

Oponentský posudek doktorské disertační práce

Iriny Minakové

Learner Autonomy in English Classes at a Czech Secondary Technical School

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Jettmarová, M.Sc., Ph.D.

Oponentka: Mgr. Markéta Bilanová, Ph.D.

Předkládaná disertační práce Mgr. Iriny Minakové zpracovává promyšleně a zevrubně specifické téma účinnosti principů autonomního učení prostřednictvím projektových hodin na střední odborné škole. Výjimečnost práce tkví v autorčině dichotomní roli badatelky a učitelky, která své hypotézy ověřuje bezprostředně v praxi akčním výzkumem a aplikuje i dílčí poznatky s okamžitou účinností, což v rámci pedagogického výzkumu není běžné. Autorce se tak daří bořit populární mýtus, že akademická půda je odtržena od každodenní školské reality.

Přestože pojmy *projektová výuka* či *projektové vyučování* nejsou v didaktice anglického jazyka ani v českém středoškolském prostředí novotvory a obzvláště v období po vzniku RVP a zavádění ŠVP na základních a středních školách dostala realizace integrované tematické výuky až nebyvalou podporu MŠMT, zdá se, že jejich pronikání do vyučovacích hodin českých učitelů (nejen) angličtiny je stále problematické. Když vezmeme v potaz dostupnost výukových materiálů v našem porevolučním prostředí (první vydání notoricky známé Hutchinsonovy učebnice Project English je z roku 1985) i novodobou pregraduální přípravu učitelů v tzv. *post-metodické* éře přehodnocující transmisivní přístup jak k historickým, tak moderním vyučovacím metodám, je překvapivé, že v roce 2016 musí tato disertační práce svými výstupy poukázat na nutnost rozvíjet nejen metody práce ve výuce, ale také zajišťovat podmínky, ve kterých by se měla výuka odehrávat, neboť principy autonomního učení jsou u nás stále v plenkách. Absolventi středních odborných škol, kteří jsou považováni za nejproblematictější složku českého vzdělávacího systému, potřebují celou škálu měkkých dovedností a flexibilitu v učení se novým věcem. Přes mnohá výzkumná zjištění, že mezi tzv. *dovednostmi pro 21. století* a inovativními výukovými aktivitami existuje při výuce silná korelace, jsou tito absolventi odkázáni na tradiční výukové metody, které nelze paušálně označit za špatné, ale pro rozvoj dovedností potřebných v nadcházejícím století je jejich

používání nedostatečné. Autorce předkládané práce se prostřednictvím výzkumných výsledků přesvědčivě podařilo tento komplexní předpoklad ověřit.

Předmětem výzkumu této teoreticko-empirické longitudinální studie byly vývojové změny v autoregulaci a autonomii participantů v experimentální skupině, které byly srovnány s autoregulací kontrolní skupiny. Validita výzkumu byla podpořena triangulací časových úseků a účastníků. Dále se autorka snažila zjistit efektivitu autonomního učení samotného.

Text je přehledně strukturován do deseti kapitol. První tři se zabývají teoretickými východisky práce a detailně komentují výzkumný rámec, metodologii, odborné názvosloví i relevantní literaturu, vztahující se k oblasti výuky angličtiny jako cizího jazyka a angličtiny jako *lingua franca*. Práce se orientuje zejména na kontextové faktory a dostatečný prostor je věnován klíčovým konceptům z oblasti autonomie žáka, projektových hodin, metakognice a integrovaného přístupu rozvíjení jazykových dovedností. Autorka zde zohledňuje jak hledisko pedagogické, tak psychologické a lingvistické. V této části práce čerpá z relevantních českých i zahraničních zdrojů. Obsáhlá bibliografie odborné literatury a zvláště pak funkční zúročení teoretického studia v relevantních citacích a parafrázích svědčí o pečlivé přípravě, která autorce umožnila pohybovat se ve výzkumné oblasti s jistotou a nadhledem. Důkladná charakteristika dosavadního výzkumu je promyšlená. Oceňuji mimo jiné přesnou práci s užitou terminologií: všechny klíčové termíny jsou definovány a usouvztažněny s odpovídajícím terminologickým systémem. Inovativní charakter práce, která však zároveň může čerpat z řady dílčích studií, si žádá rozsáhlou studijně teoretickou přípravu a té autorka věnovala velkou pozornost.

Kapitoly 4–8 představují již konkrétní výzkum, statistická data a analýzy, jejich zevrubný popis a dílčí zjištění. Kapitoly 9 a 10 obsahují diskusi nad výsledky a závěr.

Metodologicky je práce postavena na spojení smíšeného výzkumu, založeného na dlouhodobém akčním výzkumu, který autorka prováděla jako vyučující angličtiny ve čtyřletém běhu u svých studentů, a longitudinálním kvaziexperimentu. Pro kvaziexperiment byl použit model neekvivalentní kontrolní skupiny v rámci statistických metod (mj. dle Hendla, 2004) s pracnými statistickými měřeními před a po experimentu. Stěžejními daty pro kvantitativní výzkum byly výsledky standardizovaného dotazníku (Deci & Ryan, 2002) zjišťujícího povědomí studentů o své vlastní autoregulaci ve výuce AJ, který byl vyplněn před i po experimentální projektové výuce, a dále výsledky vstupního akademického testu na úrovni A1 podle CEFR. Jeho výsledky byly u obou skupin (experimentální i kontrolní)

srovnány se třemi maturitními testy na úrovni B1, z nichž dva byly cvičné. Z prezentace vlastního výzkumu a statistickém ukotvení dat je patrné autorčino úsilí o maximální objektivitu a exaktnost analýzy.

Mám následující otázky:

- Autorka na straně 252 píše, že „*the development of examination or test-taking skills is not a goal of a learner autonomy approach*“, proč tedy usouvztažňuje vyšší úspěšnost experimentální skupiny studentů u ústní části státní maturitní zkoušky s jejich výsledky v testu autoregulace. Autorku samotnou tento výsledek překvapil. Vstupní test navíc ústní zkoušku nezahrnoval vůbec a u didaktického testu a písemné části zkoušky nebyly rozdíly významné (str. 207: [...] *with regard to didactic test-taking skills both approaches (textbook-based and project-based) seem to be equally successful.*) Není možné, že sledované skupiny měly již zpočátku jinou vstupní úroveň *oral skills*?
- Autorka sama přiznává, že nebylo možno v práci zohlednit například hledisko učebních stylů (s. 260) a jiné hodnoty, napadá mě predispozice, kulturně-sociální pozadí, volnočasové aktivity studentů aj. Abychom k výše zmíněné korelaci nebyli skeptičtí, museli bychom se dozvědět více informací také o kontrolní skupině, která byla, jak píše autorka lakonicky, „*taught by other teachers in the school*“. O vyučujících se dozvídáme marginální informace, a to, že jejich hodiny byly „*textbook-oriented*“ (str. 209), což ovšem neznamená, že nebyly komunikativní, ale že je možné, že „*not all resources of this approach are sometimes used by English teachers.*“ Jak je to tedy s výzkumnými proměnnými „učitel“ a „učební materiál“? Není možné, že by kontrolní skupina, kdyby v ní s využitím konzervativnějšího přístupu vyučovala po celé čtyři roky sama autorka, měla v ústní části maturitní zkoušky výsledky lepší?
- Nelze, myslím, úplně souhlasit s tvrzením na straně 38, že „*an English teacher is supposed to use a certain textbook no matter whether he/she likes it or not*“, navíc je v práci vlivu učebnice (na rozdíl od role učitele) udělena, dle mého názoru, až přehnaná důležitost. Na straně 239 je usouvztažněna dokonce vnitřní motivace studentů kontrolní skupiny a jejich učebního materiálu: „*The lower results of the CG could be interpreted as a signal that even a good quality textbook cannot guarantee that intrinsic motivation among learners will increase.*“ Autorka hodnotí lekce svých kolegů výrazy „*sameness of conventional lessons*“ a „*routine work*“, aniž bychom měli

podklady pro tato tvrzení např. z náslechoových hodin nebo studentských dotazníků. Autorka v prvních třech cyklech akčního výzkumu měla také různě dlouhé periody, ve kterých projekty neprobíhaly a pracovala s učebnicí (str. 169 – „*traditional textbook-based lessons*“). Byl zohledněn vliv těchto tradičních hodin ve výzkumu? Bylo možné vypořádat například významné projevy autonomie i v průběhu těchto hodin?

Kvalitativní část výzkumu zahrnuje data získaná v průběhu akčního výzkumu, především vlastní výstupy studentských projektů a jejich sebereflexe a dále autorčiny deníkové záznamy, které se zaměřovaly na pochopení všech hloubkových souvislostí implementace principů autonomního učení během projektů. Tuto část považuji za nejpřínosnější z hlediska integrace projektové výuky jako nástroje vedoucího k rozvoji a podpoře autonomie studentů v edukačním procesu nejen na českých středních odborných školách.

Navzdory připomínkám, z nichž řada představuje spíše otázky k diskusi o možnostech výkladu a přístupů k analýze, se jedná o originální a systematicky zpracované pojednání, které dokládá teoretickou fundovanost i analytickou kompetenci autorky a které inspirativním způsobem přitahuje pozornost k dosud nedostatečně prozkoumanému fenoménu.

Práce je jako celek přínosným příspěvkem k didaktickému výzkumu v oblasti autonomního učení a inspirativně otevírá možnosti dalšího bádání. Práce odpovídá svou úrovní doktorské disertační práci a splňuje po stránce obsahové i formální nároky na takové práce kladené.

Práci Iriny Minakové proto jednoznačně doporučuji k obhajobě.

Ve Pstruží 19.7. 2016

Mgr. Markéta Bilanová, Ph.D.