

Předkládaná bakalářská práce se zabývá zajímavým a komplexním tématem. Autorka se snaží na základě teorie (Anthony Grasha: Teaching with Style, 1996, Pittsburgh, PA; Alliance Publishers) a získaných dat v praktické části popsat, jakým způsobem se učitelé vztahují k výsledkům svých žáků. Pro strukturu své odpovědi volí Grashovu typologii vyučovacích stylů.

Na práci lze ocenit odvalu a pracovitý přístup mladé vědkyně a její snahu porozumět stanovenému problému do smysluplné hloubky a také v kontextu. Není zcela běžné, že v bakalářské práci studenti využívají zahraniční literaturu, kterou pro své účely také překládají. V praktické části je pozoruhodné, že na poměrně dlouhý dotazník odpověděla bezmála stovka respondentů, což je pro práci s daty dobrý vzorek. Oceňuji také volbu tématu, které je náročné, praktické a aktuální. Námitek k finálnímu textu budu mít ale bohužel poněkud více. Pokouším se být stručný.

#### Formální hledisko

- textu by prospěla hlubší jazyková korektura; hrubek je v textu vícero (např. hned v úvodu se objevuje „Česká Republika“, str. 10, později v textu také „praha a středočeský kraj“, str. 27 a další). Největší problém zatím autorce činí interpunkce;
- práci by prospěla typografická korektura (zarovnání do bloku vytváří až umělecké struktury na téměř prázdných řádcích, navíc kolísá se zarovnáním vlevo v jiných částech). Používání mezerníku a teček má také svá pravidla, která nejsou častěji dodržována;
- tam, kde se autorka drží citované literatury, je text psán v odborném stylu. V samostatných pasážích bohužel odbornost stylu kolísá: např. používání slov v jejich nesprávných významech: „zabírat se způsobem interpretace“ (str. 12), „věta, která je oplývaná veřejností“ (str. 19), „brát tuto větu s mírou“ (str. 19); učební vs. vyučovací (str. 26 a jinde).

#### Teoretická část

- osobně jsem zastáncem toho, aby se v teoretické části objevovaly jen ty informace, které jsou využity v praktické části pro tvorbu sběrného nástroje, sběr dat nebo jejich interpretaci. Místo představení nesouvisející Bloomovy taxonomie bych uvítal např. obsírnější představení Grashových typů, na kterých praktická část skutečně stojí a padá.
- jak již bylo oceněno, samostatný překlad odborné literatury je věc pozoruhodná, nicméně překládat skutečně nelze doslovně: v odborné češtině mají použitá slova jiné významy, např. představení typu učitele experta: „Grasha uznává kompetence jako jsou informace, znalosti a dovednosti...“ (str. 24). Podobně není v češtině časté používání slova „způsobivosti“ v kontextu vzdělávacích cílů (např. české kurikulární dokumenty už téměř konzistentně používají slovo „kompetence“, které obsahuje znalosti, dovednosti a postoje založené na hodnotách);
- odkaz na školský zákon na str. 13 působí dojmem citace, ale informace z „citovaného“ odstavce se v zákoně (myslím z docela očividných důvodů) nenalézají;
- sporné je z mého pohledu tvrzení, že „kriteriální hodnocení“ lze používat pouze ve formě splnil/nesplnil (str. 17); např. existuje hojně využívané škálové hodnocení v rámci kritérií;
- když už se činí rozdíl mezi výsledky a cíli učení, mohlo by být obojí odlišeno jednoznačně („cíle se točí kolem...“, str. 20). Hned ve třetím odstavci na této straně jsou ale cíle a výsledky odlišeny jinak: jako *zamýšlené cíle a skutečné výsledky*, přičemž na další straně se „stanovují výsledky učení“ (str. 21), což této definici spíše neodpovídá. Metoda SMART (prezentovaná na str. 21) se standardně používá pro dobrou formulaci cílů. Zajímalo by mě konkrétně, jak může na této metodě postavený „výsledek učení“ „usnadňovat přechod k hloubkovému učení“ (str. 21).

#### Praktická část

- zdá se mi, že hypotéza 1 (zajímá se o víc než jen o znalosti, str. 26) je v rozporu s charakteristikou přístupu experta (zajímá se o znalosti a jejich předávání, str. 24) podle Grashy;
- formulace hypotézy 1 se liší na str. 26 a při interpretacích na str. 68;
- není mi jasné, jak a proč byla určena hranice 47 let u hypotézy 3, resp. 5 (str. 27);
- v hypotézách 3 a 4 se náhle objevují formulace „direktivnější styl“ a „liberálnější styl“, které nejsou založené na Grashově typologii;
- grafy jednotlivých otázek a jejich popisky rozvedené do vět (str. 33 – 67!) dali autorce očividně velkou práci, ale vzhledem k zaměření práce, jejímu cíli a stanoveným hypotézám je bohužel považuji za nepodstatné. Vzhledem ke stanoveným hypotézám je přeci lhostejné, kolik učitelů odpovědělo na jakou otázku, ale zda konkrétní učitel vycházející z dotazníku např. jako Grashův „expert“ interpretuje výsledky učení u svých žáků specifickým způsobem.

Na závěr bych vznesl dvě z mého pohledu zásadní námitky:

- vnímám, že pouze u hypotézy 1 by bylo možné uvažovat o tom, že se zabývá „interpretací, resp. hodnocením výsledků učení u žáků ze strany učitelů“, jak zamýšlela autorka v úvodu práce. Ostatní hypotézy se cíli práce spíše nevěnují;
- autorka vůbec neporovnává změřené Grashovy vyučovací styly u jednotlivých učitelů s jejich přístupem k interpretaci výsledků učení u jejich žáků.

Je mi líto, že pět dobrovolných otázek v závěru dotazníku, které jsou dobře formulované a míří skutečně k meritu věci (str. 70!), není právě využito pro dosažení cíle práce. Odpovědělo na ně téměř padesát učitelů a určitě by bylo možné je při interpretaci vztáhnout právě ke Grashovu dotazníku. Obě moje zásadní námitky by tím byly vyřešeny a práce by byla mnohem přínosnější.

Chápu, že před sebou máme bakalářskou práci, která slouží k nácviku akademických dovedností, a proto můj pohled na nedostatky práce má být brán jako podpora pro následnou autorčinu diplomovou práci.

O vypořádání dvou zásadních námitek autorku prosím u ústní obhajoby práce. V aktuální podobě a bez takové obhajoby navrhuji předběžně známku **dobrou**.

Mgr. Marek Fajfr, Ph.D.  
V Benátkách nad Jizerou  
12. 5. 2024