumat a analyzovat metody výuky v těchto dvou odlišných vzdělávacích modelech, zkoumat přístupy, používané materiály, aplikaci teoretických konceptů v praxi, a zejména dynamiku komunikace mezi učiteli a žáky*, s. 8). V dalších částech autorka formuluje dvě užší výzkumné otázky, vlastní výzkum a výsledky se však zaměřují především na otázku komunikace na každé ze škol a první otázce týkající se pojetí výuky literatury se věnují spíše okrajově.

Závěry práce jsou obecné, nevyplývají z představené analýzy, a proto působí frázevité. Provedenou analýzou délky času věnovaného dialogu a monologu, počtu a typu otázek a dalších sledovaných jevů, při níž zároveň nebylo nijak zkoumáno např. to, co si studující při výuce osvojili, či jak studující a vyučující vnímají výukové klima, není možné dospět k závěrům, jako je např. *Styl vedení dialogu se v této diplomové práci prokázal jako klíčový distinkční rámeček mezi gymnáziem a waldorfským lyceem mající hluboký dopad na styl komunikace i obecné výukové klima. Dialog slouží jako klíč otevírající dveře poznání* (s. 60). Také různé dílčí závěry ne vždy odpovídají tomu, co bylo zkoumáno a co bylo daným zkoumáním možno zjistit; některé jsou navíc prezentovány příliš jednoznačně, bez potřebné diskuse a kritického odstupu (srov. např. kap. 11.3.4, kde závěr *Repliky žáků Waldorfského lycea v Praze na 100 % naplňovaly stejné kognitivní funkce, jako měly dotazy, které jim byly pokládány*, s. 45, není doložen provedenou analýzou). Práce téměř zcela opomíjí diskusi k limitům a výhodám provedeného výzkumu.

V teoretické části chybí pojednání o rozdílech mezi lyceem a gymnáziem a diskuse k tomu, nakolik je možné tyto dva typy škol porovnávat.

Výklad o realismu ve světové a české literatuře je příliš zjednodušený a v práci se jeví jako nadbytečný (autorka sice na daných školách sleduje hodiny věnované realismu, analýze obsahu výuky či např. rozdílného pojetí realismu, k nimž by nějaký výklad o možnostech výuky realismu ve školách byl potřeba, se však ve své analýze nevěnuje).

Kapitola o pedagogické komunikaci by se více hodila do úvodních částí kapitoly 5, nikoli na její závěr.

Z teoretických částí a různých formulací o „státních“ školách, o „státem podporovaném“ vzdělávacím programu (např. s. 10) atp. se zdá, že autorka nemá jasnou představu o tom, jak funguje školský systém v ČR, k čemu slouží RVP, kdo je zřizovatelem škol, kdo odpovídá za kvalitu výuky (a také, že osnovy, s. 10, už právně neexistují).

Velmi zarážející je představa o státní kontrole pedagogiky jako vědy (s. 12): *Tradiční pedagogika, jako věda, je na rozdíl od jiných vědních oborů podřízena autoritě (v tomto případě státu), která určuje pravidla, při nichž jsou povinnosti předepsané předem, a tudíž nemusí vyhovovat všem přístupům a potřebám. Tyto povinnosti bývají stále častěji ovlivňovány mocenským prosazováním politického charakteru, a odklání se tak od potřeb jednotlivce ke zdánlivým potřebám masy.*

Užívání některých termínů je nejednotné, popř. není zřejmé, co přesně je jimi míněno (např. *otázka, dotaz, dotazování; charakter: charakter dotazů*, s. 45 a řada dalších míst, *charakter otázek*, s. 48, *charakter odpovědí*, např. s. 48, *charakter dialogu*, s. 46; *styl vedení dialogu*, s. 60, aj.) Zavádějící je též užívání adjektiv *tradiční* a *klasický* (*zastupuje model klasického, státního a gymnaziálního vzdělávání*, s. 8, *v tradičním vyučování*, s. 22, *tradiční model*, s. 10, *tradiční pedagogika*, s. 11, *klasický vzdělávací model*, s. 8, *pochází z klasických škol*, s. 12, *„klasické reformní školy“*, s. 12, *klasické reformní programy*, s. 12, aj.); zjednodušující je ztotožnění tzv. tradičního modelu s frontální výukou: *jakožto zástupce tradičního modelu vzdělávání neboli frontální výuky*, s. 38).

(C)

2. Metodologie a zpracování dat

Jak již bylo zmíněno, základní myšlenka porovnat dvě školy na základě pozorování výuky a rozhovorů s vyučujícími je v pro daný výzkum vhodná. Provedený výzkum se také dotýká některých zajímavých dílčích témat. Celková realizace výzkumu má však bohužel značné nedostatky:

Závažným nedostatkem je, že v práci není uvedeno, jak byli informováni účastníci výzkumu (ředitelé škol, vyučující, žáci, jejich zákonní zástupci) a zda/že s účastí ve výzkumu souhlasili. Osobně bych účastníky ještě více anonymizovala (tj. anonymizovala bych i školy, na kterých výzkum probíhal).

Dalším vážným problémem je, že výzkum není v práci dostatečně popsán, čtenář proto neví, s jakým materiálem autorka vlastně pracovala, a také nemá možnost její analýzu a závěry ověřit.

Největší nejasnost panuje kolem pozorování vyučovacích hodin: Autorka opakovaně hovoří o pozorování či observaci a také o prepisech, ale v práci není uvedeno, jak bylo pozorování zaznamenáváno, zda a jak bylo nahráváno, jak byly případné nahrávky zpracovány a přepsány, chybí i informace o způsobu přepisu. Data z pozorování také nejsou k dispozici, v práci je jen uvedeno několik příkladů přímo v textu. Pokud autorka nepracovala s nahrávkami, ale pozorovala pouze vyučování při své návštěvě ve škole, je otázka, zda by za takových okolností bylo v jedné osobně vůbec možné kvalitně sledovat všechny popisované děje (např. měřit délku dialogických a monologických částí, počítat dotazy žáků, zaznamenávat druhy otázek, hodnotit kognitivní náročnost otázek a odpovědí, zaznamenávat konkrétní znění dialogu aj.).

Nejasnosti se týkají i provedených rozhovorů. Není např. popsáno, jakým způsobem byly přepsány a zda z nich bylo něco vynecháno (z částí uvedených v bakalářské práci se zdá, že jsou vynechány např. úvodní a závěrečné části). Tvrzení, že *Oba rozhovory trvaly 60 minut*, s.

34, vzbuzuje jisté pochybnosti: pokud má toto tvrzení znamenat, že každý z rozhovorů trval asi 60 minut, je otázka, jak vlastně probíhal první rozhovor (s. 49–51), který je velmi krátký (má délku přibližně jedné normostrany a je možné jej volným tempem přečíst nahlas za přibližně pět minut). Odpovědi vyučujícího v rozhovoru 1 jsou také velmi stručné a připomínají spíše odpovědi na písemný dotazník. Ne všechny otázky rozhovorů jsou vhodně formulovány (např. *Jak nejčastěji uklidňujete narušení výuky rozruchem mezi žáky?*, s. 51).

Rovněž popis toho, jak autorka postupovala v některých dílčích krocích výzkumu, někdy není dostatečně srozumitelný (např. *V rámci pozorování a analýzy dialogu jsem se zaměřila také na analýzu a srovnání dotazování žáků. Během observací jsem zaznamenávala počet otázek položených studenty. Počty za jednotlivé hodiny jsem zprůměrovala. Výukový čas jsem vydělila průměrným počtem dotazů a získala koeficient průměrného kladení dotazů v rámci výuky*, s. 44; není zejména zřejmé, co je míněno označením *výukový čas*).

Autorka v praktické části opomíjí některé informace o účastnících výzkumu (zejm. o vyučujících a o rozdílu mezi gymnáziem a lyceem, viz též výše) a o dalších faktorech, které mají na komunikaci při výuce vliv, a to přestože je sama nejdříve v teoretické části zmiňuje.

Výše uvedené nedostatky vedou k tomu, že etické pozadí výzkumu se jeví jako problematické a představené výsledky jako neukotvené v datech, a proto málo přesvědčivé. O výsledcích také není dostatečně diskutováno a vyslovené závěry jsou na ně navázány jen volně (viz též výše).

(D)

3. Práce s odbornou literaturou

Práce využívá převážně zdroje z oblasti pedagogický věd, které se jeví jako přiměřené pro bakalářskou práci, i když některé z počátku 90. let. 20. století jsou dnes z hlediska pohledu na tzv. alternativní školství ne zcela aktuální. Také k neverbální komunikaci máme v současnosti aktuálnější zdroje, než jsou použité přehledové práce Kolář (2012) a Gavora (2007).

Za závažný nedostatek pokládám to, že práce zcela opomíjí základní relevantní literaturu lingvistickou a bohemistickou, a to zejména z oblasti stylistiky, teorie komunikace, výzkumu dialogu a jeho struktury či teorie komunikačních funkcí (zejm. literatura k tzv. učebnímu stylu a školní komunikační sféře, práce Jakobsonovy, Hausenblasovy, Hoffmannové, Müllerové, Grepla atd.).

Ne všechny položky, na které se v textu odkazuje, jsou uvedeny v závěrečném seznamu literatury (srov. Svatoš a Kotková 1998, s. 17).

Charakteristiky obou škol (kap. 7 a 8) parafrázuji informace z webových stránek institucí, avšak bez dostatečně přesného označení (odkaz je uveden na konci odstavce a není zřejmé, k jak rozsáhlé části textu bakalářské práce se vztahuje). Také by bylo dobré k informacím uváděným školami přistupovat kritičtěji (např. autorka nejspíše neověřovala zájem absolventů o vysokoškolské studium a pro její výzkum taková informace není relevantní; pro výzkum patrně také není důležitá informace o sídle školy v novorenesanční budově, s. 30).

V kapitole 6.2 chybí odkazy na zdroje.

(C)

4. Formální úroveň práce

Práce má odpovídající rozsah a členění. Citační aparát je z formálního hlediska přiměřený, typografická úprava též (citace by stačilo označovat buď uvozovkami, nebo kurzívou). Pravopisné či redakční nedostatky nejsou časté, občas se objevují stylistiky příznakové výrazy (např. *waldorf*, s. 49).

Text bohužel obsahuje řadu formulací, které jsou obtížně srozumitelné, víceznačné, nepřesné, příliš obecné, popř. jejichž význam se zdá vyprázdněný a které působí frázovitě (příklady nedostatků různého druhu: *V pedagogice se verbální komunikace používá nejčastěji*, s. 18; o neverbální komunikaci: *V komunikačním procesu tvoří převážnou část komunikace* s. 18; *pro své pozorování v rámci práce jsem zvolila výuku týkající se období realismu, jakožto průsečíku mezi klasickým gymnáziem a waldorfským lyceem*, s. 25; *V této epoše se žáci prochází vývojem literatury v období světového i českého romantismu, literaturou národního obrození a literaturou 19. století ve světovém i českém kontextu, včetně vlivu realismu a naturalismu*, s. 29; viz též příklad uvedené v předchozích částech posudku). Na jiných místech se naopak objevuje nadbytečné opakování informací či uvádění synonymických označení téže situace (např. *na konci probraného bloku neboli po dokončení určitého tématu*, s. 37; *každá z epoch má předepsanou rozdílnou časovou dotaci neboli jiný počet týdnů, tedy dobu, po kterou epocha trvá*, s. 29).

Pokud jde o výzkumná data, práce obsahuje přepisy obou rozhovorů nebo jejich podstatných částí. Záznamy či přepisy z pozorování k dispozici nejsou (viz výše nejasnosti týkající se popisu průběhu výzkumu).

(B)

5. Celkové hodnocení

Po jistém váhání hodnotím bakalářskou práci Martiny Mikulkové jako splňující kritéria na bakalářské práce, i když při dolní hranici, a **doporučuji** ji k obhajobě. Při kvalitní obhajobě navrhuji hodnocení *dobře*.

doc. PhDr. Lucie Saicová Římalová, Ph.D.

V Praze 21. ledna 2024